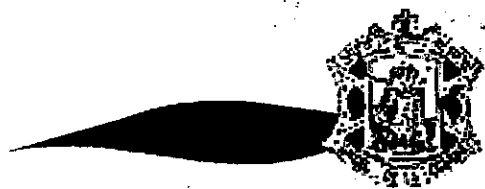


# INFORME FINAL

## DESARROLLO DE CONCEPTOS POLITICOS DESDE UN CURRICULO INTEGRADO DE CIENCIAS SOCIALES:

Contrato N° 27 de 2002  
Convocatoria 02 de 2002



COLEGIO DEL SANTO ANGEL  
D.C.



Instituto  
INVESTIGACION EDUCATIVA Y  
DESARROLLO PEDAGOGICO  
IDEP

Asesoría  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**  
Estudiantes auxiliares  
**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

Inventario IDGP  
235

8002-10-82

112000

370.115  
C65d  
Ej.1

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\*000200\*

# INFORME FINAL



INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

Proyecto:

## **“DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DESDE UN CURRÍCULO INTEGRADO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Contrato No. 27 de 2002**

**COLEGIO DEL SANTO ANGEL**

**Con asesoría: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

***Estudiantes Auxiliares: Universidad Pedagógica Nacional***

**Bogotá, D.C., Noviembre de 2003**

*Inventario IDEP  
235*

8000-10-82

00277

## **EQUIPO INVESTIGADOR E INNOVADOR:**

**Asesores:** Jairo Hernando Gómez Esteban  
Irene Rodríguez Castillo

### **Estudiantes Universidad Distrital**

- Diego Galindo (Universidad Distrital).
- Judy Beltrán (Universidad Distrital).

### **Estudiantes Universidad Pedagógica**

- Sonia Liliana Vivas
- Carolina Castro
- Eddison Parra
- Dayro Sánchez
- Jorge Beltrán

**Diseño General:** Carmen Cecilia Castañeda Caro

**Auxiliar de Investigación:** Adriana Montealegre Riaño

### **Profesores del equipo de investigación:**

- Profesor Nicolás Castaño Gómez
- Profesora María Patricia Torres Plitt
- Profesora Martha Lucía Sánchez
- Profesor Freddy Espinosa
- Profesor Gustavo Hernández
- Profesora Esperanza Luna Serna
- Profesora Clara Stella Riaño Vanegas

## **ESTRUCTURA DEL INFORME**

### **INTRODUCCION**

#### **1.0. FUNDAMENTACIÓN TEORICA**

##### **1.1 “LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO”**

- 1.1.1 Historia de las teorías del conocimiento: empirismo, racionalismo, crítica antiempirista
- 1.1.2 Construccinismo social.
- 1.1.3 Preguntas del conocimiento social y la educación política:
- 1.1.4 Representaciones e imaginarios sociales: relación entre representaciones, teorías sociales y acciones.
- 1.1.5 Implicaciones de la sociología del conocimiento en la enseñanza de las ciencias sociales “programa fuerte”
- 1.1.6 Conocimientos extra-escolares y escolares:
  - Saber cotidiano - Saber escolar - Saber disciplinar
- 1.1.7 Construcción de conceptos científicos pedagogizados en la educación.

##### **1.2 CURRICULO INTEGRADO**

- 1.2.1 Noción de currículo integrado en ciencias sociales escolares
- 1.2.2. Tres vías metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales escolares
  - 1.2.2.1. Los Proyectos de Aula
  - 1.2.2.2. Resolución de Problemas
  - 1.2.2.3. La Enseñanza para la comprensión
- 1.2.3. Lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales escolares
  - 1.2.3.1. Implicaciones didáctivas de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales Escolares:
  - 1.2.3.2. Implicaciones evaluativos de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales Escolares:
- 1.2.4. Hacia una innovación curricular y pedagógica en la enseñanza de 3 conceptos políticos: democracia, ciudadanía y política, en los grados 6º. A 9º. Del Colegio del Santo Ángel



1.2.4.1. Ruta pedagógica previa (Anexo 1)

1.2.4.2. Ruta pedagógica alternativa (Anexo 2)

1.2.4.3. Malla curricular propuesta (Anexo 3)

**1.3 CONCEPTOS POLITICOS “Desarrollo de Conceptos Políticos desde un Currículo integrado en Ciencias Sociales desde los conceptos de Política, Ciudadanía y Democracia”**

**1.3.1. CONSTRUCCION DE CONCEPTOS**

**1.3.1.1. LA DEMOCRACIA**

1.3.1.1.1. Antecedentes históricos

1.3.1.1.2. Definición.

1.3.1.1.3. Características.

1.3.1.1.4. Evolución del concepto

1.3.1.2. Implicaciones Educativas

**1.3.1.2. LA POLÍTICA**

1.3.1.2.1. Definición.

1.3.1.2.2. Evolución del concepto.

1.3.1.2.3. Características.

1.3.1.2.4. Implicaciones Educativas.

**1.3.1.3 LA CIUDADANIA**

1.3.1.3.1. Definición

1.3.1.3.2. Características

1.3.1.3.3. Evolución del concepto

1.3.1.3.4. Implicaciones Educativas

**2.0. MÉTODO**

**2.1. DISEÑO INVESTIGATIVO:**

2.1.1. Procedimiento:

2.1.2. Población - muestra:

**2.2. INSTRUMENTOS:**

2.2.1. Proceso de Contextualización y Evaluación

2.2.1.1. Definición de instrumentos

2.2.1.2. Procedimientos para aplicación.

- 2.2.1.3. Diseño del Instrumento: (Ver anexo 4)
- 2.2.1.4. Elaboración de la Matriz: (Prueba de Sondeo para indagar nociones de Democracia, Política Y Ciudadanía) - Mesas de Negociación.
- 2.2.1.5. Instrumentos Pedagógicos
  - 2.2.1.5.1. *Proyectos de Aula*
  - 2.2.1.5.2. *La enseñanza para la comprensión*
  - 2.2.1.5.3. *Resolución de problemas*
- 2.2.1.4. CURRICULARIZACION

*La Pregunta por la Enseñanza y el Aprendizaje en Ciencias Sociales Escolares*  
Construcción comunitaria del Referente sobre la memoria de Rutas Pedagógicas.

#### 2.2.1.5. FORMACIÓN

### **3.0. ANALISIS E INTERPRETACION DE PROCESOS Y RESULTADOS**

#### 3.1. EVALUACION DE NOCIONES SOCIALES EN JOVENES

- 3.1.1. Definición de categorías y procesos a evaluar en la prueba de nociones políticas
- 3.1.2. Aplicación de la prueba en una muestra representativa de 48 estudiantes de 6°. A 9°.
- 3.1.3. Gráficas y resultados del PRETEST
- 3.1.4. PRETEST: Algunas consideraciones
  - 3.1.4.1. Relación de Porcentajes y ubicación en la matriz
  - 3.1.4.2. Comentarios generales de la prueba
    - 3.1.4.2.1. Responsables de los problemas
    - 3.1.4.2.2. Tema elegido por las estudiantes
    - 3.1.4.2.3. Sentimientos frente a los problemas
  - 3.1.4.3. Temas a trabajar en la Intervención Pedagógica.
- 3.1.5. Análisis cualitativo de la prueba de las mesas de negociación.
  - 3.1.5.1. Definición de roles
  - 3.1.5.2. Posiciones diversas.
  - 3.1.5.3. Algunas dificultades.

- 3.1.5.4. Relaciones de Poder (Roles).
- 3.1.5.5. Crisis de Autoridad.
- 3.1.5.6. Exclusión e inclusión.
- 3.1.5.7. Estructura de poder dentro de la familia.
- 3.1.6. Graficas Y Resultados del Postest

Ver anexo 5: Gráficas del Postest y algunos comentarios

## 3.2. ANÁLISIS DE IMPACTOS: ACTIVIDADES FORMATIVAS

- 3.2.1.1. Elaboración de la matriz.
  - 3.2.1.1.1. Proceso Cognitivo
  - 3.2.1.1.2. Proceso actitudinal
  - 3.2.1.1.3. Proceso afectivo
- 3.2.1.2. Ubicación de las preguntas de la prueba dentro de la matriz:
- 3.3. Diseño de matriz de análisis sobre desarrollo de conceptos políticos en jóvenes escolarizados
  - 3.3.1. Proceso cognitivo.
  - 3.3.2. Proceso actitudinal.
  - 3.3.3. Proceso afectivo.
  - 3.3.4. Elaboración de la matriz.
  - 3.3.5. Ubicación de los ítems dentro de la matriz:

## **CONCLUSIONES**

## **BIBLIOGRAFIA**

# PROYECTO

## NATURALEZA

<b>INVESTIGACION EN EL AULA</b>	<b>INNOVACION PEDAGOGICA</b>	<b>CIENCIAS SOCIALES</b>
<i>Curricularización</i> <i>Diseño curricular</i> <i>Didactización</i> <i>Evaluación</i>	<i>3 METODOLOGIAS</i> <i>Proyecto de Aula</i> <i>Enseñanza para la Comprensión</i> <i>Solución de Problemas</i>	<i>3 NOCIONES SOCIALES</i> <i>Democracia</i> <i>Ciudadanía</i> <i>Política</i>

**FASES**

<b>FORMACIÓN</b>	<b>INTERVENCIÓN</b>	<b>TEORIZACIÓN</b>
<i>Currículo disciplinar</i> <i>A</i> <i>Currículo Integrado-</i> <i>-Comprensivo-</i> <i>-Problémico</i>	<i>Intervención</i> <i>pedagógica</i>	<i>Pretest-Postest: Prueba</i> <i>Nociones sociales</i> <i>Conocimientos Sociales</i> <i>Competencias Sociales</i> <i>Contextos-Mundos posibles</i>

**PRODUCTOS**

*Ruta Pedagógica Previa*  
*Ruta Pedagógica Alternativa*

*"Paquetes Pedagógicos"*  
*"Diarios de Campo"*



## INTRODUCCION

La presente investigación se inscribe dentro de un diseño cuasi-experimental Pretest – Postest, en donde inicialmente se aplicaron pruebas para establecer el nivel de conceptualización que tienen los estudiantes sobre las nociones políticas trabajadas. Seguidamente se efectuó una intervención curricular y pedagógica (Proyectos de aula, enseñanza para la comprensión y resolución de problemas), para luego aplicar una segunda batería de pruebas y evaluar el impacto de la intervención pedagógica en los conceptos políticos y establecer sus comparaciones con la primera aplicación. El procedimiento contempló las siguientes fases:

*Fase 1:* Se tomaron cuatro cursos por grado escolar de 6 a 9 y se le aplicó un pretest sobre procesos de representación y conceptualización acerca de los tres conceptos: Democracia, Ciudadanía y Política.

*Fase 2:* En tres cursos de los grado 6 y 9 se implementó para la enseñanza de las ciencias sociales un currículo interdisciplinar centrado en los tres conceptos desde un currículo integrado e interdisciplinario.

*Fase 3:* La anterior intervención curricular se efectuó a través de la aplicación de tres metodologías de enseñanza a saber: Enseñanza para la comprensión, resolución de problemas y proyectos de aula. Estas tres metodologías es lo que denominaremos paquetes pedagógicos.

*Fase 4:* Finalmente se aplicó un postest que permitió evaluar y determinar el impacto de la intervención curricular y pedagógica en los procesos de conceptualización de las nociones políticas trabajadas.

El propósito de este procedimiento fue establecer comparaciones entre los modelos pedagógicos y la curricularización de los tres conceptos, así como posibilitar el desarrollo de los tres momentos del proyecto, a saber: 1) Valoración y Contextualización 2) Intervención a través de las metodologías de enseñanza y curricularización, y 3) Conceptualización a través del seminario permanente de formación. Cabe destacar que dichos momentos no se dieron de manera secuencial sino por el contrario en forma alternada y simultánea. Para la realización del proyecto se trabajó con 16 grupos (cursos de los grados 6 a 9)

para un total de 500 estudiantes y con una muestra de 48 estudiantes (3 de cada grupo) y 8 maestros de Ciencias Sociales.

Para la fase 1 y 4 se diseñaron pruebas (tales como entrevistas, cuestionarios, juegos de roles, narrativas, dibujos), con el objeto de acceder a las diversas formas de conceptualización que las estudiantes tienen en torno a los tres conceptos políticos en los dos momentos pretest y postest.

En la fase 2, para efecto de adelantar la intervención curricular, se definieron unos criterios de desarrollo, coherentes con los lineamientos curriculares recientemente publicados por el MEN.

En la fase 3, para efecto de la intervención pedagógica se diseñaron (paquetes pedagógicos) coherentes con los tres enfoques (proyectos de aula, enseñanza para la comprensión y resolución de problemas) y teniendo en cuenta la problemática arrojada por el Pretest

### **Contextualización y valoración: Prueba Pretest y Postest.**

La prueba se propuso como un instrumento de trabajo con las estudiantes para la indagación de las nociones de Democracia, Política y Ciudadanía.

Caracterizamos la categoría de *Democracia* con las subdivisiones de: participación convencional y no convencional, racionalidad y autonomía. La categoría de *Ciudadanía* con las subdivisiones de: inclusión, exclusión, derechos y deberes. Y la categoría de *Política* con las subdivisiones de: justicia, poder, ley, autoridad. Por medio de esta prueba buscó visibilizar estas categorías, con el mínimo sentido de predisposición por parte de las estudiantes, a través de ciertos procesos que también fueron discutidos en el equipo de sociales. Para ello, la prueba ha procurado ser más una actividad de investigación y contextualización que una encuesta, de modo tal, que el análisis de la experiencia fuera particularmente exigente por parte del investigador.

Los procesos que atraviesan las categorías, que permitieron observar propiamente a las estudiantes, son: proceso cognitivo, con las subdivisiones de procesos lógicos y figurativo-simbólico; proceso actitudinal, con sus subdivisiones de procesos cognitivos, afectivos y volitivos; proceso afectivo, con sus subdivisiones de procesos de emotividad y sentimientos.

### **Objetivos**

General: Identificar nociones, actitudes y sentimientos que surgen ante dinámicas propias del ejercicio democrático, político y ciudadano.

### **Específicos:**

- a. Identificar los elementos, valores y características con las cuales las estudiantes se representan los conceptos de *Democracia*, *Ciudadanía* y *Política*

- b. Establecer el nivel de conocimiento, actitudes y afectos de las estudiantes frente al actual sistema de normatividad existente en la Institución, en la familia y en el grupo en el que las niñas se desenvuelven.
- c. Evaluar el nivel de conocimientos que tienen las estudiantes a partir de grupos étnicos, credos religiosos, diferencias económicas, sociales, sexuales y de género.
- d. Detectar el nivel de conocimiento y compromiso de las estudiantes en torno a normatividad, derechos y deberes.
- e. Lograr la interpretación en distintos ámbitos y procesos de los roles de participación desde criterios de autonomía, inclusión y derechos.

*Instrumentos.* Se contó con tres tipos de instrumentos con los que se recogió la información necesaria para el estudio:

- a. El Documento propiamente dicho de la prueba en la que fueron consignadas las opiniones de las estudiantes; en él aparecen los cuestionamientos base de la reflexión estudiantil.
- b. Comics y prenaciones surgidas del pretest, que sirvieron como punto de partida para el análisis posterior y cuyas conclusiones se consignan en el instrumento de trabajo.
- c. Una matriz de análisis, diseñada con anterioridad a cada parte de la prueba, en la que consta el interés de cada ítem, según corresponde.

Los procesos que atraviesan las categorías, que nos permitieron observar propiamente a las estudiantes, son: proceso cognitivo, con las subdivisiones de procesos lógicos y figurativo-simbólico; proceso actitudinal, con sus subdivisiones de procesos cognitivos, afectivos y volitivos; proceso afectivo, con sus subdivisiones de procesos de emotividad y sentimientos.

*Elaboración de la Matriz y ubicación de las preguntas de la Prueba en esta matriz.*

### **1. Elaboración de la matriz.**

Dentro del trabajo que se venía desarrollando al interior del equipo de investigación, se llegó el momento en que se tomaron decisiones pertinentes al diseño técnico de una matriz que sirvió de guía para todas las entradas temáticas de la prueba. En la conciencia de esta necesidad, se sabía que incluso antes del diseño de la prueba, esa matriz ya debía estar hecha, para efectos de guiar la prueba en las distintas direcciones sugeridas en la matriz, y que sirvieron igualmente de guía a la hora de ubicar resultados de una manera organizada y estadística. Sin embargo, por esos procesos de producción que a veces tienen ritmos autónomos, la matriz se desarrolló posteriormente a varios intentos fallidos de elaborar la prueba. Resulta curioso que cuando se hizo el paréntesis en medio del desarrollo de las pruebas, para hablar y tomar decisiones pertinentes con respecto al diseño de la matriz, la actividad de las pruebas pudo fluir mejor; muestra esto cómo al visualizarse la matriz, para el equipo se hizo más claro lo que se quería hacer con las pruebas.

Surgieron dos pruebas, y a partir de las preguntas que se plantearon en cada una de ellas, se empezó a clasificar cada pregunta dentro de la malla de la matriz. Para comprender un poco la convención dentro de la matriz, se hace la claridad que los ítems que empiezan con letra mayúscula y numeración, hacen parte de la primera prueba, teniendo en cuenta que la sucesión alfabética hace referencia a las partes de la prueba: A1, A2, etc; B1, B2, etc. Por su parte, los ítems que empiezan con numeración y continúan con letras minúsculas son las que pertenecen a la segunda prueba, y la sucesión alfabética hace parte de las dos partes de dicha prueba: 1 a, 2 a, etc; 1 b, 2 b, etc.

El equipo utilizó una jornada amplia para negociar en qué casillas de la matriz debía ir cada una de la preguntas, cuidando siempre de que realmente las preguntas coincidieran dentro de dicha casilla desde lo que preguntaban o querían indagar en las estudiantes. El proceso fue interesante y resultó claro que era importante organizar la posterior información surgida después de la aplicación en las mismas direcciones clarificadas desde la matriz.

## **2. INTERVENCIÓN: La intervención pedagógica adoptó dos dimensiones:**

*Primera.* El proceso pedagógico propiamente dicho en el cual se implementaron tres metodologías para la educación por competencias: a. *Proyectos de Aula:* Sin ser una novedad, su originalidad puede radicar en los procedimientos empleados para su implementación y ejecución. Se pretende que el estudiante no diferencie entre la vida exterior y la escolar basándose en lo posible en la cotidianidad. El trabajo por proyectos de aula resulta congruente con la flexibilidad curricular ya que no existe una manera única de realizar esta metodología. b. *La enseñanza para la comprensión:* En la pedagogía de la enseñanza para la comprensión, la idea de lo que aprenden los estudiantes tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades c. *Resolución de Problemas.* Se relaciona con la adquisición de procedimientos (conjunto de acciones ordenadas) eficaces para el aprendizaje; no se trata solo de enseñar a resolver problemas, sino también de enseñar a plantearse problemas. El verdadero objetivo final de que el alumno aprenda a resolver problemas es que adquiera el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender: los procedimientos sean destrezas o estrategias se aplican a unos contenidos factuales y conceptuales.

**Segunda.** El proceso de curricularización: una vez conocido el documento para la reconstrucción de las prácticas docentes e identificación de las rutas pedagógicas previas, se asignaron responsabilidades a cada uno de los participantes del Área de Ciencias Sociales, realizando la preparación necesaria, así:

- a. Los presupuestos Institucionales, fueron tomados del PEI.
- b. En reunión de área fueron reconstruidos:
  - Los objetivos y perfiles del equipo de área
  - Las secuencias generalmente ejecutadas por los docentes del Área de Sociales



- Las Estrategias Evaluativas
  - La identificación de los ambientes de aprendizaje en cuanto a recursos pedagógicos y uso de los recursos
  - Los presupuestos epistemológicos
  - Recursos Pedagógicos y uso de los mismos
- c. Para las estudiantes de grado 6° a 9°, se diseñó un instrumento en el cual se formularon nueve preguntas que dieran cuenta de la identificación de las rutas de aprendizaje en cuanto a:
- Los presupuestos culturales
  - Las secuencias generalmente ejecutadas por el niño para aprender el saber del área
  - Las secuencias relacionadas con la evaluación
  - Lo que significaba la red conceptual del área de Ciencias Sociales para los estudiantes
  - La opinión e identificación de metodologías y la evaluación de las mismas

#### Sugerencias para los profesores del equipo

- d. Con el Comité de PEI, conformado por la Directora, las Coordinadoras Académicas, la Coordinadora de Proyectos y las coordinadoras de Ciclo, se discutieron aspectos como:
- El papel que desempeñaban los actores extraescolares en los aprendizajes de los niños
  - Los presupuestos educativos y algunos institucionales.
  - La misión institucional y la articulación del Área con el PEI
- e. A los Profesores de buena voluntad se solicitó diligenciar un instrumento que contenía inquietudes en torno a.
- Su percepción sobre el Área de Ciencias Sociales
  - El papel del área dentro de los procesos escolares y del Equipo Pedagógico
- f. Se tuvo la oportunidad de entrevistar a tres egresadas para que emitieran su concepto en cuanto a los aprendizajes logrados en el área de Ciencias Sociales y las sugerencias pertinentes.
- g. El Consejo Académico conoció el documento y sugirió algunos ajustes

Entre los logros y aprendizajes derivados de este ejercicio podemos destacar:

- Valoración y reconocimiento de las prácticas personales y de los pares académicos
- Autoevaluación y deseos de mejoramiento
- Conceptualización en torno a métodos y didácticas

- Fundamentación teórica
- Heteroevaluación como oportunidad de superación y cambio
- Diagnóstico del Área de Ciencias Sociales
- Sistematización de la historia y procesos del Área
- Articulación del Área, con el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de desarrollo Local y Distrital.
- Debate ideológico y pedagógico al interior del equipo
- Pretexto para estrechar vínculos de amistad
- Se generaron y reforzaron los vínculos de confianza en el otro
- Socialización de saberes y reconocimiento de dificultades pedagógicas
- Fijarse retos y desafíos personales tendientes a una dinámica de mejoramiento personal e institucional.

### 3. FORMACIÓN:

El Seminario Permanente de Maestros como estrategia de actualización, investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales escolares tuvo lugar durante aproximadamente 4 horas semanales dentro del horario escolar. Se organizaron grupos de lectura con el objeto de realizar los ensayos escritos para conceptualizar, tipificar, y definir los procesos que caracterizan los conceptos de democracia, política y ciudadanía desde el análisis etimológico y su evolución histórica para aproximarnos a las diferencias, tendencias y significados.

*Momentos:* Los momentos vividos en el proceso de conceptualización, fueron:

- Documentación sobre conocimientos esenciales en democracia, política y ciudadanía.
- Construcción de nomenclatura de los problemas, es decir, identificar las principales dificultades del concepto.
- Elaboración de la tipología de los conceptos
- Producción del ensayo con el fin de clarificar los ámbitos y tipos de problemas de cada uno los conceptos, resaltando la tensión entre vertientes ideológicas.
- Exposición y sustentación de ensayos.
- Reflexión disciplinar desde la perspectiva de la enseñanza, el aprendizaje, los contextos de significación y mundos posibles de los jóvenes.
- Relación entre los conceptos Democracia, Ciudadanía, Política y las metodologías a trabajar: Resolución de Problemas, Enseñanza para la Comprensión y Proyectos de Aula.

El seminario permanente de docentes, como estrategia de formación disciplinar y como actividad investigativa, nos permitió realizar las siguientes reflexiones:

- La red conceptual que conforma cada categoría de análisis explícita, confrontada desde diferentes perspectivas de análisis y sometida a una síntesis validada por el saber teórico acumulado en las áreas del conocimiento. Pues, si no se amplían perspectivas de análisis y se precisan las relaciones entre conceptos se corre el riesgo de no diferenciar las categorías de análisis en la investigación y reducir la comprensión de los fenómenos a los prejuicios y preteorías del equipo investigador.
- El ejercicio de argumentación y sustentación de conceptos ante pares y con expertos permitió identificar las perspectivas de análisis y legitimar los significados y sentidos posibles en una comunidad que interpreta, argumenta, y propone, superando el riesgo de los falsos consensos.
- El ejercicio de escritura exigió una síntesis a partir de criterios y reglas propias de la actividad investigativa que superan el estilo coloquial, anecdótico y testimonial al que puede reducirse la mirada del observador. La escritura en comunidades de indagación y argumentación, exige teorizar de forma lógica y estructurada, flexibilizando las propias comprensiones y resignificando las opciones personales y sociales.

## 1. FUNDAMENTACION TEORICA

### 1.1. “LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO”

El conocimiento es un hecho social. Probablemente nadie hoy en día discute la verdad de esta aseveración. Sin embargo, ¿qué quiere decir esto exactamente?, ¿El conocimiento surge para resolver o como consecuencia de los problemas sociales? ¿Cuáles son los aspectos sociales que el conocimiento debe considerar y cuales los que puede descartar? Estas y algunas otras preguntas son abordadas por disciplinas como la epistemología de las ciencias sociales, la sociología del conocimiento, la psicología cognitiva social, y la psicología social.

#### 1.1.1. *Historia de las teorías del conocimiento: empirismo, racionalismo, crítica antiempirista*

Teniendo en cuenta diversos matices y con excepción de algunas tendencias fenomenológicas podemos decir que la historia de las teorías del conocimiento que se han producido en occidente pueden ser representadas en términos de un movimiento pendular entre las formas de conocimiento humano como producto de sus experiencias sensoriales y aquellas otras explicaciones que sostienen que la mente es la fuente originaria del conocimiento. De esta forma, para los filósofos de la tradición empirista (Locke, Hume, Mill) el conocimiento se efectúa desde las experiencias ambientales, cuyo instrumento fundamental es la observación; sin contacto empírico y fáctico el individuo no puede decir que conoce. Por el contrario, los filósofos que se identifican con la gran tradición racionalista (Kant, Descartes, Spinoza ), asumen la mente ( la razón ) como una capacidad o estructura inherente al hombre sin la cual no podríamos conocer.

Han transcurrido largos siglos de debate y antagonismo entre estas dos posiciones, sin que, en sentido estricto, en nuestros días se haya zanjado. Naturalmente se han refinado los argumentos. Desde el empirismo, por ejemplo, los intentos del Círculo de Viena ( Carnap, el primer Wittgenstein, etc.) de crear un lenguaje único ( el de la lógica y la matemática) para toda la ciencia, o el racionalismo crítico de Popper. Así mismo, desde el racionalismo, los trabajos de Hanson (1958), Kuhn (1962), Feyerabend y Piaget buscan demostrar como los conceptos, esquemas y percepciones de lo real preceden la identificación y clasificación de los hechos. Sin contar con la crítica antiempirista que devela el carácter ideológico, político y ético del conocimiento y centra su investigación en esos sesgos que, en el caso del conocimiento social, resultan determinantes a la hora de establecer sus mecanismos de construcción. Nos referimos a la crítica que desde teorías sociales y políticas han formulado autores como Habermas, Mac Intyre, Berger y Luckman, Geertz, Taylor y otros.

### 1.1.2. *Construccionismo social.*

No obstante, a pesar de que cada vez hay mayor polarización de las posiciones empiristas y racionalistas, existe un elemento común en ambos paradigmas en su concepción de partida del conocimiento: ambos sostienen que el conocimiento es una posesión individual, casi personal. Este encerramiento en un sujeto epistémico "puro" es lo que ha llevado, según Gergen (1996), la epistemología a un punto muerto y en consecuencia a proponer *modalidades alternativas*, es decir, aquellas perspectivas que difieran tanto de la explicación empirista-lógica como de lo racionalista-conceptual. Esta nueva modalidad intenta una síntesis y asume el conocimiento humano "como un producto resultante de las relaciones comunitarias"<sup>1</sup>. Esta perspectiva del conocimiento ha sido denominada *construccionismo social*.<sup>2</sup>

A veces denominado constructivismo social, en esta perspectiva se concede prioridad al proceso social en la modelización del conocimiento a nivel de mente individual. Este privilegiar lo social proviene de perspectivas diferentes tales como la fenomenología social (Schutz, Berger y Luckman), el interaccionismo simbólico (Mead), la Psicología histórico-cultural de Vigotsky y más recientemente, del denominado "programa fuerte" de la sociología del conocimiento ( Bloor, Mulkay, etc. ). Ya volveremos más adelante sobre estos autores y sus principios teóricos y metodológicos.

Ahora bien, en un intento de integración y sistematización de diversos autores, creemos que los principios y creencias básicos del construccionismo social se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a. El conocimiento humano es necesariamente limitado y falible.
- b. El conocimiento está orientado activamente hacia una comprensión significativa del mundo en que vive
- c. Está continuamente en proceso de desarrollo y de cambio.
- d. "Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas" (Gergen, 1996).

---

<sup>1</sup> KENNETH, Gergen. Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona. Paidós. 1996. Pag 45.

<sup>2</sup> Los términos "*constructivismo*" y "*construccionismo*" a menudo se utilizan con el mismo sentido y significado. Ambos enfatizan la naturaleza construida del conocimiento y ambos critican los métodos que no tienen en cuenta sus propios efectos en el modelo del conocimiento. Sin embargo, la naturaleza cognitivista del constructivismo (fundamentalmente el piagetiano) lo mantiene en una posición individualista (es el individuo el que asimila y acomoda) y en consecuencia dualista (enfrentando permanentemente sujeto y objeto). "Desde la perspectiva construccionista, ni la "mente", ni el "mundo" tienen un status ontológico garantizado... para los construccionistas, los conceptos con los que se denominan tanto el mundo como la mente son constitutivos de las prácticas discursivas, están integrados en el lenguaje, y por consiguiente están socialmente impugnados y sujetos a negociación" (Gergen, et al pag. 94)

- e. La comprensión es el resultado de la coordinación humana, las palabras adquieren su significado *sólo en el contexto de las relaciones actualmente vigentes*.
- f. El grado de comprensión del mundo social y del propio yo se da en el devenir temporal y no depende de la validez objetiva de los hechos percibidos sino de las vicisitudes del proceso social.

Si hacemos una reflexión desprejuiciada y desprovista de dogmatismos filosóficos, nos daremos cuenta que esta modalidad alternativa de entender el conocimiento se nos presenta como la más plausible y aplicable para la comprensión y enseñanza de las ciencias sociales. Porque, en efecto, el entendimiento de las instituciones sociales, su historia y las relaciones interpersonales, sólo es inteligible desde el significado concreto que los individuos le atribuyen a éstas desde las representaciones sociales, creencias e imaginarios en que se mueven.

### *1.1.3. Preguntas del conocimiento social y la educación política:*

No es posible ni justificable seguir enseñando unas ciencias sociales empiristas (ajenas a las prácticas interpretativas y a los imaginarios y representaciones culturales específicos de las comunidades) o racionalistas (dirigidas a establecer conceptos acabados y cuadrículados, sin posibilidades de negociación y, en consecuencia, de aplicación y ajuste a nuestros problemas sociales concretos). Se hace necesario, y esto es básico para el proceso pedagógico, partir desde las representaciones sociales, las prácticas interpretativas y discursivas circulantes; trabajar en pos de la negociación de significados y de cara a la co-construcción colectiva y mancomunada del conocimiento social y político.

Esta convicción alcanza mayor solidez metodológica cuando vemos que en la actualidad el discurso de las ciencias sociales y humanas se encuentra fragmentado, disperso. Las preguntas del conocimiento social y la educación política ya no se refieren al hombre como ser genérico, sino a los actores sociales como sujetos que se relacionan, a las sociedades y no a la sociedad, a las culturas y no a la cultura, resulta a esta altura del desarrollo humano ingenuamente presuntuoso seguir buscando totalidades y leyes universales del comportamiento social e histórico.

"Ninguna cultura ni ninguna sociedad en su evolución histórica ofrecen, por lo tanto, un modelo a la vez unitario y privilegiado de la vida social. Por otra parte, parece ser que nos hemos resignado un poco más, un poco menos, a no disponer más de una teoría universal de la sociedad que permitiría abarcar las relaciones de todas las variables sociales y que, por consiguiente, serviría de base a las interpretaciones, ellas mismas globales, del devenir histórico. No solamente no hay una teoría tal a escala del globo, sino tampoco a escala de las sociedades particulares definidas en los tiempos y en el espacio. Esto no parece surgir de nuestra ignorancia, sino del hecho de que entre las dimensiones o fracciones enteras de la vida social - como por ejemplo los movimientos demográficos, las estructuras del lenguaje, la evolución de la técnica, la organización de la vida económica, las instituciones políticas, la cultura (en el sentido restringido del

término) - existen discontinuidades a las que parece imposible reunir en una serie, incluso compleja, de reglas y de leyes. Por lo tanto, los conceptos de hombre y de sociedad global ya no parecen operativos en las ciencias humanísticas, en particular cuando examinan el devenir histórico. La historia perdió así su "sentido", ganando sentidos múltiples y a menudo contradictorios. Del mismo modo, perdió un tiempo único, ganando tiempos múltiples cuya articulación nos cuenta percibir bien"<sup>3</sup>.

#### *1.1.4. Representaciones e imaginarios sociales: relación entre representaciones, teorías sociales y acciones.*

Ahora bien, al constatar que la fragmentación del discurso científico sobre el hombre y la sociedad es un hecho, se nos revela inmediatamente que las imágenes, ideas y representaciones colectivas sobre el carácter unificado y homogéneo del devenir histórico también se ha fragmentado y dispersado. En efecto, aquellas ideas-imágenes que alcanzaron su punto culminante en la revolución industrial y el romanticismo social del siglo pasado tales como Progreso, Civilización, Hombre genérico, y que aún conserva algunas secuelas teóricas y se escuchan sus ecos en ciertos grupos sociales, han hecho metástasis, y se ha producido una proliferación de imaginarios y concepciones que han conducido a las ciencias sociales a adoptar derroteros metodológicos mucho más complejos y diversificados a los tradicionales que le ofrecía el empirismo (método experimental) y el racionalismo (formalismo deductivo lógico-matemático).

Esta fragmentación del hombre como objeto unificador del saber (no se trata de establecer relaciones de causa y efecto entre las teorías sociales y las representaciones colectivas) se ha expresado con la segmentación cada vez más profunda de las ciencias sociales en especializaciones con técnicas y métodos específicos. Sin embargo, esta especialización es menos importante de lo que se cree. El auge de la interdisciplinariedad, ya sea desde el punto de vista epistemológico o ya sea desde el aplicado y práctico, ha intensificado el intercambio entre las ciencias humanas, y nos ha llevado a entender, de una vez por todas que ya no existe más jerarquía entre estas y, por consiguiente, ninguna ciencia social está considerada como "fundamental" como se consideraba anteriormente<sup>4</sup>

El conocimiento social, valga decir el conocimiento de las personas, las sociedades y las culturas, resulta de esta forma profundamente articulado y anclado en las representaciones e imaginarios sociales en los individuos que construyen ese conocimiento en contextos particulares. Las representaciones y los imaginarios sociales no sólo les permiten a los hombres (tanto científicos como de sentido común) autorreferenciarse simbólicamente, es decir, explicarse y hacer inteligible a los demás y a su propio yo, sino que también definen las formas y las relaciones de pertenencia a sus instituciones sociales. "De esta forma, el imaginario social es igualmente una pieza efectiva y eficaz del dispositivo de

<sup>3</sup> BRONISLAW, Baczko. Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires. Nueva visión. 1991. Pag 24 y 25.

<sup>4</sup> IBID. Pág. 24-25

control de la vida colectiva, y en especial del ejercicio del poder. Por consiguiente, es el lugar de los conflictos sociales y una de las cuestiones que están en juego de esos conflictos”<sup>5</sup>

En este orden de ideas, si las teorías sociales están inextricablemente ligadas tanto a las representaciones e imaginarios colectivos como a las prácticas sociales, es necesario entender la forma como se han asumido estas relaciones. Han sido los padres de la sociología contemporánea quienes sentaron los lineamientos sobre los cuales se puede reflexionar acerca de las relaciones entre representaciones y acciones sociales e imaginarios y teorías sociales. En efecto, es en las ideas de Marx, Durkheim y Weber en donde se encuentran las diferentes dimensiones de esta problemática, tan determinante en la construcción del conocimiento social. Mientras Marx insiste en los *orígenes* de los imaginarios sociales, en particular de las ideologías, las cuales expresan la situación y los intereses de una clase; Durkheim hace énfasis en las *correlaciones* entre las estructuras sociales y las representaciones colectivas, éstas últimas expresan siempre en algún punto un estado del grupo social, “Existe una conexión íntima y fatal entre el comportamiento y la representación colectiva” (Mauss, 1965). Weber pone el acento en la *producción del sentido* que los individuos y los grupos sociales dan necesariamente a sus acciones. Los valores y las normas propias de la vida social se traducen en sistemas de representaciones que terminan institucionalizados en formas de dominación política. En efecto, “los tres tipos de dominación política distinguidos por Weber, a saber los poderes tradicionales, carismáticos y burocráticos, se ejercen por sistemas diferentes de representaciones colectivas sobre los cuales se funda la legitimidad de esos poderes”<sup>6</sup>

#### 1.1.5. *Implicaciones de la sociología del conocimiento en la enseñanza de las ciencias sociales “programa fuerte”*

Estas tres formas diferentes de abordar las relaciones entre representaciones, teorías sociales y acciones por los clásicos de la sociología, han sido profundizadas y tematizadas con mayor finura por la sociología del conocimiento y particularmente por el denominado “programa fuerte” que privilegia la determinación cultural y social en la producción y elaboración del conocimiento científico. El párrafo que sigue a continuación muestra los presupuestos básicos de las dos tendencias principales de la sociología del conocimiento y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva constructorista que tiene como punto de partida las representaciones e imaginarios sociales y sus procesos de articulación y anclaje tanto en las prácticas cotidianas como en las teorías científicas sociales.

Ahora bien, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, existen dos posturas opuestas frente a las relaciones entre conocimiento y sociedad. Desde la perspectiva tradicional<sup>7</sup> “la tarea legítima de la sociología del conocimiento consiste

<sup>5</sup> Olivé, L. La explicación social del conocimiento. Universidad de Guadalajara. México 2000

<sup>6</sup> WEBER. M. Economía y sociedad FCE México. 1980

<sup>7</sup> Olivé, L. La explicación social del conocimiento. Universidad de Guadalajara. México 2000



en tipificar conocimientos socialmente relevantes, y en analizar los orígenes y funciones de tipos específicos de conocimientos. Según esta posición, ni la forma ni el contenido de los conocimientos son objetos de estudio de la sociología, como tampoco le compete discutir ni enjuiciar las pretensiones de verdad de las creencias. Los problemas acerca de la validez de los racionamientos, de la verdad de las proposiciones y la justificación de las pretensiones de saber se consideran propios de la lógica y la epistemología. De esta forma, la sociología del conocimiento no puede justificar y validar el auténtico conocimiento científico y, en consecuencia queda convertida en una "sociología del error". Por tanto, en la sociología del conocimiento tradicional existían dos tipos de conocimiento: el de las creencias, los saberes y las representaciones sociales y el auténtico conocimiento científico, cuyos orígenes son ciertamente sociales, pero que logra independencia y autonomía completa en los juegos de lenguajes propios de las comunidades científicas.

Por otra parte en el denominado "programa fuerte" de la sociología del conocimiento moderno o sociología de la ciencia, el conocimiento científico es tomado como un aspecto cultural más de la sociedad a la par del arte, el saber narrativo o el conocimiento de sentido común, sin conceder de antemano que tenga un estatuto privilegiado. El científico es visto aquí como un miembro más de la comunidad cuyas herramientas lingüísticas y técnicas fueron construidas por y para esa comunidad y por tanto inseparables del contexto social dentro del que se produjeron.

Estas dos concepciones acerca de las mediaciones sociales del conocimiento tienen profundas implicaciones en la escuela y naturalmente que en cualquier sistema curricular. Si se asume la posición tradicional, esto es la existencia de un "conocimiento auténtico" independiente y autónomo de las relaciones sociales en donde las creencias y el saber cotidiano son entendidos únicamente como origen de dicho conocimiento, la función de la escuela será básicamente la de superar y en cierta forma eliminar esas preteorías mediante la enseñanza de conceptos duros, auténticos, independientes de los imaginarios y representaciones sociales circulantes en la comunidad educativa en tanto cuanto se convertirá en el principal obstáculo epistemológico para una sólida construcción del conocimiento.

Las fronteras entre conocimientos extra-escolares y escolares se amplían aún más en tanto que "el aprendizaje del lenguaje escolar implica llegar a conocer (y a participar en) una serie de juegos lingüísticos cuyas reglas no están íntegramente manifiestas en los discursos correspondientes, juegos que implican ciertas normas de acción o de relación que no siempre son explícitas, "una gramática profunda" sin lo cual no sería posible comprender los significados y obrar en consecuencia con esa comprensión. El lenguaje escolar sería algo más complejo que la suma de los lenguajes propios de las distintas asignaturas; en cada caso, más que de lenguaje, había que hablar de "juegos del lenguaje" en los cuales estaría dada esa múltiple dimensión de uso que determina significados"<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> WEBER. M. Economía y sociedad FCE México 1980

Si se asume, por el contrario, la segunda perspectiva de la sociología del conocimiento, esto es que el conocimiento científico, al igual que las otras clases de conocimiento se deben ver como construcciones interpretativas cuyo significado depende de los recursos culturales disponibles de un grupo social particular en un contexto determinado, el papel de la escuela cambia ostensiblemente con relación al paradigma anterior.

De esta forma, el pensamiento informal o saber cotidiano se constituye en el principal insumo de los conceptos científicos ya que, en efecto, si consideramos al saber cotidiano como "la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo, evidentemente que el proceso de transformación de las concepciones informales y de sentido común a los conceptos científicos esta permeado y atravesado por valores y representaciones que nunca son completamente desplazados y en cierta forma orientan y delimitan la elaboración de los conceptos científicos.

Lo que se presenta entonces en la formación de conceptos es un proceso de negociación de significados informales, con conceptos formales, esto es que la ciencia no puede seguir ocultando sus raíces culturales (al estilo positivista) y sociales asumiéndose como un conocimiento aséptico e intocado, sino por el contrario, entender de una vez por todas que los recursos interpretativos de la ciencia se nutren básicamente del pensamiento informal y el sentido común. Es por eso que "las conclusiones empíricas de la ciencia se deben ver como construcciones interpretativas cuyo significado depende de y esta limitado por los recursos culturales disponibles de un grupo social particular en un momento particular".

Desde este punto de vista, las relaciones entre saber escolar y extraescolar se nos revelan con otras dimensiones porque si la construcción del conocimiento científico esta profundamente mediatizada en forma y contenido por las relaciones sociales y los recursos culturales de los científicos, esta mediación debe cobrar a un mayor fuerza e intensidad en la construcción de conceptos científicos pedagogizados en la educación (9).

Son muchos y muy variados los modelos didácticos existentes sobre cambio conceptual y constructivismo pedagógico que parten del principio básico de que todo proceso educativo debe iniciarse desde los recursos culturales y psicológicos que el estudiante posee. Sin embargo, en el fondo se conserva la creencia de la sociología del conocimiento tradicional, es decir, que existe un conocimiento "auténtico", autónomo e independientemente y que por ejemplo los casos de factorización, las moles o las sociedades precolombinas no tienen ninguna relación ni con los problemas sociales y políticos actuales del país ni con las expectativas y proyectos de vida del estudiante salvo que dicho "conocimiento" es un prerrequisito para ingresar a la universidad. En otras palabras, a pesar de que muchos maestros crean que parte de las preteorias y preconceptos culturales de sus estudiantes siguen atrapados de una imagen del conocimiento (10) que determina qué y cómo deben aprender sus estudiantes, cuáles problemas son relevantes y cuáles deben ser los criterios de evaluación, en fin las imágenes del conocimiento dominantes, descartan y descalifican cualquier proceso de negociación de significados entre el pensamiento

formal y el informal, entre el concepto científico y el saber cotidiano, y a pesar de las buenas intenciones didácticas de muchos maestros, el diálogo de saberes se convierte en una entelequia.

#### *1.1.6. Conocimientos extra-escolares y escolares:*

- Saber cotidiano
- Saber escolar
- Saber disciplinar

En el contexto escolar se movilizan tres tipos de conocimiento: el escolar, el cotidiano y el científico. Cada uno tiene características específicas y elementos comunes. En la escuela no se puede hablar de un solo tipo de conocimiento, la coexistencia de diferentes tipos de representación y de prácticas interpretativas, se entremezclan, se fusionan, se rechazan entre sí y muestran a la escuela como uno de los espacios sociales en donde hay mayor intercambio de representación y de significados culturales. El conocimiento escolar de los estudiantes se alimenta de estos tipos de saberes.

Con el conocimiento cotidiano los niños entran al mundo complejo de la sociedad de las instituciones sociales, de las relaciones afectivas, de los imaginarios, de los preconceptos, de los medios de comunicación, de las relaciones de poder, en fin, el niño se apropia de las prácticas culturales circulantes a las que está expuesto y con las que interactúa diariamente.

Mediante el conocimiento científico el niño se apropia de una relativa ordenación de la realidad social, de ciertas nomenclaturas que le permiten clasificar y jerarquizar algunos conceptos explicativos para orientarse en una determinada comprensión del mundo.

Sin embargo, en la escuela pervive el reduccionismo de científico a las ciencias físico-naturales cuyas características están determinadas por la predicción como objetivo fundamental de la ciencia, el razonamiento lógico-deductivo, la experimentación como único medio de validez y en fin, una visión positivista y formalizante de la ciencia que por supuesto, deja por fuera las ciencias sociales y humanas y cualquier forma de conocimiento no formal. Se hace necesario entonces, que se explicité cuál es el papel de la ciencia en la escuela.

Corresponde al saber disciplinar la alfabetización científica y tecnológica cuyo objetivo fundamental debe ser la orientación y la comprensión racional de la realidad.

En el debate sobre los fines del conocimiento, se afirma que conviene matizar la afirmación común de que el conocimiento cotidiano busca la utilidad mientras que el científico busca la verdad y la certeza. Respecto a los objetivos del conocimiento escolar, se plantea dar las bases del conocimiento científico, de trabajar sobre la formación de ciudadanos, el desarrollo de ciertas habilidades culturales y psicológicas, como la formación de habilidades cognitivas, psicomotrices, morales; y finalmente hay quienes piensan que el conocimiento

escolar solo sirve para la escuela y que definitivamente no se relaciona ni con la ciencia ni con la vida cotidiana de los niños, es un saber que solo sirve para llegar al curso siguiente, aprobar los exámenes del ICFES e ingresar a la universidad.

A pesar de la legitimidad de todos los argumentos que se plantean en torno a los objetivos del conocimiento escolar, es claro que ante todo, el conocimiento escolar cumple una función socializadora y reproductora de las cosmovisiones ideológicas y científicas dominantes: el profesor filtra o traduce el conocimiento científico en conocimiento escolar, interpretando políticas educativas, con una concepción de cultura escolar, mediante el diseño y aplicación del currículo y procesos de transposición didáctica.

La conjugación de estos tres saberes, es lo que constituye el saber pedagógico y el privilegio de uno de los tres, genera un tipo de aprendizaje o saber determinado.

#### Proceso de construcción del Conocimiento Social:

En estos últimos años se ha vuelto insistir en la relación individuo sociedad, pero esta vez desde perspectivas más profundas y complejas. Dentro de esta nueva perspectiva, la psicología del conocimiento social se revela como una de las áreas de la psicología cognitiva y evolutiva que ofrece mayores horizontes para la comprensión de esa relación individuo sociedad.

Actualmente podemos considerar que el estudio y la investigación sobre los procesos de conocimiento social han tomado cuatro directrices fundamentales: los estudios sobre representación social provenientes de la psicología social y la sociología, la investigación sobre los dominios del conocimiento social como sistemas conceptuales diferenciados. En tercer lugar, la modalidad narrativa de pensamiento que desde la perspectiva de Bruner se constituye en el proceso fundamental para incorporar y construir la realidad social. Finalmente los estudios sobre el desarrollo de las nociones sociales sin las cuales cualquier proceso pedagógico y propuesta curricular no tendría ningún asidero real.

#### Características del Conocimiento Social:

Es necesario entender que el conocimiento social admite y debe explorar otras formas de pensamiento diferentes a los procesos lógico-deductivos y conceptuales. De esta forma, existen unas características evolutivas y funcionales, que si bien es cierto son comunes al desarrollo cognitivo y psicológico en general, en la construcción del conocimiento social alcanzan una importancia capital no sólo por sus profundas implicaciones pedagógicas (evaluativas y didácticas principalmente) y curriculares (sobre todo en el problema de la selección de contenidos) sino también por el camino que abre para una visión más verosímil y humanizada del hombre diferente a las que el empirismo y el racionalismo tradicionalmente nos han vendido a cambio de un supuesto rigor científico. Estas características son:

El conocimiento social presenta diversas modalidades de pensamiento, de ninguna manera reductibles a la modalidad paradigmática lógico conceptual. La

modalidad narrativa es sin lugar a dudas, la forma fundamental, el prototipo de expresión de pensamiento que asume el conocimiento social.

El conocimiento social posee unos dominios o campos sobre los cuales se desarrollan sus procesos y estrategias de representación y resolución de problemas.

Las divisiones o clasificaciones tradicionales en estudios del desarrollo (piagetiana, freudiana, eriksoniana, etc.) no son generalizables a la construcción del conocimiento social por cuanto el desarrollo de las nociones sociales es disarmónico, heterogéneo y fragmentario, y depende más de factores culturales, contextuales e informacionales que biológicos o estructurales.

Los cambios y las transformaciones que se producen en la construcción del conocimiento social se expresan en las formas de organización y jerarquización de los contenidos de la representación social, y no son función directa de la edad o nivel escolar.

Existe un desfase entre la representación y la conciencia social en relación con la conducta social de los individuos.

Estas características están marcadas por los intentos de representar y comprender simbólicamente una realidad, que, sin embargo, nunca puede ser totalmente comprendida. En lugar de eso, podemos tener formas de acceso indirecto, mediatizado y parcial a unas "realidades" siempre cambiantes, que se enriquecen o empobrecen con las representaciones que nos hagamos de ellos. De acuerdo a como se asuma e interprete cada una de estas características, la orientación fundamental hacia el significado y la construcción colectiva de conocimiento posibilitará una comprensión más elaborada de la sociedad en la escuela.

### *1.1.7. Construcción de conceptos científicos pedagogizados en la educación.*

#### Cuatro Líneas de Investigación en Psicología del Conocimiento Social

- **La representación social:**

Uno de los problemas nucleares de las ciencias sociales – a juicio de muchos investigadores, el principal – lo constituye sin lugar a dudas el de la relación individuo-sociedad, problema que puede ser planteado de diversas maneras de acuerdo a la perspectiva sociológica que se adopte. (Vg. la constitución de sujetos sociales en Thompson y White, el proceso civilizatorio en N. Elías; la sociogénesis en Durkheim o la moderna sociología del conocimiento de Mulkay o Barnes).

Gran parte de la diversidad de posturas y debates que se adelantan en relación a este problema tiene que ver en gran medida con la posición que se tenga en la estructura socioeconómica y los juegos que se desarrollen en la relación de producción en tanto factores determinantes del proceso de socialización y constructores de sujetos sociales. No obstante, esta primera instancia

socioeconómica subrayada enfáticamente por el marxismo, no puede ser la única ni la más importante. Actualmente se reconoce la existencia – la coexistencia – de otros agentes o instancias de la realidad que resultan decisivas en los procesos de configuración y apropiación de la dinámica social por parte de los individuos.

Ahora no se trata de contraponer las determinaciones materiales con las formaciones de la conciencia social (infraestructura con superestructura en términos de un anquilosado marxismo) sino por el contrario, el de determinar sus procesos de imbricación y retroalimentación en la constitución de sujetos sociales. Una categoría que se ajusta a este objetivo y abre una puerta a nuevas miradas interpretativas es la categoría de cultura, entendida en un sentido amplio: Un conjunto amplio de representaciones simbólicas, significados y valores socialmente compartidos, actitudes y opiniones fragmentarias, heterogéneas, en donde se incluyen los procesos sociales de producción y consumo y por tanto "permite superar la idea de las representaciones como mero "reflejo" y las ubica en su doble carácter de constituyentes del proceso social y constituidas por él.<sup>9</sup>

De esta forma, , el estudio de la representación social se convierte en un aspecto fundamental del conocimiento social en tanto que constituye ese punto de intersección y encuentro entre las formas como un grupo social se representa la sociedad en un momento determinado y los procesos y las mediaciones que los individuos desarrollan para conocer y explicarse esa sociedad.

La representación social es un proceso psicossociológico que refleja las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales. Sus orígenes teóricos se encuentran en la sociología y sus fuentes empíricas en la antropología. En efecto, fue Durkheim el primero que utilizó el término "representaciones colectivas" para diferenciar la especificidad del pensamiento colectivo con relación al pensamiento individual y principalmente para mostrar la primacía de lo social sobre lo individual. En el campo antropológico los trabajos pioneros de Levi – Bruhl sobre pensamiento prelógico y las formas específicas en que la "mentalidad primitiva" se representaba en algunos mitos y rituales aunados a las investigaciones de Levi – Strauss sobre el pensamiento salvaje constituyen la base empírica de los orígenes de este concepto.

Si bien es cierto que el conocimiento es una actividad social, es necesario entender que también requiere un trabajo individual porque la construcción la tiene que realizar el propio individuo. Este aspecto de elaboración personal resulta fundamental, no sólo porque es allí donde se nos revela los procesos, si no porque introduce en una problemática supremamente densa y compleja de la psicología evolutiva: los mecanismos de transición y complejidad del conocimiento.

La teoría de la representación social está profundamente ligada a los sistemas de valores, ideas y prácticas que le permiten a los sujetos en primer lugar: establecer un orden que les permitirá orientarse y "dominar" su medio social; y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad al

---

<sup>9</sup> Romero, L.A. Los sectores populares urbanos como sujetos históricos. En revista Proposiciones No. 19, Santiago de Chile, Julio, 1990

proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

Analizar el conocimiento social conduce a un planteamiento en el que lo social no puede ser un hecho estático dado, las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden el mundo social, se encuentran en el continuo intercambio entre los mismos individuos que explican su vida cotidiana, conociéndola y comunicándola.

La caracterización social de los procesos o contenidos de la representación debe tener en cuenta las condiciones y contextos en que surgen dichas representaciones, los tipos de interacciones comunicacionales en que circulan y las funciones que cumplen dentro del colectivo social que las utiliza. La representación social es representación de alguien o de algo y en consecuencia es producto de una relación y no el duplicado de lo real; por tanto, los contenidos de la representación debemos buscarlos en la relación con el mundo y las demás personas. No existe ninguna representación social que no sea producto de la relación con un objetivo o sujeto, éste sea imaginario, simbólico o mítico-religioso.

La teoría de la representación social está profundamente ligada a los sistemas de valores, ideas y prácticas que le permite a los sujetos, en primer lugar establecer un orden que les permitirá orientarse y "dominar" su medio social; y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad, al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

En conclusión, las representaciones sociales son una forma particular de conocimiento que tiene un origen y una expresión social y una función práctica en la introducción de comportamientos y actitudes cotidianas, la cual posee una forma de conocimiento elaborado y compartido.

- ***El pensamiento Narrativo.***

La segunda modalidad de pensamiento de Bruner denomina "modalidad narrativa" en oposición a la "modalidad paradigmática" mencionada anteriormente, se ocupa básicamente de un tipo específico de acto de habla: la narración.

El pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción.

De esta forma, la modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas. En la cognición narrativa, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de "conceptualización" se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos: persuaden o disuaden, convencen o no convencen. El pensamiento narrativo está mediatizado y permeado por la cultura, por los relatos circundantes en el

imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida.

- ***Dominios del Conocimiento Social***

La tarea consiste en identificar cuales son los dominios del conocimiento social. Esta identificación de dominios sociocognitivos puede hacerse mediante una clasificación a priori (por ejemplo recurriendo a una teoría psicossociológica tipo Weber o Doise) o, por el contrario recurriendo a los resultados previos de la investigación. Elliot Turiel (1989) es el psicólogo que más ha explorado este apasionante capítulo de la Psicología cognitiva. Como resultado de sus investigaciones identificó tres grandes dominios que constituirían la base de la estructuración del mundo social del niño: a) el psicológico (conocimiento de las personas), b) el social o de la organización social (conocimientos de los sistemas de relaciones sociales) y c) el moral (conocimiento de las reglas y prescripciones morales). Turiel es enfático en asumir estos dominios como hipótesis de trabajo para agrupar los estudios sobre el desarrollo de los conceptos y nociones sociales.

Algunos autores, han ampliado y redefinido la clasificación de Turiel. Así por ejemplo, Shantz (1982, citado por Delval, 1989) propone que se pueden distinguir cuatro dominios del conocimiento y la experiencia social:

- ✓ *Dominio psicológico*: Se refiere al conocimiento que el individuo tiene de su propio yo, y de las otras personas como organismos que tienen procesos psicológicos como: pensamientos, sentimientos, intenciones, necesidades, etc.
- ✓ *Dominio relacional*: Constituido por el conocimiento que el individuo posee de las relaciones diádicas, tales como relaciones de autoridad, amistad, conflicto, etc.
- ✓ *Dominio moral-convencional o de las relaciones grupales*: Se refiere al conocimiento que el individuo construye a partir de las interacciones con el grupo social, como sistemas lineales o configuraciones que relacionan a un individuo con otros, delimitados por conceptos de dominancia, afiliación, liderazgo, y reglas compartidas por miembros dentro del grupo.
- ✓ *Dominio societal*: Es la representación que el individuo tiene de las instituciones sociales tales como la familia, el estado, la escuela, la nación, etc.

Partiendo de lo anterior, Turiel propone que el conocimiento social se construye en dominios o sistemas conceptuales diferenciados, por lo que no existiría un sistema central de conocimiento social independiente, es decir, que los juicios sociales de un individuo, no forman un sistema de conocimiento autónomo, sino que son habilidades utilizadas en conjugación con los sistemas conceptuales de ahí que se diga que el desarrollo cognitivo no es genérico y armónico y también que se entienda que las estructuras cognitivas no es genérico y armónico y también que se entienda que las estructuras cognitivas no son globales y generales para toda



la inteligencia, sino por el contrario, que son parciales y dependientes de una multiplicidad de factores.

### • **Las nociones sociales en el niño**

Rápidamente nos damos cuenta de dos aspectos fundamentales de sus representaciones sociales que la psicología cognitivo social ha encontrado: Por un lado, que el conocimiento social es fragmentario, heterogéneo y disarmónico, y por el otro, el desfase entre la representación y la conducta, es decir, entre lo que el niño (que también ocurre con el adulto) piensa que se debe hacer (o incluso lo que cree que hace) y lo que efectivamente hace.

En efecto, son muchas las cosas y muchos los lugares a los que el niño no tiene acceso y esto le impide tener una representación global de la sociedad. Pero quizás no sea este el problema principal. Lo fundamental aquí es entender que el desarrollo de las nociones sociales no tiene un carácter integral y homogéneo, que un individuo puede tener un grado de conceptualización muy elaborado para una noción societal (por ejemplo el Estado o la nación) pero poseer unas representaciones sociales supremamente precarias para una noción diádico-interpersonal (por ejemplo las relaciones de amistad o de pareja) o para el dominio moral-convivencial (digamos algunas prescripciones sociales). Además, siempre va a ser un conocimiento fragmentario en tanto cuanto es posible abarcar la totalidad de la realidad social y, así mismo, siempre estará atravesado y perneado por profundas connotaciones éticas y axiológicas.

## **1.2. CURRÍCULO INTEGRADO**

### *1.2.1. Noción de currículo integrado en ciencias sociales escolares*

Un currículo puede organizarse no sólo centrado en asignaturas o materias, como tradicionalmente se ha venido haciendo, sino que puede planificarse también alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.), ideas, etc. Un currículo global interdisciplinario supone entonces reformular las prácticas educativas y pedagógicas, lo cual implica revisar desde los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento, pasando por los fundamentos epistemológicos de las disciplinas y las didácticas específicas hasta llegar a los factores sociológicos institucionales que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los principales argumentos para justificar un currículo integrado lo se considera la posibilidad de trabajar más sobre procesos que sobre contenidos. Sobre todo en básica primaria. Esto ha hecho que algunos autores, en forma un poco irresponsable, se dedicasen a elaborar largos listados de aquellos procesos que la educación necesita favorecer, sin detenerse a pensar en la aplicación que dichos procesos deben tener a contenidos disciplinares específicos. Y es que una de las críticas, justamente merecidas por supuesto, que ha tenido el currículo

integrado ha sido la de su excesiva "psicologización" de la educación en virtud de su desmesurado énfasis en los procesos en detrimento de los contenidos:

Tales modelos educativos sólo están obsesionados en comprobar si los niños y niñas adquieren o no, por ejemplo, la conservación, el desarrollo de la noción de número, la capacidad de abstracción, etc., descuidando sin embargo, los contenidos culturales a través de los cuales se desarrolla tal crecimiento. Lo importante para ellos son los procesos y no los contenidos. Por tanto, este modelo sigue manteniendo una concepción ahistórica y asocial de la infancia, cuya consecuencia lógica es el desarrollo de una perspectiva política propicia a posturas conservadoras (Torres, 1994).

¿Cómo lograr un equilibrio y articulación entre contenidos y procesos? Creemos que existen tres vías. En primer lugar, desde la propuesta de núcleos-problemas en donde previamente están delimitados los principales procesos psicológicos involucrados. Por ejemplo, en un núcleo-problema como la pobreza deben observarse procesos tales como contrastar, clasificar (clases, salarios, etc.) disociar factores, construcciones narrativas (agentes, escenarios, dramas, etc.) símbolos, etc. De este modo, el objetivo fundamental, tanto a la hora de definir las áreas curriculares (núcleos-problema o tópicos a desarrollar) como en las tareas escolares será el de potencializar estos procesos aplicados a problemas concretos. Incluso el profesor puede delimitar los procesos que más le interesa trabajar en un momento dado.

En segundo lugar, cuando se trabajen contenidos o problemas de disciplinas particulares, el estudiante tiene que recurrir a metodologías científicas y estructuras conceptuales en las cuales necesariamente se movilizan procesos psicológicos. El problema radica en que el profesor debe crear las condiciones pedagógicas para que dichas metodologías y conceptos tengan un horizonte psicológico claro, esto es que haya posibilidades de suscitar conflictos sociocognitivos, reformulación de preteorías, confrontación de subjetividades e intenciones. La comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad, promoverá, así mismo, la activación y afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, la metodología de resolución de problemas posibilita de manera muy clara la aplicación de procesos o contenidos curriculares particulares. La actividad que propone Carretero (1989) es bien ilustrativa a este respecto: se caracteriza un país hipotético desde diversas dimensiones: económica, social, política e histórica, geográfica, etc, con una información precisa. Enseguida se le señala a los estudiantes algunos problemas que el país tuvo: históricos (emigraciones en un determinado año), económicos, etc. La idea es que el estudiante analice cuidadosamente la información proporcionada y suministre una explicación sobre las causas de dichos eventos.

Otra forma de trabajar la resolución de problemas es planteando a los estudiantes una situación hipotética en donde, por ejemplo, el curso ha ido a una excursión al mar y el barco ha naufragado y ellos quedan abandonados en una isla (como en la novela de William Holding *El señor de las moscas*). Ellos tienen que proponer formas y procedimientos de organización social en la isla: relaciones económicas, división del trabajo, dispositivos de autoridad y justicia, normas, sanciones, etc. La idea es que los estudiantes movilicen todas sus formas de representación social y sus nociones sociales en la solución de problemas concretos que el "juego" va desarrollando.

Una tercera modalidad de trabajar resolución de problemas en ciencias sociales es a partir de propuestas de problemas hipotéticos: Los estudiantes recogen abundante información por ejemplo sobre un periodo histórico determinado (necesidad que surgió de ellos mismos), y se realiza un análisis y síntesis profundo de dicha información. Entonces, el profesor propone un cambio o alteración profunda en la realización de un hecho social o histórico (por ejemplo: qué habría ocurrido si hubiéramos perdido la batalla de Boyacá o Napoleón hubiera ganado Waterloo o no hubieran asesinado a Jorge Eliécer Gaitán, o cómo se afectaría la economía y cómo habría sido el desarrollo socioeconómico del país si la capital hubiera sido siempre Barranquilla o Cartagena). El objetivo es que el estudiante, con la información disponible, movilice sus procesos psicológicos (clasificar, disociar, factores, motivación, empatía, etc.) en la resolución de estos problemas sociales hipotéticos.

### **Implicaciones didácticas**

Si entendemos la didáctica como una vía de desarrollo de pensamiento (Martínez, 1990), es fácil de deducir que el objeto de la enseñanza de las ciencias sea el de promover el desarrollo de procesos de pensamiento, teniendo como insumos los conceptos y métodos de las disciplinas. Los modelos didácticos en la enseñanza de las ciencias han evolucionado, desde los enfoques puramente transmisionistas, sin importar cómo los aprendía el alumno (enseñar era igual a aprender) hasta llegar a centrarse exclusivamente en el proceso de aprendizaje, reduciendo la enseñanza a un problema psicológico en el que los contenidos de la materia se subordinaban a los intereses del estudiante. La reconciliación o intentos de integración de ambas posturas podría entenderse como la tendencia que orienta el trabajo pedagógico actualmente.

Se hace necesario, entonces, definir con claridad el marco de referencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto, el problema del cómo enseñar no puede obviar los aspectos conceptuales y metodológicos de una disciplina (aspectos epistemológicos) ni las formas particulares como esos conceptos se construyen en los individuos (aspectos psicológicos), así como las características de quién enseña, esto es de los profesores. De esta forma, una metodología de carácter transmisivo, basada en la comunicación unidireccional de conocimientos del profesor a los alumnos, difícilmente pueda garantizar el equilibrio y coherencia

de este circuito. Así mismo, las denominadas metodologías “activas” en donde los aprendizajes se producen gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de una contextualización conceptual por parte del profesor, ha mostrado que el alumno no percibe unidad y coherencia sino actividades diversas e inconexas sin un horizonte conceptual claro.

Desde este punto de vista, una didáctica para el desarrollo de las competencias implica trabajar desde los conceptos estructurales de las disciplinas en función de los dominios cognitivos del aprendizaje, en donde los procedimientos y estrategias del profesor deben apuntar a la interconexión de estos dos aspectos. En otras palabras, las estrategias y procedimientos empleados por el profesor deben servir como catalizador entre los conceptos estructurales de las disciplinas y los procesos, nociones y representaciones específicos de ese dominio cognitivo. Un ejemplo en Historia es establecer la interconexión entre conceptos estructurales tales como: Tiempo histórico, Causalidad histórica o secuencialidad con procesos y nociones propias del dominio del conocimiento social, tales como: la modalidad narrativa del pensamiento, las nociones sociales precurrentes o estructuras de orden y seriación.

- Posibilidades de la integración
- Posibilidades de la interdisciplinariedad
- La hibridación epistémico como posibilidad

#### *1.2.2. Tres vías metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales escolares*

- Los Proyectos de Aula
- La Resolución de Problemas
- La Enseñanza para la Comprensión

**1.2.2.1. Los Proyectos de Aula:** Los proyectos de aula en educación tienen ya una larga tradición y, en sentido estricto, no son una novedad educativa. Lo que si puede volverse novedoso y original es la forma y los procedimientos que se emplean para implementarlos y ejecutarlos. La idea básica y punto de partida cognoscitivo de un proyecto es la de que el pensamiento tiene su origen en una situación problemática que los individuos en cooperación han de resolver mediante una serie de actos voluntarios. Lo que pretende es que el alumno no advierta diferencia entre la vida exterior y la vida escolar. Por eso, un requisito fundamental es que los proyectos han de estar próximos a la vida diaria. De esta forma, los proyectos de trabajo plasman en la práctica pedagógica las características básicas del currículo integrado: a partir de una situación problemática, desarrollar procesos de aprendizaje y construcción de

# TRES DIDACTICAS

SOLUCIÓN  
DE  
PROBLEMAS

ENSEÑANZA  
PARA LA  
COMPRENSIÓN

PROYECTOS  
DE AULA

conocimientos vinculados al mundo exterior a la escuela, esto es, a la cotidianidad y las prácticas culturales, concretas, de los estudiantes, y ofrecer una alternativa a la fragmentación de las materias.

El trabajo por proyectos resulta también congruente con la flexibilidad curricular en tanto no existe una única manera de realizar esta metodología. Sainz (1931, citado por Ventura, 1996) distingue cuatro posibilidades (evidentemente que se pueden proponer muchas más posibilidades para desarrollar proyectos, estos los ponemos simplemente a título ilustrativo:

a) *Globales*: en los que se funden todas las materias (psicología, historia, sociología, etc.), desarrollando proyectos complejos en torno a núcleos temáticos como la familia, las instituciones sociales, las civilizaciones, etc.

b) *Por actividades*: se implementan para desarrollar actividades, valores, procesos de socialización, experiencia social, cooperación. Se puede utilizar desde juegos, representaciones hasta investigaciones de archivo, visita a museos, etc.

c) *Por problemas culturales y/o cotidianos*: la pobreza, la violencia, el rock, el rap, la drogadicción, el aborto, las relaciones de pareja y muchos más son temas problema que pueden abordarse no sólo como proyectos de investigación en el aula, sino como proyectos culturales que puedan ser mostrados públicamente. Cabe anotar que la mirada interdisciplinaria siempre debe estar presente.

d) *Por tópicos*: se trabajan problemas coyunturales o estructurales de un grupo social, ya sean de actualidad o un momento histórico determinado.

Independientemente de la forma de realizar un proyecto de trabajo, es bueno recordar las cuatro condiciones de Dewey (1989), citado por Ventura, 1996) sugiere para el proceso educativo: i) el interés del estudiante; ii) centrarse en la actividad; iii) Plantear “problemas que despierten nueva curiosidad”; iv) Contar con un considerable “margen de tiempo”.

1.2.2.2. **Resolución de Problemas**: Esta metodología dejó de ser hace rato un área de la psicología cognitiva para constituirse en un campo de trabajo al que recurren disciplinas educativas (didáctica, investigación curricular y evaluativo, etc.); áreas psicológicas: psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, psicología social; y la más reciente: epistemología del conocimiento científico.

Ahora bien, las teorías sobre resolución de problemas no escapan a las dos grandes concepciones de la mente, esto es, la utilización contextual, particular y concreta de estrategias y procedimientos, por un lado, y por otro, a la solución de problemas como habilidades generales en donde “las diferencias individuales en la forma de resolución de problemas no serían debido tanto a diferencias en las capacidades de las personas como a diferencias entre las tareas y al diverso aprendizaje que han tenido los alumnos que las resuelven” (Pozo, 1994).

Desde este punto de vista, la resolución de problemas constituye la principal metodología no sólo para la valoración de procesos cognitivos sino también, y quizás más importante, para la activación y promoción de dichos procesos (sobre todo cuando las tareas y los problemas se diseñan inteligente y creativamente).

Pero para lograr este objetivo, es necesario "escuchar" al niño en lo que sabe hacer (y no juzgarlo en lo que no sabe decir), así como también, considerar con profundidad la forma como planea estrategias de resolución "aún antes de hacer con el objeto".

Resnick (1999) señala la necesidad de usar diversas formas de interacción social, tanto para hacer visibles los procesos de resolución de problemas, así como para aumentar el monitoreo y control conciente (es decir, desarrollar actividades metacognitivas) de los estudiantes de sus propios procesos de pensamiento. Algunas de estas formas son: que el docente piense en voz alta mientras resuelve los problemas establecidos por los estudiantes, que éstos trabajen por parejas o en equipos más grandes (aquí puede recurrirse a la metodología que propone Carden apoyada en el concepto de zona de desarrollo próximo vigotskiano), y que justifiquen las soluciones entre sí y evalúen las de sus compañeros. Se debe prestar atención especial a las incertidumbres de la resolución de problemas y al proceso de hacer y corregir errores más que evitarlos, sancionarlos o negarlos.

Esta vía pedagógica se revela como una de las más fecundas para una educación para el desarrollo de las competencias, no sólo porque involucra y deslinda la diversidad de problemáticas planteadas, sino porque en su "núcleo fuerte" asume la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos en el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades que tenemos en un momento dado.

**1.2.2.3. La Enseñanza para la comprensión:** ¿Qué significa comprender? Comprender algo no sólo tiene que ver con operaciones intelectuales (clasificar, ordenar, comparar, etc.) sino que también aplica una atribución de sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y motivacional de lo comprendido.

La comprensión de algo (información, objeto, evento) sólo es posible cuando en nuestras mentes tenemos una imagen mental (no visual) mínima que nos permite asignarle un marco de referencia (cualquiera que sea: afectivo, intelectual, cultural, etc.) a ese algo que intentamos asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas de nuestro grupo social, disponemos y organizamos las estructuras de las cosas, o, si se quiere, de cómo hacemos cosas con las palabras. En este sentido, la comprensión implica establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación –básicamente entre la representación que posee el estudiante con la representación científica que intenta transmitir el profesor-.

Ahora bien, la siguiente pregunta es: ¿cómo comprender algo? O, si se quiere, ¿cómo se sabe que se ha comprendido algo? Siguiendo a Perkins (1995), asumimos que para establecer si un estudiante comprendió un problema o una información debe efectuar unas actividades de comprensión tales como ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar, generalizar, etc. "Esta perspectiva permite esclarecer la meta de la pedagogía de la comprensión:

capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo". Estas actividades de comprensión permiten generar imágenes y representaciones que, a su vez, permiten realizar nuevas y mayores actividades. De esta forma, la relación entre actividades y representaciones es bilateral, se enriquecen mutuamente. En consecuencia, una pedagogía de la comprensión puede desarrollarse bien sea desde la confrontación y/o la instrucción directa de representaciones e imágenes mentales, o bien desde la realización de actividades de comprensión.

Una tercera pregunta que surge en la práctica pedagógica es: ¿cómo organizar las imágenes y representaciones para lograr la comprensión? Perkins responde a esta pregunta diferenciando cuatro niveles de comprensión:

- a. **Nivel de Contenido:** Es la comprensión reproductiva: repetición, paráfrasis, aplicación mecánica. En este nivel las representaciones no se tienen en cuenta, y si se hace, es de una forma simple y rutinaria.
- b. **Nivel de resolución de problemas:** La comprensión se expresa mediante las formas de resolución típicas y clásicas de una asignatura. Las representaciones actúan y se expresan desde significados convencionales y prototípicos para una disciplina.
- c. **Nivel Epistémico:** Las actividades de comprensión se expresan en explicaciones, justificaciones y generalizaciones con argumentos coherentes y fundamentados. Por ejemplo, explicar causas en Historia, no sólo desde dimensiones narrativas y anecdóticas, sino desde conceptos y categorías.
- d. **Nivel de Investigación:** El enriquecimiento recíproco entre las representaciones e imágenes mentales que se han desarrollado hasta el momento con las actividades de comprensión propuestas por el profesor ya ha creado las condiciones para construir nuevos conocimientos en el área que se está trabajando. De lo que se trata es de plantear hipótesis, formular proyectos, cuestionar supuestos etc. La investigación como forma superior de la comprensión es el objetivo final de esta propuesta pedagógica.

Estos cuatro niveles de la comprensión se pueden ver obstruidos en su evolución por una serie de estereotipos y simplificaciones que a juicio de Gardner (1993) constituyen la base de las concepciones erróneas que los estudiantes presentan en ciencias sociales. En efecto, estos estereotipos se expresan mediante imágenes dominantes o modos preferidos de enmarcar un problema los cuales prevalecen sobre la lógica o los conceptos sociales. Los estudiantes prefieren "comprender" desde los referentes estereotipados y conocidos, muchas veces sustentados en las prácticas interpretativas de su comunidad, aunque erróneos, que explicarse conceptual o narrativamente los acontecimientos históricos y sociales.

Resulta natural que la comprensión desde un punto de vista científico plantea serias dificultades en su enseñanza por la yuxtaposición y arraigamiento de representaciones rígidas y autorreferenciales. Se hace necesario entonces,



explorar unos caminos para desarrollar los niveles de la comprensión propuestos. En este sentido, creemos que son muy iluminativos lo que Gardner denomina los cinco puntos de acceso para la comprensión de las ciencias, los cuales permitirían, a nuestro juicio, ir ascendiendo en los niveles de comprensión.

- a. **Punto de acceso narrativo:** en el cual se presenta un relato o una narración acerca del concepto del que se trata. Por ejemplo, en Historia se pueden ver algunos relatos sobre episodios de la independencia, o en democracia se puede recrear mediante una narración el proceso de génesis de la Constitución del 91.
- b. **Punto de acceso lógico-cuantitativo:** Se enfoca el concepto recurriendo a consideraciones numéricas o a procesos deductivos. Se pueden comparar modelos económicos, analizar en términos cuantitativos accidentes geográficos o fenómenos poblacionales y sociales.
- c. **Punto de acceso fundacional:** Examina las facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Se busca establecer las diversas connotaciones que un concepto pueda tener (independencia, revolución, sociedad, sexualidad, socialización, clima, etc.). Esta perspectiva resulta ideal para el acceso a los fundamentos de los conceptos sociales científicos.
- d. **Punto de enfoque estético:** La mirada se dirige sobre los rasgos sensoriales, armónicos y, si se quiere, vivenciales que los conceptos y las narraciones sociales puedan tener para los estudiantes. El estudio del Estado y la nación a partir del folklor, las prácticas artísticas y los mitos y las leyendas permiten un acercamiento al país con una profundidad que posiblemente desde un discurso frío y cuadrículado no se lograría.
- e. **Punto de acceso experimental:** la manipulación de datos y materiales, el control y la medición de hechos y variables es indudablemente un proceso que genera cambios conceptuales y representacionales que favorecen la comprensión. Además, genera en el estudiante un pensamiento riguroso y una excelente capacidad propositiva y transformativa.

Estos cinco puntos de acceso a la comprensión nos quieren mostrar ante todo que, dada la complejidad de los conceptos sociales, no podemos restringirnos a un único modo de conocimiento o a un único modo de representación. Como diría Gardner: "un maestro o un profesor hábil es una persona que puede abrir una diversidad de ventanas diferentes al mismo concepto."

### 1.2.3. Lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales escolares

- Implicaciones didácticas
- Implicaciones evaluativas

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana está atravesando uno de sus mayores retos de toda su historia<sup>10</sup>. Entre los desafíos planteados a la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias Sociales podemos destacar los siguientes: a) la formación de ciudadanos híbridos y plurales, b) el desarrollo del pensamiento social (mentes sociales) que tensiona lo universal y lo local, lo global y lo nacional y, c) la comprensión y asunción de la "apertura" de las ciencias sociales hacia nuevos lugares de enunciación de "lo social" que incorpore las nuevas formas de hibridación de saberes, las prácticas sociales y los dominios del conocimiento social.

Los lineamientos curriculares propuestos para el área de Ciencias Sociales implican: a) la transformación estructural tanto a nivel administrativo como pedagógico que subyace a la implementación de los nuevos lineamientos curriculares y los estándares; b) el cambio de actitud y representación social que administrativos (rectores y consejos académicos), padres de familia, docentes, y por derivación, estudiantes, tienen de las ciencias sociales y su "utilidad práctica". No se puede seguir creyendo que las ciencias sociales escolares tienen la función de transmitir una "cultura general", conocer la "historia patria", desarrollar "valores" o formar "personas críticas", objetivos que se han vaciado de contenido y c) la articulación de los proyectos del área a macroproyectos emanados de ONGs, alcaldías, Secretarías de Educación, MEN, y/o entidades privadas interesadas en cualquier forma de desarrollo social y cultural y transformación de prácticas sociales.

En el sistema educativo colombiano, a partir del año 2003, los nuevos lineamientos curriculares de Ciencias Sociales cuyo modelo es integrado e interdisciplinario, intentan, de alguna manera, incorporar estos desafíos recurriendo a conceptos como transdisciplinariedad y currículo integrado. No obstante, el problema de la constitución de sujetos sociales a la luz de estos lineamientos queda sin resolver. Por tanto, se hace necesario profundizar y tematizar este proceso de formación de sujetos en la escuela teniendo como marco de referencia los lineamientos curriculares ya que desde allí es que se establecen los derroteros para la configuración de este proceso. Hay que reconocerlo: en la escuela colombiana la formación social y política de los estudiantes recae en gran medida en lo que puedan hacer los profesores de Ciencias Sociales y, en consecuencia, en la comprensión y manejo que hacen del currículo tanto explícito como oculto.

De entrada es preciso aclarar dos aspectos: i) la interdisciplinariedad y sus derivados (trans -multi, pluri, etc.) no se plantea porque se hayan acabado las disciplinas o hayan colapsado, sino por la necesidad de establecer correlaciones, interdependencias o bisagras conceptuales que vayan más allá de la simple yuxtaposición de definiciones frente a la complejidad de los fenómenos físicos y sociales y, sobre todo, ante la necesidad de entender las interrelaciones entre los

---

<sup>10</sup> Para una breve historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia véase Gómez, E. Jairo H. La construcción del conocimiento social en la escuela. Bogotá. Universidad Distrital. Centro de Investigaciones. Capítulo III. 2002.

diversos niveles de organización de la vida; y ii) desde el punto de vista escolar, la interdisciplinariedad y sus derivados surgen como presupuesto epistemológico de un modelo curricular integrado que ante todo se opone al currículo asignaturista, lineal y fragmentario que atomiza el conocimiento social en definiciones y teorías deshilvanadas y estatizantes, con una profunda carga ideológica y de sentido común.

La exigencia interdisciplinaria, o al menos la necesidad de combinar los conceptos o teorías de dominios o saberes particulares del conocimiento para resolver problemas generales o complejos, se remonta a los orígenes mismos del saber en Occidente (en Oriente el sincretismo entre ciencia, filosofía y religión vuelve irrelevante esta problemática).

Son muchas las críticas que la perspectiva interdisciplinaria ha recibido. Sobre todo desde las Ciencias Sociales y la filosofía. Sin querer ser exhaustivos veamos los principales:

a) El diálogo de saberes no se puede reducir exclusivamente a lo conceptual, existen representaciones, imaginarios y formaciones discursivas dispersas en las diversas prácticas interpretativas de la comunidad y que el “programa fuerte” de la sociología del conocimiento (Mulkay, Bloor, etc.) ha demostrado la necesidad de incorporar a la explicación social del conocimiento.

b) El formalismo lógico - matemático que pervive de la visión positivista o racionalista de las ciencias, conduce a una pugna por establecer unas disciplinas más relevantes que otras, impidiendo visualizar esos “espacios intersticiales” en donde se alojan las nuevas emergencias sociales (culturas juveniles) que los denominados Cultural Studies abordan sin remitirse a una disciplina en particular.

c) El peligro de quedarse en una interdisciplinariedad puramente “instrumental” en un simple préstamo de técnicas e instrumentos para “apagar incendios” en un nivel puramente pragmático y perder de vista las posibilidades de un uso crítico que interrogue sobre las condiciones metodológicas y epistemológicas de sus tipos de relación.

Estas limitaciones y peligros que presenta la interdisciplinariedad, sobre todo en Ciencias Sociales, nos lleva a la necesidad de acudir a otro concepto que no sólo supere dichas desventajas sino que posibilite ampliar las posibilidades de interacción y transformación recíproca no sólo entre disciplinas científicas sino entre otras formas de expresión de los saberes sociales. Creemos que el concepto de hibridación de saberes reúne esas características.

Para Dogan y Pahre (1995) la especialización es inevitable, y es en las fronteras de esta especialización en donde se produce la intersección de dos o más disciplinas. La especialización conserva su importancia, porque ofrece un centro de interés. “Cada disciplina ilumina un conjunto de variables, debido precisamente a que los demás factores son percibidos como externos, alejados y de igual relevancia. Tal simplificación analítica es fundamental al principio para clarificar y explorar ciertas relaciones causales. Los diferentes tipos de razonamiento causal desarrollados por las distintas disciplinas pueden aprovecharse mejor, si se les

combina prudentemente para tratar de captar la abundancia de factores existentes en el mundo real.”<sup>11</sup>

De esta forma, retomando y recombinando los resultados de las teorías y métodos más especializados de las Ciencias Sociales (principalmente de las que ellos denominan subdisciplinas como la psicología social, la filosofía política o la sociología cultural) estos autores introducen la noción de hibridación la cual permite emplear un concepto de una disciplina para describir un fenómeno nuevo que pueda tener consecuencias en otras disciplinas (vg. el concepto de “matriarcado” original de la etnología ha sido retomado y en algunos casos aprobado por la sociología de la familia, la demografía, la historia y muchas otras disciplinas más.

Esta manera de entender la hibridación, permite entender mucho mejor el proceso de formación de sujetos sociales y aplicarse con un horizonte epistemológico más realista al trabajo pedagógico de las Ciencias Sociales, ya que sin perder la estructura conceptual especializada de las disciplinas, y exigiendo una permanente actualización de esas fronteras a los docentes, posibilita desplazamientos conceptuales y metodológicos, que son los que reclama un currículo integrado.

Sin embargo, para las condiciones culturales y políticas de un país como Colombia, se hace necesario incorporar la perspectiva cultural que García Canclini (1989) le confiere a la hibridación. En efecto, en su importante trabajo sobre Culturas Híbridas García Canclini prefiere este término a otros como sincretismo o mestizaje porque “abarca diversas mezclas interculturales -no sólo las raciales a las que suele limitarse “mestizaje”- y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que “sincretismo”, fórmula referida caso siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos tradicionales.”<sup>12</sup> Por tanto, creemos que la hibridación no debe reducirse a las formas de recombinación y fusión disciplinar, sino que debe ampliarse a las formas como las Ciencias Sociales se relacionan y se fusionan con los saberes y prácticas sociales y culturales circulantes en los diversos escenarios públicos. En consecuencia, preferimos hablar más de una hibridación de saberes que de interdisciplinariedad o hibridación disciplinar.

En una primera aproximación podemos entender la hibridación de saberes como una configuración de enunciados en donde concurren una serie de formaciones discursivas que no necesariamente pueden ser equivalentes pero que coexisten ya sea por razones prácticas o por demandas de coherencia teórica y metodológica. Esta foucaultiana manera de entender la hibridación de saberes nos proporciona varias ventajas: i) La agrupación, asociación, o encuentro de los conceptos en un terreno epistemológico común no se reduce a las disciplinas sino a cualesquiera de las formaciones discursivas provenientes de otros ámbitos y prácticas culturales; ii) Los enunciados que se agrupan o unen en un momento dado, lo hacen de cara a un problema que generalmente es de carácter práctico

<sup>11</sup> Dogan, M., Pahre, R. Las nuevas Ciencias Sociales y la marginalidad creadora. Grijalbo. México, 1993.

<sup>12</sup> GARCIA, Canclini. Nestor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Grijalbo. México. 1989.

(vg. el concepto de representación o teorías como el psicoanálisis), pero así mismo puede ser de naturaleza estrictamente teórica (vg. los conceptos de estructura, sistema, modelo, etc.); iii) El carácter transicional y dinámico de la hibridación. La concurrencia de saberes para abordar una problemática específica puede ser móvil o estacionaria, jerarquizada y/o simétrica, ampliada o restringida, relevante o subsidiaria. No existe una sola forma de integración o unidad ni en tiempo ni en espacio.

De esta forma, la hibridación es siempre un propósito común por construir conjunta y colectivamente. No es tanto un planteamiento teórico (aunque subyace a una profunda concepción epistemológica del sentido del saber humano) sino una práctica cognitiva abierta a los diversos enunciados discursivos que circulan en las comunidades de práctica. La conciencia interdisciplinaria es ante todo, una exigencia de comunicación y co-construcción.

Desde esta perspectiva sobre las relaciones entre saberes disciplinares es que pretendemos abordar el análisis de la constitución de sujetos sociales en la escuela, y en particular desde el papel que los nuevos lineamientos curriculares cumplen en esta tarea.

#### *1.2.3.1. Implicaciones didácticas de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales Escolares:*

En relación con la noción de currículum se plantea el paso de un currículum disciplinar que enseñaba materias como historia y geografía secuenciadas según la capacidad de comprensión del estudiante y la capacidad de generar preguntas, problemas y proyectos del maestro; a otro que hoy se propone, que implica el diseño de un proyecto curricular integrado, problémico, organizado en torno a tópicos generadores y que se orienta al desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del trabajo pedagógico, en proyectos de aula, solución de problemas y enseñanza para la comprensión.

El diseño de este segundo tipo de proyecto curricular integrado, problémico y comprensivo implica para la escuela un equipo docente interdisciplinario, pues los ejes propuestos convocan el saber de la historia, la geografía, la psicología, antropología, estadística, demografía, economía, filosofía, ciencia política, en una palabra, a varias ciencias sociales.

Además, este último implica una metodología de trabajo, en contextos escolares, que invita al maestro y al estudiante a trabajar procesos de investigación, documentación, contextualización, debate, foro, pacto social y a diseñar ambientes de aprendizaje del conocimiento social y de la competencia ciudadana.

El aula y las horas de trabajo en ella, no son el nuevo escenario del proyecto de ciencias sociales; tal vez lo sea la ciudad, el Estado, el mundo, la globalización, los medios de comunicación, la coyuntura política, que se despliegan como nuevos textos, contextos y pretextos para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción de currículum y enseñanza compromete al maestro como agente de cambio social e interroga por su postura política frente al proyecto de sociedad

y el papel que juegan en ese proyecto los niños, los jóvenes, el Estado y demás instituciones que están presentes en los procesos de discusión de las ciencias sociales.

Problemas como la pobreza, el empleo, la economía, la justicia, la gobernabilidad, la ciudadanía, el género, pasan a ser objeto de estudio del maestro y de los estudiantes y exigen posiciones, alternativas y propuestas de cambio social, desde una perspectiva democrática. Esta tarea que no hemos logrado hacer como Proyecto de Nación se le encarga hoy al Proyecto Curricular de Ciencias Sociales Escolares, ante una situación de niños y jóvenes que se preguntan por la razón de ser de lo que somos, hacemos y tenemos y por las posibilidades de cambio y el futuro posible para cada uno de nosotros.

Para esta noción de currículum integrado, problémico y que desarrolle competencia ciudadana, aún no existen los equipos docentes que se supone lo desarrollarán, y no se ha producido la discusión pública sobre el papel de las ciencias sociales en la formación de la ciudadanía en un país como Colombia.

La noción de ejes y ámbitos conceptuales integra y explicita la discusión actual de la comunidad académica en ciencias sociales y se puede decir que exige a la escuela actualizarse en los problemas y conceptos que trabajan hoy las ciencias sociales como disciplina en la que se forman adultos y ciudadanos.

La propuesta de ejes, tópicos generadores y ámbitos conceptuales nos plantea las siguientes reflexiones pedagógicas: ¿Qué y cómo se enseña desde la perspectiva de problemas y ejes?

¿Lo que se enseña son los conceptos para que los niños logren plantear problemas y proyectos?

¿Si los problemas ya están planteados en los ejes, dónde quedan las preguntas de los niños? ¿Las acercamos y las integramos, o más aún, los forzamos a producir problemas en los campos demarcados por los 8 ejes?

¿Son quizá esos los problemas vividos por los niños, o por los adultos, o por toda la sociedad y acaso serían más bien las preguntas para el plan de Desarrollo y el Proyecto de Nación, aún no construido?

¿Qué poder tendrá en el aula la autobiografía del maestro, su proyecto vital y su ideología frente a tópicos que él como ciudadano y sujeto social tampoco ha logrado resolver?

¿Qué aprenderán los estudiantes? ¿Acaso aprenderán la experiencia de los otros, la desesperanza de algún sistema de ideas, la coyuntura del país y del mundo o la crisis de las ideologías, los modelos, los universales y la ausencia de futuro?

Problematizar el conocimiento social y la competencia ciudadana tiene implicaciones distintas a problematizar las matemáticas, el lenguaje y la ciencia natural, pues a cada quien nos hace sujeto y objeto a la vez, compromete afectos y actitudes, niveles de desarrollo moral y competencia comunicativa del maestro y del estudiante y además nos enfrenta con un texto cotidiano, como es nuestro

subjetivo Proyecto de Nación y Convivencia, y nos interroga sobre la capacidad de resolver problemas y vivir los resultados, no solo las teorías.

Creemos que hace falta construir con los maestros el concepto de conocimiento social, competencia social, competencia ciudadana, la democracia como ideal y el papel del método de las ciencias sociales en el desarrollo intelectual, moral y social de los estudiantes.

### *1.2.3.2. Implicaciones evaluativas de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales Escolares:*

La noción de estándares curriculares integra el qué, cómo y para qué de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales escolares.

La noción de estándares interpreta y define la expectativa social de formar un sujeto analítico, crítico, propositivo, capaz de interpretar, argumentar y proponer, el cual diseña alternativas en situaciones complejas, divergentes y plurales. También es evidente el ideal de educar para la convivencia democrática en medio del conflicto y el deseo de la sociedad de que los niños y jóvenes comprendan y transformen los procesos políticos, sociales y económicos que hoy vivimos.

Lo que no queda claro y se convierte en desafío es el proceso que implica formar para ese ideal o meta que plantea el estándar. No basta el conocimiento de las ciencias sociales escolares; deben los maestros acceder a la pregunta por el desarrollo moral, el desarrollo cognitivo, el análisis de contextos y producción de significado en la cultura, y además diseñar experiencias, ambientes de aprendizaje e interacciones que logren la meta en el tiempo planteado por el ciclo de formación o conjunto de grados propuestos.

Desde la perspectiva del logro real en el aprendizaje y la meta propuesta por los estándares, consideramos que se debe promover una discusión nacional sobre los resultados de la evaluación censal de comprensión y sensibilidad ciudadana o competencia social, si así la podemos llamar. Los resultados conocidos de esta evaluación nos muestran que estamos muy lejos del desarrollo esperado a nivel de nociones sociales, juicios de razonamiento moral, métodos alternativos de solución del conflicto, creatividad y capacidad de convivir en la diferencia o pluralismo, sin eliminar al otro como sujeto de la confrontación.

Percibimos en los estándares un nivel de desarrollo cognitivo, moral y social muy superior al que los niños y jóvenes de carne y hueso han alcanzado en el sistema educativo colombiano.

La noción de estándares entendida como meta para el aprendizaje nos plantea los siguientes interrogantes de carácter pedagógico:

¿Cómo se asume la brecha entre el nivel de aprendizaje actual y el esperado?, acaso ¿Con unos estándares de transición que desde la evaluación escolar dejen conocer el nivel en que se encuentran los niños y le planteen al país la pregunta

sobre las acciones y estrategias pedagógicas para alcanzar en un tiempo la meta esperada?

O ¿planteamos la aceptación de unos estándares que no se van a lograr y se convierten en una nueva frustración para la sociedad y para el sistema educativo?

Consideramos que la noción de estándar no solo regula el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se convierte en una expectativa social que empieza a ser demandada a un sistema que aún no sabe cómo se logra lo que está exigiendo.

Necesitamos conocer y analizar estrategias pedagógicas que efectivamente hayan logrado alguno de los estándares propuestos en el 95% de los estudiantes, según nos lo exige el decreto 230 sobre el sentido de la evaluación y promoción escolar, ya que en algunas escuelas se observan casos y experiencias que logran con algunos niños lo propuesto en los estándares, pero no por ello podemos asegurar que la mayoría de los estudiantes alcanzarán el nivel de desarrollo esperado por tales estándares.

Plantear la meta y la expectativa de aprendizaje implica también diseñar las estrategias pedagógicas efectivas y equitativas; de lo contrario, el área de ciencias sociales contribuirá a una nueva falacia social al informar lo que no logran los estudiantes.

Nos parece importante validar estos estándares en un ejercicio de investigación educativa y sistematización de experiencias exitosas de modo que desde la escuela y desde niños reales podamos levantar una línea de base sobre el estado de desarrollo de tales niños, en las áreas y competencias propuestas. Proyectos de este tipo pueden ser liderados desde el MEN, las secretarías de Educación, el IDEP y las comunidades académicas en el campo de la educación y la pedagogía.<sup>13</sup>

*1.2.4. Hacia una innovación curricular y pedagógica en la enseñanza de 3 conceptos políticos: democracia, ciudadanía y política, en los grados 6º. A 9º. Del Colegio del Santo Ángel*

## **¿Qué, cómo y para qué se enseñan las ciencias sociales escolares?**

1.2.4.1. Ruta pedagógica previa (Anexo 1)

1.2.4.2. Ruta pedagógica alternativa (Anexo 2)

1.2.4.3. Malla curricular propuesta (Anexo 3)

<sup>13</sup> RODRÍGUEZ Castillo, Irene. Tomado del Documento de Trabajo Conclusorio después de asistencia, reunión y consenso de varios profesores del Colegio de La Presentación, Centro, y Santo Ángel, Bogotá, el viernes 31 de Enero de 2003. CONACED.



# TRES CONCEPTOS

**POLITICA**

PODER

JUSTICIA

AUTORIDAD-NORMA

**CIUDADANIA**

DEBERES  
Y  
DERECHOS

INCLUSIÓN EXCLUSIÓN

**DEMOCRACIA**

PARTICIPACION

RAZONABILIDAD

AUTONOMIA

## 1.2. CONCEPTOS POLITICOS: Política, Ciudadanía y Democracia.

*“Sólo las acciones realmente políticas podrán propiciar igualdad en quienes buscando la libertad en el bien común están dispuestos a propiciar y asumir el cambio”.*

**Preguntas y problemas.** Tres conceptos marcan el derrotero en este ejercicio: democracia, política y ciudadanía. Sin embargo, ¿qué relación guardan entre sí?, ¿Cuáles son los referentes históricos?, ¿Qué perspectivas de mundo y sociedad ofrecen al hombre o a la mujer del común y corriente? O, por el contrario: ¿desencadenan sentimientos desesperanzadores, desconfianza?, y, ¿Cómo se conciben las instituciones, la participación política, el poder y las diferencias?

**Contexto político.** ¿Qué papel juega cada uno de estos conceptos cuando se pretende construir cultura y cuando de formar generaciones se trata? ¿Cómo fundamentar una cultura de cambio cuando las prácticas de violencia normalizada, deshonestidad administrativa, abuso del poder, diferenciación social y exclusión determinan el desarrollo económico, de concepciones axiológicas, de ideales éticos universales y donde se poseen aspiraciones de felicidad que parten de una concepción deontológica de cara al facilismo y a una moral excluyente y relativista?

**Conceptos.** Con el transcurrir de los años se habla cada vez más de democracia en dos sentidos: a) de crítica en cuanto a la posibilidad y sus logros; b) en sentido de valoración de la misma para referirse a buenas costumbres, posibilidades de mejoramiento y ambientes sanos legitimadores de algunas acciones; vale la pena mencionar entonces a Estados Unidos y Gran Bretaña como las dos democracias continuas más antiguas en el mundo, que si bien comparten todas las características de la democracia conocidas generalmente, sus sistemas políticos difieren significativamente. Fue justamente la organización política de la democracia la que funcionó en Atenas en los primeros años del siglo V a. de C.; sin embargo, al finalizar el mismo siglo, Platón la deja entrever como una forma de gobierno, quizás la menos mala de las deformaciones de las ideales, junto con la tiranía y la oligarquía.

Un segundo término, el de política, con frecuencia es utilizado para culparla de los grandes males de las comunidades y por ende de la sociedad. Prácticamente es un riesgo atreverse a asumir compromisos en el ámbito político so pena de ser juzgado como ladrón, ambicioso, deshonesto, clientelista, y mentiroso, por decir sólo algunas de las características atribuidas a quienes deciden iniciar procesos encaminados a una concientización comunitaria o a determinadas prácticas que en esencia evocan la presencia de una concepción política. Por una parte, se subestima la política, pero por otra, se la considera como el camino posible para solucionar los mayores problemas de la humanidad. Paradójicamente, se juzga de

manera drástica a quienes ejercen “funciones políticas”, pero se añora el padrino, el pariente o el amigo político.

En cuanto al concepto ciudadanía, de ser un concepto definitivo en la época de los griegos, con sus correspondientes connotaciones limitantes, ha sufrido un aparente olvido durante años en la historia para reaparecer en los años agónicos del siglo XX y convertirse en ideal de vida para el presente siglo; hoy, cuando la gente se refiere a la ciudadanía, quizás con frecuencia alude más a los derechos que tiene y menos a las responsabilidades, lo cual lleva a plantear que en la actualidad se requiere de un énfasis precisamente en deberes y virtudes cívicas o ciudadanas.

### 1.3.1. CONSTRUCCION DE CONCEPTOS

#### 1.3.1.1. LA DEMOCRACIA

**1.3.1.1.1. Antecedentes históricos.** Como un tipo de indicativo histórico, la democracia empieza propiamente a perfilarse después de que en el siglo VI a. C. Clístenes realiza profundos cambios en la forma de interrelación social griega en Atenas. “La democracia para los griegos era aquel sistema de gobierno en el que las decisiones son colectivas”<sup>14</sup> surgió en la plaza de mercado de las ciudades-estado griegas: en el Ágora. Nació como una manera de coexistencia comunitaria en la que ninguna persona o grupo de personas podía apropiarse de los asuntos de la comunidad y que mantenía estos asuntos siempre visibles y accesibles al análisis, examen, consideración, opinión y acción responsable de todos los ciudadanos que constituían la comunidad que era el Estado y la responsabilidad directa o indirecta de éstos. Además, a través de este régimen, se operaba la coordinación de acciones que aseguraban que todas las tareas administrativas del Estado fueran asignadas transitoriamente a través de un proceso de elección en el que cada uno participaba comprometiéndose.

La organización democrática platónica se basaba en el conocimiento científico con un claro objetivo del mejoramiento ético de los ciudadanos. Platón no accede a la pluralidad indiferenciada de actividades; refleja cierta desconfianza en el individuo que sólo podría ser superada por la Idea de Bien, máxima en su Teoría de las Ideas. También en Grecia, con Aristóteles, (Requejo, 1994), la teoría política de la democracia a partir de un enfoque realista, es concebida como un conocimiento práctico, más que teórico; se esfuerza por conocer, sistematizar y criticar las concepciones políticas del pasado; la vinculación de la organización política a la mejora moral y al bienestar de los ciudadanos, así como a la estabilidad institucional de la polis para lo cual eran necesarios factores como los de carácter económico, participación mayoritaria, distinción y desempeño de las principales funciones por los mejor capacitados; comportamientos públicos sujetos a las normas aprobadas por la colectividad y la existencia de una sólida clase media.

La organización política concreta, la forma de gobierno de la polis no era entonces un elemento tan decisivo como pretendía Platón. La polis es una ordenación

<sup>14</sup> Sartori, Giovanni. ¿Qué es la Democracia? Pág.150

política de la vida: precisamente aquella ordenación en la que las funciones como ciudadano y como individuo particular coinciden. Era una sociedad de tipo comunitario caracterizada por una participación intensa en la vida social cuyas relaciones entre los individuos son más afectivas, más emocionales que racionales. Aristóteles plantea diversas especies de democracia: Primera. Su característica es la igualdad. Segunda. Los cargos políticos se reparten entre quienes pasen de una renta fija moderada. Tercera. Los derechos de todos los ciudadanos son idénticos, pero todos sometidos a la ley: esta es soberana; y, Cuarta. La soberanía está en la multitud: la decisión popular reemplaza a la ley. La libertad es el principio de la democracia y el fundamento de todo el derecho político en la misma es la igualdad. Los griegos encuentran formas buenas y formas malas de la democracia; en *La Política*, Aristóteles la considera mala, porque opera sólo para "ventaja de los pobres". En la democracia el poder no se concentra, sino se distribuye.

**1.3.1.1.2. Definición.** *La tensión entre poder y participación.* No hay una sino varias concepciones de democracia; sin embargo, en los últimos 20 años se han perdido una serie de concepciones que existían. Hoy parece que hay simplemente un concepto de democracia: la democracia liberal representativa (Souza Santos, 2003). No obstante, en los últimos años se ha introducido una variante de la democracia representativa a gran escala para el caso de sociedades modernas conocida como democracia poliárquica, definida por R. Dahl, como una democracia representativa moderna con sufragio universal, cuyas características son: partidos políticos; derecho a formar organizaciones políticas; grupos de interés organizados; libertad de expresión; derecho al voto; elegibilidad a cargos públicos; disponibilidad de fuentes alternativas de información; elecciones regulares; etc. (Garay Salamanca Jorge, 2002). Vale la pena aclarar que el desarrollo de la poliarquía o gobierno de los muchos, se refiere a la democracia liberal, tal y como se estableció en Occidente.

Es diferente la democracia ideal y la democracia real como la vivimos, con mayor o menor participación, cotidianamente. En sociedades con cierta complejidad la democracia puede definirse como un sistema político que suministra oportunidades constitucionales regulares para el cambio de los dirigentes gobernantes, y un mecanismo social que permite a la parte más grande posible de la población influir sobre las decisiones más importantes, mediante la elección entre contendientes para los cargos públicos.<sup>15</sup>

Aunque la democracia se puede definir de muchas maneras, ninguna definición puede excluir de sus connotados la visibilidad o transparencia del poder. "Se caracteriza por un conjunto de reglas (primarias y fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos"<sup>16</sup>. No basta ni la atribución mínima del derecho de participar directa o indirectamente en la toma de decisiones colectivas para un número muy alto de ciudadanos ni la existencia de reglas procesales como la de mayoría. Es

<sup>15</sup> Schumpeter Joseph y Max Weber. En: *El Hombre Político*. Seymour Martín Lipset, pág. 25.

<sup>16</sup> Bobbio, Norberto. *El futuro de la Democracia*.

necesaria una tercera condición: que aquellos que están llamados a decidir o a elegir a quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra, por lo cual es necesario garantizar a quienes deciden los llamados "derechos" inviolables del individuo, con base en los cuales nació el Estado liberal y se construyó la doctrina del Estado de Derecho en sentido fuerte por lo cual son reglas preliminares que permiten el desarrollo del juego (Bobbio, Norberto, 1994)

La democracia ha sido concebida como un conjunto particular de instituciones y de prácticas políticas, un cierto cuerpo de doctrinas jurídicas, un orden económico y social, un sistema que asegura el logro de ciertos resultados deseables o un proceso singular para la adopción de decisiones colectivas obligatorias (proceso democrático). "Método democrático es aquel sistema institucional, para llegar a las decisiones políticas, en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio e una lucha de competencia por el voto del pueblo"<sup>17</sup>

En la percepción de algunos teóricos contemporáneos la democracia es el régimen en el cual el poder es ejercido por la mayoría o la totalidad de los individuos. La democracia como parte de un sistema, lleva a entender: a) el lugar que ocupa en la tipología de las formas de gobierno, b) el valor positivo o negativo que se le atribuye, y, c) la posición que se le asigna de acuerdo con una cierta interpretación de la historia (Fernández Santillán, 1997). Esto nos permite estudiar la democracia en referencia a las otras constituciones de conformidad con los tres usos convencionales a saber: Descriptivo o sistemático, que clasifica a los regímenes de acuerdo con un cierto orden, sin sugerir alguna predilección; el prescriptivo o axiológico otorga un cierto valor axiológico a cada una de las constituciones de conformidad con un orden de preferencia y el histórico, señala la sucesión temporal de los regímenes políticos de conformidad con una cierta secuencia.

**1.3.1.1.3. Características.** Desde la época antigua, pasando por la Edad Media, hasta inicios de la Moderna, la democracia ha sido caracterizada, sobre todo, como una forma de gobierno. Siguiendo con R. Dahl, son tres los postulados de la Democracia: Formular sus preferencias; expresar estas preferencias a los demás y al gobierno mediante acciones individuales y colectivas; y, que se consideren dichas preferencias con una igualdad de trato sin que se diferencie por su origen o contenido y sus garantías son: la libertad de asociación, de expresión y de voto; derecho para competir en busca de apoyo electoral y de elegibilidad para los cargos públicos; existencia de fuentes alternativas de información; elecciones libres y objetivas y existencia de instituciones y de políticas dependientes del voto y de otras expresiones de preferencia. Para la mayor parte de la teoría política de posguerra, los conceptos normativos fundamentales eran democracia (para evaluar los procedimientos de decisión) y justicia (para evaluar los resultados).

Tanto el sufragio universal como el derecho de asociación marcan el tránsito del Estado liberal de derecho al Estado democrático (o liberal-democrático) de

<sup>17</sup> J.A. Schumpeter, citado por Fernández Santillán, José, págs. 91-92

derecho, el cual supone la integración de las dos reivindicaciones democráticas básicas, la participación de todos los ciudadanos en el proceso de la formación de gobierno y la posibilidad organizativa de los individuos para la mejora de sus condiciones materiales de vida. (Requejo, 1994).

Consecuentes con lo anterior, el modelo limita la democracia porque la única decisión de los ciudadanos en este modelo es la de elegir a los decisores políticos, siendo esta una forma de participación fuerte pero insuficiente porque los representantes sustituyen a los ciudadanos y esta distancia aumenta entre otras cosas por: el papel de los partidos y su situación actual ya que si bien por su origen de clase y obligados a homogeneizarse los ha llevado a la pérdida de su poder, a más del choque de sus ideologías con los imperativos globales, por lo cual, en parte, los partidos no pueden cumplir con sus promesas y la gente se queda muy distante perdiendo confianza en ellos y en general en la política (Souza, 2003); por otra parte, en la democracia liberal el mecanismo de la autorización de la representación se desarrolló con límites, pero la rendición de cuentas no; de aquí podemos afirmar que una ciudadanía tiene como requisito mínimo la participación en la sociedad civil.

¿Qué significa, entonces participar en sociedad? Entiéndase la participación como un "tomar parte en persona, y una parte autoactiva" (Giovanni Sartori, 1989). Es decir, se trata de un automovimiento que supone acciones que van desde el voto, la búsqueda de información, la discusión y el proselitismo, la asistencia a reuniones, la aportación económica, la afiliación a un partido político, la persuasión y recogida de votos hasta la presentación de candidato a los cargos públicos y del partido. La participación en la ideología democrática es considerada como un aspecto altamente deseable y que puede diferir ampliamente en sus manifestaciones, desde las más formales e institucionalizadas (denominada convencional), hasta manifestaciones informales, e incluso antinormativas, como puede ser la participación en protestas sociales o en grupos revolucionarios (denominada también no convencional).

"La participación ha sido identificada como una actividad que realza el potencial humano y habilita a las personas para tener más control sobre sus vidas; también promueve la productividad, la creatividad y la eficiencia, así como el consenso y la cohesión social"<sup>18</sup>. La democracia participativa tiene varios niveles, desde la consulta, con varios modelos de consulta, porque el voto no es la única manera de consultar la gente. Hay consulta sobre políticas concretas, sobre un cambio de un código de trabajo, sobre una privatización, por ejemplo, y después hay formas más deliberativas, como el presupuesto participativo para la gente asociada o que individualmente se representa. (Souza Santos, 2003)

Vista así, la participación está en el centro de la ciudadanía, entendida como "conjunto de actividades voluntarias mediante las cuales los miembros de una sociedad participan en la elección de sus gobernantes y, directa o indirectamente, en la elaboración de la política gubernamental". Por el contrario podemos entender

---

<sup>18</sup> UNICEF. Niñez y Democracia. Pág.338

por apatía un “estado de inhibición o de indiferencia respecto de tales actividades”.<sup>19</sup> De acuerdo con Rousseau y Stuart Mill, partidarios de la democracia participativa suponen que la participación política, enseñará la responsabilidad y la tolerancia. La tradición cívico-republicana moderna es una forma extrema de democracia participativa principalmente inspirada en Maquiavelo y Rousseau.

Concluyendo: en una democracia, la mayoría tiene el poder último; los líderes dirigen por consenso de los gobernados, el pueblo les toma cuenta de sus acciones y la Constitución limita el poder; quienes están en el poder deben permitir la crítica y el disenso; proteger las libertades civiles y respetar los derechos de las minorías; además, considerar como oponentes y no como enemigos a quienes contradicen su mandato. La democracia deliberativa no se justifica por la autorrealización, sino porque constituye el mejor método para decidir sobre la vida compartida.

En síntesis (Mendoza Manuel, 1990): los tres supuestos importantes de la democracia son:

- a. *Las personas son capaces de autogobernarse*: protegiendo las libertades civiles, los líderes se consideran responsables de sus acciones frente al pueblo, lo cual implica tanto relaciones de poder, como el manejo de la autonomía.
- b. *Las personas son racionales*: Mandato de la mayoría, elecciones libres y periódicas, mandato de líderes por consenso de los gobernados, el poder de los líderes está limitado bien sea por la Constitución escrita o por la no escrita, considera oponentes a quienes están en contra del grupo que se halla en el poder.
- c. *Las personas desean la libertad*: Se permite la crítica y el disenso, protege las libertades civiles, respeta los derechos de la minoría, la oposición tiene acceso a los medios masivos de comunicación, de manera que ésta puede llegar a las personas.

En cuanto a la democracia colombiana, es necesario mencionar dos consideraciones que Clara Rodríguez (1993), plantea: en primer lugar, resalta tres conclusiones: 1. El elemento de continuidad tanto a nivel de antigüedad como de que regímenes considerados autoritarios han sido mínimos en intensidad y duración; 2. El régimen político es una especie de híbrido, donde las prácticas democráticas conviven con rasgos autoritarios; 3. La deformación de principios básicos del régimen representativo: clientelismo, irregularidad en las relaciones ejecutivo-legislativo y falta de partidos representativos.

En segundo lugar, menciona tres tipos principales de conflictos: a. los distribucionales se refieren a enfrentamientos en torno a bienes divisibles y expresan intereses socioeconómicos o de clases; b. ideológicos o políticos: referidos al poder o a la competencia política; y, c. de identidad. Los primeros son

<sup>19</sup> UNICEF. Niñez y Democracia. Pág. 233.

los que mejor pueden ser canalizados a través de acuerdos, normas e instituciones provistos por la democracia y son los que precisamente la sociedad colombiana no ha logrado resolver.

**1.3.1.1.4. Evolución del concepto:** ¿Cómo se ha venido configurando entonces, la democracia, tal como se concibe en el presente siglo? En los textos de la antigüedad no se encuentra un tratamiento aislado de la democracia pues al parecer, ningún clásico de la antigüedad elaboró una teoría sobre este tema; produjeron sí, teorías de las formas de gobierno, lo que lleva a decir, que ella, es ante todo un régimen político (Fernández Santillán, 1997). "La democracia griega como sistema legitimado en la legalidad, la igualdad y la hegemonía de lo colectivo, estaba concebida en el marco de la polis, y tanto su realidad como su teoría se extinguieron con ella"<sup>20</sup>.

En la actualidad se concibe como maneras distintas de organizar políticamente la sociedad, correspondiendo a contextos económicos, sociales y culturales también bien diferenciados; no es raro señalar continuidades en relación con el proceso de control y de despersonalización del poder realizados por el liberalismo político, así como en la persistencia de algunos valores como la igualdad, la libertad, o la legalidad que se aprecian en los discursos y textos constitucionales del mundo contemporáneo.

*Democracia y Poder.* El término democracia aparece poco en la teoría política durante el período que va desde la Grecia clásica hasta mediados del siglo XIX. Uno de los fenómenos políticos más importantes de la última mitad del siglo XX fue su expansión en el mundo: aunque se habló de las democracias de los Estados contemporáneos, estas son liberales; esto es, que al caracterizar como democráticos sólo se puede con sistemas políticos articulados alrededor de la institucionalización y de los procesos políticos del liberalismo moderno en algunas de las unidades políticas denominadas Estados-nación (Requejo, 1994); sin embargo, de hecho, se encuentran otras tradiciones democráticas, de acuerdo a los enfoques sobre la regulación de las relaciones entre el pueblo y el poder.

La democracia es un postulado fundamental de las relaciones sociales y políticas. Es la base del modo de gobernarse, el concepto por el que se mide la sabiduría y el valor de las políticas y los cambios sociales, el anclaje ético que se busca cuando el barco político parece ir a la deriva; y es la medida que utilizan para calcular el progreso político de otros países, así como su posición comercial con el suyo (Apple M. W y Beane J.A., 1997). La estabilidad de la democracia no depende del desarrollo económico, sino también de la eficacia y la legitimidad de su sistema político.

La democracia ha indicado una entidad política, una forma de estado y de gobierno, y así ha permanecido: la noción de democracia social surge en Tocqueville en su obra *Democracia en América* (espíritu igualitario); después, Bryce representa a la democracia como ethos, como un modo de vivir y convivir y, en consecuencia, como una condición general de la sociedad es, prioritariamente,

<sup>20</sup> Requejo Cool, Ferran. *Las Democracias*, pág. 70



un concepto político. Posteriormente la “democracia social”: el conjunto de las democracias primarias que vigorizan y alimentan a la democracia desde la base, a partir de la sociedad civil: “sociedad multigrupal”, estructura en grupos que se autogobierna y por último, la democracia política es condición necesaria de las otras. Los miembros de una democracia deben compartir un sentimiento de lealtad política, y la nacionalidad común es uno de los requisitos previos de dicha lealtad (Kymlicka, 1996). En sentido social y/o económico, las democracias amplían y completan la democracia en sentido político (Sartori, 1989).

Actualmente, democracia quiere decir cada vez más democracia liberal, que surgió en parte como reacción contra la forma en que el feudalismo definía los derechos políticos y las oportunidades económicas de los individuos en función del grupo al que pertenecían. Liberalismo y democracia, en sus respectivos diseños institucionales, confluyeron, para combatir al absolutismo, en la propuesta del Estado de derecho como ejercicio del poder subordinado a una ley superior y aplicado mediante leyes; de igual manera, convergieron en el Estado laico (ejercicio del poder no condicionado por la autoridad religiosa). La característica que define al liberalismo es que éste adscribe determinadas libertades fundamentales a cada individuo. Concretamente otorga a la gente una libertad de elección muy amplia en términos de cómo dirigen sus vidas; permite que la gente elija una concepción de la vida buena (Kymlicka, 1996). “El liberalismo y la democracia ubican el problema de la libertad en referencia al poder: la libertad liberal (negativa) se realiza frente al poder reduciéndolo al mínimo indispensable; la libertad democrática (positiva) se lleva a efecto participando en el poder.”<sup>21</sup> “El tipo ideal de democracia es realizado en distintos grados por las diferentes constituciones. La llamada democracia directa representa el grado relativamente más alto”<sup>22</sup>

La democracia liberal<sup>23</sup>, es la condición necesaria de otras formas de democracia directa. De los modelos para clasificar los sistemas liberal-democráticos existentes en el siglo XX, se acepta la tipología de las formas de gobierno y la propuesta por A. Lijphart: Las democracias liberales según su forma de gobierno: Presidencial, Parlamentario y Mixta o Semipresidencial

El marco mínimo y máximo del liberalismo democrático es centrado por G. Sacristán (1996), en: a) individuos reconocidos como seres libres y autónomos; b) un marco social amparado jurídicamente para hacer viable la estructura política, económica y la convivencia democrática en una sociedad plural; y, c) unas reglas obligatorias acompañadas de unas virtudes y de un aparato simbólico cultural expresamente diseñado para fundamentarlas y aglutinar la comunidad (Estado-nación), marco político en el que nace y se ejerce la ciudadanía. A propósito, Norberto Bobbio considera que el Estado liberal es un supuesto histórico y jurídico del Estado democrático. Estos, son interdependientes en dos formas: a) en la

<sup>21</sup> Fernández Santillán, José. Pág. 103.

<sup>22</sup> Fernández Santillán, José. Pág. 113.

<sup>23</sup> Requejo C. Ferran. Las Democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar. Págs.208-213

línea que va del liberalismo a la democracia, en el sentido de que son necesarias ciertas libertades para el correcto ejercicio del poder democrático; b) En la línea opuesta la que va de la democracia al liberalismo, en el sentido de que es indispensable el poder democrático para garantizar la existencia y la persistencia de las libertades fundamentales. Es improbable que un Estado no liberal pueda asegurar un correcto funcionamiento de la democracia, y por otra parte, es poco probable que un Estado no democrático sea capaz de garantizar las libertades fundamentales.

Desde la antigüedad, algunos pueblos concibieron la posibilidad de que existiera un sistema político cuyos miembros se considerasen iguales entre sí, y dispusieran de todas las capacidades, recursos e instituciones necesarias para gobernarse. La función de la democracia es "Elegir los gobernantes, tener opciones electorales (que permitan cambiar el voto), expresar disenso, constituyen la denotación mínima de la palabra democracia, y si estas características están ausentes, entonces ni el *demos* ni su *kratos* están ya cuestionados"<sup>24</sup>. Para un régimen democrático, estar en transformación es el estado natural. La democracia moderna tiene por lo menos tres características sobresalientes: el individualismo, el laicismo y una concepción progresiva de la historia. Considera que el cambio es positivo y desde ahí ya no es aceptable la permanencia, la inmovilidad; lo que se busca es el dinamismo, la mutación. Al extremo el conflicto, institucionalmente regulado siendo esto lo que produce ascenso a nuevas y mejores etapas de la sociedad (Fernández Santillán, 1997).

Por lo anterior, para lograr una transformación democrática de acuerdo con la concepción de Dahl (1992), se requieren cambios en las condiciones para que se instaure una poliarquía en los diferentes países; cambios en la escala de la vida política y cambios en las estructuras y la conciencia sociales. Es necesario, entonces remitirse a las diversas transformaciones que la práctica democrática ha tenido en la Historia:

- a. En el siglo V, y especialmente los atenienses produjeron la "primera transformación democrática": de la idea y la práctica del gobierno de los pocos, a la idea y la práctica del gobierno de los muchos.
- b. El desarrollo del moderno Estado nacional volvió obsoleta la ciudad-Estado, y la idea de democracia se transfirió de ésta a aquel en lo que sería la "segunda transformación democrática" que dio origen a un conjunto de instituciones políticas completamente novedosas. Cuando hoy hablamos de *democracia* solemos referirnos a este nuevo conglomerado de instituciones.
- c. ¿Estamos ahora a las puertas de una "tercera transformación"? Hoy la idea de democracia goza de universal popularidad. La noción de democracia ha sido el blanco preferido de los críticos que se dividen aproximadamente en tres especies: Los que se oponen fundamentalmente porque si es posible la democracia, es intrínsecamente inconveniente. Ej. Platón; los que se oponen fundamentalmente a ella porque creen que sería conveniente en

<sup>24</sup> Sartori, Giovanni. ¿Qué es la Democracia? Pág. 254.

caso de ser posible, pero lo cierto es que resulta intrínsecamente imposible. Ej. Roberts Michels; y los que simpatizan con la democracia y de todos modos desearían preservarla, pero de todos modos la critican en algún aspecto importante (críticos benevolentes)

Muchos acontecimientos han demostrado que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su *estructura básica, según Rawls*, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables si faltan ciudadanos que posean cualidades de responsabilidad, deseos de promover el bien público, capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente, deseos de participar en el proceso político con el propósito de promover el bien público y sostener autoridades controlables. Esa inestabilidad cívica no se produce en la propuesta republicana para la que el EB (Estado de Bienestar) aparece como la condición de posibilidad del propio ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo exige una clarificación normativa de las intervenciones del EB, una revisión de la idea de ciudadanía y, sobre todo importantes modificaciones en los escenarios sociales.

Actualmente hay una identificación entre la democracia y la modernidad; la crisis de 1929 generalizó la idea de la conveniencia de una regulación administrativa del mercado económico capitalista que tratara de disminuir los efectos negativos y la profundidad de crisis futuras que inciden en la consolidación de una tercera perspectiva: la dimensión social, basada en los valores de igualdad y seguridad socioeconómicas, a partir de lo cual, se ha logrado conquistar los derechos políticos hasta conquistar el sufragio universal. "La democracia consiste en crear una sociedad donde todos los hombres puedan caminar erguidos viviendo dignamente. Una sociedad donde se amplíe la competencia, creando condiciones de partida similares para los competidores, relativizando los privilegios de la herencia y elevando con la política fiscal y social las condiciones de reproducción material de los más débiles, garantizando la mayor cantidad posible de igualdad, realización personal y libertad"<sup>25</sup>.

Desde la perspectiva analítica de la ciencia política, la historia de las democracias liberales es la historia de su relación, por un lado con los valores de libertad e igualdad, o de otra manera dicho, con las libertades e igualdades empíricas existentes en esas sociedades y por otro lado con las organizaciones económicas y sociales concretas del capitalismo en sus diversas fases.

No obstante lo anterior, liberalismo y democracia que hasta hoy fueron considerados siempre, la segunda, como la consecuencia natural del primero, muestran ya no ser del todo compatibles, pues la democracia fue llevada a las extremas consecuencias de la democracia o partidos de masas, cuyo producto es el Estado benefactor. La política keynesiana fue un intento de salvar al capitalismo sin salir de la democracia, en contra de las dos soluciones existentes: la de abatir el capitalismo sacrificando la democracia (práctica leninista) y la de abatir a la democracia para salvar al capitalismo (fascismo). Para los liberales modernos el

<sup>25</sup> Zuleta Estanislao. Colombia: Violencia y Democracia. Pág. 19

problema es al contrario, salvar, si todavía es posible, a la democracia sin salir del capitalismo.

Con el liberalismo, se señalan por primera vez las potencialidades productivas, económicas y también éticas y sociales de un acuerdo a favor de la diversidad y del desacuerdo de intereses en lugar de en el acuerdo y el consenso (Requejo, 1994). El liberalismo precede a la democracia de los modernos (Sartori, 1994); en la segunda mitad del siglo XIX el ideal liberal y el democrático confluyen uno con otro y al fundirse se han confundido; democracia, es una abreviación de liberal-democracia. La democracia liberal se identifica en la práctica con el capitalismo democrático y su dimensión política se reduce al Estado de derecho; además, aumenta sin cesar la marginación de grupos enteros que se sienten cada vez más excluidos de la comunidad política (Mouffe Chantal, 1999). Es de advertir, según lo expuesto, que las sociedades se han vuelto complejas y plurales de manera que para regular los conflictos, se requiere la negociación, cosa que se logra mejor en el régimen democrático. "El liberalismo, sobre todo el económico (también conocido como liberismo), resalta la ausencia de restricciones y la libertad de mercado y es considerado como la ideología de la burguesía" (Fernández Santillán, 1997).

En la crisis de los treinta pareció que fuese el capitalismo el que ponía en crisis a la democracia, hoy parece a los nuevos liberales que la democracia es la que pone en crisis al capitalismo (Bobbio, 1994). La democracia y el capitalismo tienen muy diferentes puntos de vista acerca de la distribución adecuada del poder. La democracia aboga por una distribución absolutamente igual del poder político, "un hombre, un voto", mientras el capitalismo sostiene que es el derecho de los económicamente competentes expulsar a los incompetentes del ámbito comercial y dejarlos librados a la extinción económica. La eficiencia capitalista consiste en la "Supervivencia del más apto" y las desigualdades en el poder adquisitivo (Thurow, 1996).

El capitalismo y la democracia son incongruentes en cuanto a sus hipótesis acerca de la distribución justa del poder. Las democracias tienen un problema con la creciente desigualdad económica, precisamente porque creen en una igualdad política. El capitalismo y la democracia coexistieron pacíficamente en el siglo XX y lo que ha transcurrido del siglo XXI, precisamente porque lo que no está permitido desde el punto de vista teórico ha ocurrido de maneras sofisticadas. El poder es el bien de consumo por excelencia. Se lo busca casi con exclusividad y puede usárselo en cantidades ilimitadas.

*La democracia oscila entre un concepto descriptivo y otro prescriptivo. Para realizar la democracia se desunen la titularidad y el ejercicio del poder; todos los métodos instrumentales, de procedimiento y legales que la hacen posible, no están indicados ni se incluyen en lo que la palabra significa (Sartori, 1994). De lo anterior se deriva que si por un lado la democracia requiere de una *definición prescriptiva*, por el otro, no se puede ignorar la *definición descriptiva*. Sin la verificación, la prescripción es "irreal"; pero sin el ideal una democracia "no es tal". Sartori se refiere a democracias de diverso tipo. Por ejemplo: de tipo presidencial*

o parlamentario, de tipo francés o inglés; proporcionales o mayoritarias, y así sucesivamente. Concibe la democracia (en singular) como un tronco del que después nacen múltiples ramas y que las democracias (en plural) constituyen en sí un árbol cada una. Afirma que la teoría completa de la democracia es conjuntamente: Descriptiva y prescriptiva y, es aplicación de la teoría a la práctica. Hoy es la teoría del Estado liberal-democrático.

Esto lleva a pensar que la democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente (Dewey, 1997); finalmente, de acuerdo con Giovanni Sartori: lo que la democracia es no puede ser separado de lo que debe ser. La democracia requiere, para gozar de estabilidad, de una cultura política acorde con sus valores, por lo cual surge la necesidad de transmitir, socializar e internalizar los valores de la igualdad, de la libertad, de la paz, de la solidaridad y de la reforma gradual de la sociedad (Crisóstomo Pizarro, 1997).

Si bien lo anterior sería deseable, Estanislao Zuleta argumenta que la Democracia es la antítesis entre la igualdad abstracta de la ley, y la desigualdad real de las sociedades concretas. Este es un punto de crítica fundamental que se alimenta por el interés de poner en crisis el carácter deóntico del deber ser de la ley ante evidencias tales como la miseria, la ignorancia y el miedo al desempleo. La circunstancia se hace más crítica en el sentido de la impotencia existente ante el hecho de no poder plantear una lucha organizada, participativa y sistemática. En la democracia ha de darse un sentido de la igualdad cultural en el acceso al crecimiento espiritual subjetivo de todos por la apropiación de los productos estéticos e intelectuales. El olvido de esta visión ha cosificado al hombre en una técnica del tener y el hacer sin correlato propiamente humano.

Si la democracia es una forma de organización política (Adela Cortina, 1999), todos los miembros de la comunidad política son igualmente ciudadanos. Los representantes elegidos democráticamente no poseen un estatuto político superior, ni tampoco los monarcas de las sociedades democráticas, porque todos son ciudadanos iguales, sometidos únicamente al imperio de la ley. Sin embargo, curiosamente, esta "ciudadanía política" no suele tener su trasunto en una "ciudadanía moral", que consistiría en asumir, como persona la propia autonomía. Minoría y mayoría de edad. Es urgente tomar buena nota de que somos las propias personas las que, asumiendo nuestra "ciudadanía moral", o mejor, asumiendo nuestra autonomía, hemos de llegar a juzgar qué tenemos por correcto y qué tenemos por bueno.

Se ha utilizado la expresión "teoría democrática" para designar un campo particular de estudio, análisis, descripción empírica y teorización; es bastante reciente, y aún no está claro qué debería incluir; el régimen democrático es un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados (Bobbio, 1994). Si la democracia es tanto un ideal como una realidad efectiva y alcanzable, ¿Cómo evaluar en qué casos un régimen concreto está lo bastante próximo al ideal como para considerarlo propiamente una democracia?

Se ha constatado que las democracias (Sartori, 1994) son de hecho "poliarquías"<sup>26</sup>: (el gobierno de los muchos, o la democracia liberal tal y como se estableció en Occidente), idea que más tarde retoma Anthony Giddens. Un sistema democrático es ubicado por una deontología<sup>27</sup> democrática y ello porque la democracia es y no puede ser desligada de aquello que la democracia debería ser. Una experiencia democrática se desarrolla a horcajadas sobre el desnivel entre el deber ser y el ser, a lo largo de la trayectoria signada por las aspiraciones ideales, que siempre van más allá de las condiciones reales.

Las promesas incumplidas de la democracia sólo se pueden solucionar con más democracia (Bobbio, 1997); sin embargo para Souza Boaventura, la democracia liberal, la democracia representativa, es falsa porque es poca, no es suficiente, hay que complementarla. Pero lo interesante y atrayente de la democracia es que no sólo es cuestión de práctica sino también de pensamiento, de una constelación de valores y principios.

Para terminar este punto, en un régimen democrático liberal se puede distinguir entre "conciencia cívica", (esto es, los criterios de justicia que son los de libertad e igualdad), y un bien común sustancial postulado que impondría a todos una concepción singular de *eudaimonía*.

*Pluralismo, Multiculturalismo, o Democracia de mayoría, de minoría y de consenso.* En el marco de la filosofía moral y política, se vienen debatiendo los problemas y los retos que el fenómeno del pluralismo cultural le formula a las sociedades contemporáneas y en especial a las que se orientan por principios democráticos. El abordaje sobre los procesos de estabilidad y legitimidad de las sociedades democráticas, en respuesta a este pluralismo, se adelanta desde diversas perspectivas normativas que ofrecen marcos distintos de regulación social, sobre los cuales se diseñan estructuras normativas que promueven ordenamientos legítimos que afiancen una integración social y un ethos solidario.

El primer problema que plantea el pluralismo, hace referencia a las formas de organización institucional que una sociedad decide darse. El hombre históricamente en su esfuerzo y reto por vivir con dignidad ha necesitado definir instituciones, entendidas estas, como definición de normas y reglas formales que operan como estructuras normativas, sobre las cuales se establece la estructura básica de la sociedad, y se definen principios y criterios para agenciar la convivencia social.

---

<sup>26</sup> Poliarquía: Régimen con un conjunto singular de instituciones políticas que, en su conjunto, lo diferencian de otros regímenes. Si bien las Poliarquías son la realización histórica más completa del proceso democrático en la gran escala del Estado nacional, lo que las poliarquías han logrado dista de ser completo, si se lo juzga según los criterios del proceso democrático. Como sistema de democracia en gran escala perteneciente al mundo real, la poliarquía es hasta la fecha el mejor, pero medido según normas ideales no es sino un a preferencia secundaria (Dahl, La democracia y sus críticos. Pág. 214.)

<sup>27</sup> Deontología quiere decir literalmente "planteamiento sobre lo que es debido". El término ha sido introducido por Bentham, que ha usado la deontología como "ciencia de la moralidad". En cambio, en este contexto se usa sin ninguna referencia ética específica, para aludir, en general, a aquella dimensión de nuestra existencia que se hace, lingüísticamente, con un *debe* o un *debería*.

De otra parte se reconoce como un problema, el hecho de que las sociedades modernas estén atravesadas por un profundo proceso de diferenciación el cual ha sido analizado por M. Weber, en su ya conocida teorización sobre las diversas fuentes de saber, que como consecuencia de la secularización de la cultura en todos sus dominios, ha permitido el surgimiento de distintas fuentes proveedoras de sentido y conocimiento tales como: el científico, el económico, el político, el religioso, el estético, en torno a los cuales se organizan conocimientos, saberes y prácticas que se expresan a través del lenguaje en forma de creencias, valores, códigos normativos, e instituciones, que nutren en la actualidad la dinámica y las transformaciones culturales que hoy enfrentamos.

Estas nuevas perspectivas, representan diferentes "formas de ver" el mundo y la realidad, constituyendo un universo simbólico de significaciones desde donde se formulan diversos y múltiples imaginarios sociales y culturales; conformando simultáneamente diferentes marcos de referencia cognitivos, normativos y expresivos para interpretar e interactuar con la realidad, que son asumidos como mundos posibles habitados por individuos donde edifican y dan sentido a sus experiencias individuales y colectivas.

Este hecho social reconocido como pluralismo cultural "ha despertado en la actualidad una creciente sensibilidad pública en todos los sectores, incluyendo el educativo, sobre la legitimidad de la preservación de la diferencia como posibilidad de una integración democrática de la heterogeneidad cultural".<sup>28</sup>

El análisis crítico sobre estos problemas centrales ha sido permanentemente una preocupación central de la filosofía moral y política, con el ánimo de ofrecer una respuesta a la relación entre ética, política y la sociedad. Las tradiciones normativas que participan del debate ético contemporáneo y que ofrecen abordajes y salidas a estos nuevos retos se ubican en las perspectivas liberales; comunitaristas y republicanas, desde las cuales se concibe de manera distinta el sentido que encierran conceptos como democracia, ciudadanía y política etc.

Rawls define la situación moderna como constituida por: a) la existencia del pluralismo, b) el hecho de su permanencia y, c) el hecho de que este pluralismo sólo puede ser erradicado mediante el empleo opresivo del poder del Estado. Entonces, la neutralidad es defendida como la no interferencia con las visiones sustantivas, y el pluralismo es identificado con la tolerancia de los diferentes modos de vida independientemente de su valor intrínseco. En la tradición del republicanismo cívico, para los comunitaristas la solución a la crisis de legitimación que afecta el sistema democrático se halla en la reevaluación de la esfera política y la rehabilitación de la noción de "virtud cívica" (Mouffe Chantal, 1999)

Liberales políticos tales como Rawls, Dworkin y Ackerman difieren en la manera de concebir la tesis de neutralidad del Estado. John Rawls y Charles Larmore, parten de lo que caracterizan el hecho del pluralismo, es decir, la multiplicidad de concepciones del bien que existen en las sociedades democráticas modernas y su

<sup>28</sup> Francisco Colom González. El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos Políticos para el Multiculturalismo, Universidad Autónoma Metropolitana, Anthropos, México, 2001.

razonamiento es lockeano basado en las razones de no interferir con el pluralismo ni en el reconocimiento de su valor (Mouffe Chantal, 1999).

Una sociedad pluralista es aquella en la que los ciudadanos ya comparten unos mínimos, que son los que les permiten tener una base común para ir construyendo desde ellos, responsablemente y en serio un mundo más humano. Los mínimos tienen unas características: Estos mínimos son el respeto a unos derechos, el aprecio a unos valores y la estima de una actitud dialógica. Se trata de descubrir aquello que ya hemos consensuado en nuestra vida cotidiana. Estos derechos y valores y la actitud dialógica no son el objeto de un consenso fáctico, no constituyen el tema de un pacto al que podemos llegar o no, sino la condición de que tenga sentido cualquier acuerdo legítimo que tomemos en una sociedad democrática y pluralista (Adela Cortina, 1999)

La postura liberal ante el pluralismo (incluido el cultural), es tolerante e igualitaria; no es beligerante en la promoción de una opción o cultura determinadas (Gimeno Sacristán, 1996); la función del respeto es la de mantener las condiciones necesarias para que las libres opciones sean posibles, se estimulen y se extiendan; en consecuencia no es aniquilador o asimilacionista de la diversidad cultural, sino que fundamenta el principio de tolerancia en el relativismo que implica el pluralismo cultural.

Mouffe Chantal (1999), en lugar de considerar la democracia como algo natural y evidente o como el resultado de una evolución moral de la humanidad, enfatiza su carácter improbable e incierto. La democracia es frágil y nunca definitivamente adquirida, pues no existe "umbral de democracia" que, una vez logrado, tenga garantizada para siempre su permanencia. Por tanto, se trata de una conquista que hay que defender constantemente. Su tesis central radica en que todo el problema de la democracia moderna gira en torno al pluralismo. Lo que caracteriza a la democracia pluralista en tanto forma específica del orden político es la instauración de una distinción entre las categorías de "enemigo" (al que hay que abatir: *antagonismo*) y "adversario" (de legítima existencia al que se debe tolerar: *agonismo*).

Podría pensarse, que prácticamente todas las democracias liberales son multinacionales o poliétnicas, o bien ambas cosas a la vez. El desafío del multiculturalismo consiste en acomodar las diferencias nacionales y étnicas de una manera estable y moralmente defendible. En síntesis, los derechos diferenciados a favor del grupo parecen reflejar una perspectiva colectivista o comunitarista más que la creencia liberal en la libertad y la igualdad de los individuos (Kymlicka, 1996).

El pluralismo (Gimeno Sacristán, 1996) implica reconocer la diferencia cultural y no siempre el multiculturalismo equivale a más pluralismo; este, aprecia la diferencia cultural pero no por ello se siente obligado a multiplicarla: asegura el respeto y la estima por la diversidad y garantiza la asimilación que necesita la integración en la sociedad. La mayor parte de las demandas y aspiraciones del



multiculturalismo parten de su rechazo a la falta de credibilidad práctica de la filosofía liberal

“La democracia significa que la “voluntad” representada en el orden legal del Estado es idéntica a las voluntades de los súbditos”<sup>29</sup>. Como la democracia no puede funcionar si los antagonismos son muy fuertes, la ley debe ser producto del acuerdo. Gracias a la conjunción entre mayoría y minoría la práctica política se puede acercar de mejor manera al ideal de la autodeterminación que soporta el de voluntad general al que se refiere Rousseau. “Luego entonces, un primer requisito para que la democracia funcione es que las partes acepten dirimir sus controversias por la vía del diálogo y no de la confrontación abierta”<sup>30</sup>

A. Lijphart propone los modelos de la democracia mayoritaria y de la democracia de consenso: de las cuales, la de consenso es la más indicada para sociedades plurales, mientras que la mayoritaria es más adecuada para democracias homogéneas. La democracia no puede sobrevivir sin ciertas formas de consenso, pero también debe permitir que el conflicto se exprese, y eso requiere la constitución de identidades colectivas en torno a posiciones bien diferenciadas. En la tensión entre consenso (sobre los principios) y disenso (sobre su interpretación), es donde se inscribe la dinámica agonística de la democracia pluralista (Mouffe Chantal, 1999)

Para Juan Carlos Monedero, las funciones tradicionales desempeñadas en las democracias liberales por los partidos políticos ya no son patrimonio exclusivo de estas asociaciones, aunque sigan siendo responsables directas del funcionamiento estructural del Estado. Se trata de reconstruir de nuevo la “totalidad concreta”. Seguir buscando pautas que hagan cierto el contenido profundo de la democracia expresado por Lincoln en su famoso discurso de Gettysburg en 1864: “Gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo”. Esta concepción implica sin embargo, incorporar las enseñanzas del gobierno democrático: a. No hay democracia real sin democracia formal; b. La democracia formal sin contenidos reales está hueca; c. La idea de pueblo debe construirse como una tensión dialéctica permanente entre los individuos y el colectivo, entre la comunidad política concreta y el resto de los habitantes del planeta, y entre la población actual y la población futura.

*Democracia: Autonomía y Racionalidad.* Una comunidad participativa y democrática, está en función de la racionalidad como elemento necesario para que pueda darse la democracia. Kant definió la racionalidad diciendo que consistía esencialmente en tres principios:

1. Pensar por sí mismo. Esto significa que pueda argumentar y demostrar lo que piensa; en el caso de la demostración se realiza entre personas iguales no entre desiguales. El pensamiento racional se caracteriza por su rasgo democrático esencial que ayuda a definir las dos cosas: la racionalidad por la democracia y la democracia por la racionalidad. El pensamiento racional

<sup>29</sup> Rousseau, Juan Jacobo. El Contrato social, pág. 112.

<sup>30</sup> Fernández Santillán, pág.69

es una clave de la democracia. Pensar por sí mismo implica dejar que el otro piense también por sí mismo. La ética democrática consta de valores horizontales entre iguales.

2. Pensar en el lugar del otro. Se refiere a que el otro puede tener la razón, haciendo el esfuerzo de ver hasta qué punto puede aprender de él; es un movimiento que va contra la discriminación, asumiendo que nuestro punto de vista no es el único. Pensar en el lugar del otro es dar paso, no creer que tenemos nosotros el centro de la razón y la totalidad de la verdad.
3. Ser consecuente. Esto significa que si lo que planteamos como tesis ofrece consecuencias contradictorias o absurdas, es preciso abandonarlas si se quiere ser consecuentes con la lógica. Esto requiere la posibilidad de cambiar los puntos de vista y mantener una actitud de apertura ya que el camino de la democracia pasa por la racionalidad y por la igualdad de posibilidades.

Rawls (1978), supone que la persona no sólo es racional, sino que se comportará razonablemente debiendo sí garantizar sus libertades sin sacrificarlas ante el conjunto de la sociedad ni someterlas, siguiendo a G. Sacristán, al objetivo de preservar la integridad de cualquier grupo cultural al que pertenezca el individuo.

En las tradiciones liberales el individuo tiene un valor central, convirtiéndose en el referente prioritario; el afianzamiento de su condición como sujeto autónomo revestido de un conjunto de derechos individuales, son el soporte para que se formule una concepción de ciudadanía entendida como un estatuto jurídico – político que vincula a un sujeto a una comunidad política dotándole de recursos para poder sentirse miembro activo de su construcción y transformación. La construcción de esa comunidad política recae en una organización social de carácter democrático que a través de un conjunto de procedimientos logra establecer un contrato social sobre la base de unos principios universales que actúen como base común para tramitar los conflictos que se generen.

La democracia, en su manifestación representativa, exige conciencia crítica de la realidad y de cómo somos representados, para ejercer con certeza y justicia la delegación que hacemos en nuestros representantes al darles el voto.

**1.3.1.1.5. Implicaciones Educativas.** "Entre las condiciones de las que depende una democracia las preocupaciones centrales de las escuelas democráticas son expuestas por Apple y Beane:

- La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
- La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
- El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
- La preocupación por el bienestar de otros y el "bien común".

- La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
- Una comprensión de que la democracia no es tanto un "ideal" que se debe perseguir como un conjunto "idealizado" de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
- La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática".<sup>31</sup>

Con la garantía de estas condiciones, es posible desarrollar estructuras y procesos democráticos, entre los cuales, se pueden destacar: i) Comités democráticos elegidos mediante mecanismos verdaderamente representativos; ii) Procesos de planificación democráticos que respondan al bien común y al desarrollo académico y político de la institución, iii) Disminución de las desigualdades sociales mediante actividades pedagógicas incluyentes y participativas que busquen el desarrollo de la autoestima, el empoderamiento de lo marginados y el desarrollo de procesos identitarios y de pertenencia, vi) Desarrollo de las nociones de justicia.

Con una estructura y procesos democráticos establecidos, es posible implementar un currículo democrático, el cual debe contemplar al menos los siguientes aspectos: i) Información variada y opiniones diversas; ii) Fomentar la interpretación crítica o formación de sujetos críticos; iii) El currículo democrático promueve "fabricantes de significado"; iv) De acuerdo a A. Magendzo (1996) debe ser multicultural, interdisciplinario y problemático.

Como se ve, la educación para la democracia puede resultar utópica o demasiado difícil para su implementación, ya sea porque son muy pocos los colegios que posean las condiciones organizativas y administrativas, ya sea porque las estructuras y procesos resultan imposibles de desarrollar en organizaciones y gestiones escolares, autoritarias y verticales, o, sencillamente porque los profesores no saben o no están dispuestos a trabajar en esta perspectiva. No obstante, lo que queremos subrayar aquí, es el carácter constructivo, prospectivo y propositivo que conlleva cualquier proyecto en democracia escolar.

Kant en su tratado de Pedagogía, define la educación como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre; el hombre puede hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre. Por lo anterior, La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos. La escuela se convierte en un ambiente para aprender el significado de la ciudadanía y para practicarla en la medida en que ese ambiente lo permite (John Dewey, 1997).

Surge entonces la pregunta: ¿Dónde se aprenden las virtudes ciudadanas? Varios teóricos liberales, responderán: *en el sistema educativo*. La institución educativa debe enseñar a sus estudiantes cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y

---

<sup>31</sup> Apple y Beane. Pág 21.

la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública, la espontaneidad y racionalidad para proponer, pensar críticamente acerca de la autoridad, desarrollar estrategias adecuadas para la negociación, la conciliación y propiciar los ambientes de aprendizaje.

En todas las sociedades modernas, la escuela no es solamente una institución de mediación de importantes técnicas culturales, sino también un agente de la socialización política. A ella se le ha asignado la tarea de proporcionar a las nuevas generaciones las normas, los valores y las metas del sistema político.

Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implican un ideal social particular; una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (John Dewey, 1997)

### 1.3.1.2. POLÍTICA

**1.3.1.2.1. Definición.** La política es un proceso, incluso a largo plazo, a través del cual se involucran muchas personas y que, al menos en nuestros días, exige adhesión y participación (Sartori, 1994). Se dice que la política es una creación de las sociedades modernas, especialmente a partir del Renacimiento. Maquiavelo puede considerarse como un pionero del reconocimiento del papel del Estado Moderno. Sin embargo, la política existe desde antes, desde que se han ido instituyendo los poderes, aunque los grandes maestros de su reflexión inicial fueron los griegos.

Parece que no existe una definición universalmente aceptada de política. Muchas de las definiciones son aceptables si corresponden a un campo de interés, excluyendo la noción de que toda política involucra conflicto "algunas personas ejercen el poder sobre otras y prevalecen algunas preferencias personales sobre otras"<sup>32</sup>; de acuerdo con lo anterior, la Política es el proceso en el cual tiene lugar la asignación de valores y para que estos se puedan dar en común, los miembros del grupo deben tener la posibilidad de recibir de los demás y aportar de manera equitativa hasta el punto de que los intereses sean participados en común; también significa el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social.

La política es una tarea, en buena medida a tiempo parcial, de todos los ciudadanos; la política son muchas cosas, no sólo las elecciones, ni los cargos públicos y los actos naturales como conferencias y eventos; son todas las actividades que crean ciudadanos con valores, con capacidad de intervenir, de

<sup>32</sup> Easton David, Citado por Mendoza Manuel, pág. 390

decidir (Savater, Fernando, 1998). En esta línea, la política entendida por Hannah Arendt, es todo aquello necesario para la convivencia de los hombres y para posibilitarles (individuo o comunidad) una libertad situada más allá de lo político y lo necesario, pues se estará justificado para medir el grado de libertad de un organismo político según la libertad religiosa y académica que tolere, esto es, según la extensión del espacio no político de libertad que contiene y sostiene.

Arendt diferencia en política tres elementos: fin, meta y sentido: El sentido de una cosa a diferencia de un fin, está siempre encerrado en ella misma y el sentido de una actividad sólo puede mantenerse mientras dure la actividad. Con el fin de algo ocurre precisamente lo contrario: sólo hace su aparición cuando la actividad que la creó, ha llegado a su término. Las metas establecen los criterios conforme a lo que debe juzgarse todo lo que se hace. A estos les agrega el cuarto, que siguiendo a Montesquieu se llama el principio de la acción: se trata de una convicción fundamental que divide a los hombres entre sí.

Hay quienes consideran que es política toda acción que el sujeto que la ejecuta la entiende como tal. Sin embargo, "Como acción política"<sup>33</sup> se define toda conducta que en la percepción subjetiva crea una relación entre el hombre y aquel campo de la realidad social que uno mismo entiende como "político". En los últimos tiempos la mezcla de elementos aristotélicos y maquiavelianos puede dar origen a interpretaciones extremadamente diferentes, ya sea que, de acuerdo con Aristóteles se acepte la unidad del bien o la indivisibilidad de ética y política, ya sea que de acuerdo con Maquiavelo, se diferencie estos dos dominios y se insista en el papel central del conflicto en la preservación de la libertad.

Con Robert Dahl, se asume para el proyecto, la política como sistema cuyo patrón que persiste en las relaciones humanas, de alguna manera involucra el poder, la ley y la autoridad. Mientras que para David Easton, es aquel sistema de interacciones de una sociedad, en que se establecen e implementan asignaciones autoritarias u obligatorias. Aquellas actividades que llamamos políticas, tienen que ver con el poder y con la influencia, entendido el poder como la habilidad para tomar decisiones autorizadas que asignen valores en una sociedad y como influencia la habilidad para incidir en la determinación de la toma de decisiones hecha por aquellos que ostentan el poder.

---

<sup>33</sup> Seoane, Julio y Rodríguez Angel. Psicología Política. Pág. 135.

**1.3.1.2.2. Evolución del concepto.** Si se vuelve la mirada a los griegos, para Platón el entendimiento de la política estaba limitado para personas que además de tener el conocimiento (los filósofos), entendían el de virtud y pudieran tener la posibilidad de ejercer el poder (Requejo Coll, 1994), lo cual impide el libre juego de avance y retroceso entre los miembros del grupo social. La afirmación de Platón de que deberían reinar los filósofos puede entenderse mejor como una afirmación de que la inteligencia racional debe regular los asuntos humanos y no el hábito, el apetito, el impulso y la emoción. La primera asegura la unidad, el orden y la ley; los últimos significan la multiplicidad y la discordia y fluctuaciones irracionales de un estado a otro (Dewey John, 1997).

Aristóteles, considera al hombre como un animal político que se diferencia de los otros animales por el *logos*, lo que lo lleva a reconocer lo conveniente y lo nocivo; lo justo y lo injusto porque percibe el bien y el mal y las demás cualidades morales cuya posesión hace la familia y la Polis como una realidad natural. Esto sugiere tres puntos fundamentales de su análisis político: la ley, el ciudadano y la Constitución. A partir de lo anterior, se podría concebir la política de una manera diferente a lo que se entiende por ella en la actualidad.

La política desde el liberalismo es un quehacer costoso que interfiere la búsqueda del propio bien. Si la política es un costo, debe ser retribuida: frente al ciudadano-consumidor debe estar el político-oferente, el profesional de la política, y los dos constituyen el mercado político: el votante expresa sus demandas y el político compete por satisfacerlas.

- a) El ciudadano-consumidor resulta una fuente de inestabilidad para el Estado de bienestar.
- b) El ciudadano comunitario requiere una sociedad imposible; reclama la comunión en una idea de bien que proporciona criterios sustantivos norte obligado y confirmación en el juicio.
- c) Para el ciudadano republicano, sus precondiciones sociales apuntan en la dirección de una ontología social con fuerte contenido igualitario, imposible para el ejercicio de la responsabilidad.
- d) La educación en sí misma es instrumento "generador" de ciudadanía en las condiciones de las sociedades modernas.

No podría terminarse este apartado sin una última consideración: "La expresión y la noción de "ciencia política" se determina en función de dos variables: 1) El estado de la organización del saber, y 2) el grado de diferenciación estructural de los componentes humanos. Por lo anterior, la noción de ciencia política varía en función de qué se entienda por ciencia y qué por política, en razón de lo cual resulta vano hablar de ciencia política "perenne", que se prepara con Aristóteles, nace o renace con Maquiavelo y se afirma con autonomía disciplinaria propia a

partir del siglo XIX. La política se configura en su especificidad y autonomía a partir de Maquiavelo”.<sup>34</sup>

**1.3.1.2.3. Características.** Desde el presente estudio los contenidos de la Política, girarán en torno a cuatro grandes características o apartados: *Primero*. El fenómeno del poder y la autoridad en un sistema político. *Segundo*. La ley. *Tercero*. La responsabilidad, la libertad y la acción como fundamentos del bien común. *Cuarto*. La Justicia.

*Primero. El Poder y la autoridad en un sistema político.* Algunos sociólogos contemporáneos ven en la política la lucha por el poder para nombrar el personal y tomar las decisiones del gobierno. La política, según lo anterior, es el proceso por el cual un grupo selecciona a sus líderes, determina sus políticas y distribuye las ventajas o desventajas; no obstante, en las sociedades modernas el individuo como sujeto aislado carece de influencia real en el proceso político y de la única manera que tiene ingerencia en los asuntos colectivos es cuando se asocia con otros formando una organización específica (Femández Santillán, 1997).

En el dominio del poder, Oscar Mejía (1991) sintetiza la problemática contemporánea. Si bien sus manifestaciones abarcan toda una serie de patologías de la individualidad, disfunciones sociales y enajenaciones histórico-culturales; ciertamente es en el ámbito del poder, es decir, en la esfera de la política, en el sentido más amplio y digno de la misma, donde en últimas debe proponerse las soluciones y pueden resolverse las contradicciones de la sociedad actual.

La experiencia pone de manifiesto que las personas necesitan saber qué políticas seguir en un evento determinado, para lo cual queda la posibilidad de vivir dentro del concepto darwinista de “supervivencia del más fuerte”, o de crear alguna autoridad que se considere legítima y a la vez que se le otorgue poder para tomar decisiones que comprometan a un grupo, convirtiéndose así en decisiones autoritarias por ser obligatorias para el grupo y asignar a la vez valores porque distribuyen ventajas y desventajas que llegan a convertirse en políticas públicas con lo cual llega a requerirse la creación de un sistema político; entonces, como sistema, no se usa sólo para tomar pacífica y racionalmente decisiones públicas, sino para resolver problemas en forma colectiva, los cuales no pueden ser resueltos a nivel individual

Vale la pena destacar los aspectos del sistema político que identifica Easton y a los cuales se refiere como objetos básicos de la política: la comunidad política, el régimen y las autoridades. La comunidad política es cualquier grupo en el que se asignan valores en forma autoritaria. El régimen se refiere al “tipo de gobierno” (por ejemplo, monarquía, democracia). Y el tipo de gobierno de cualquier grupo está formado por las leyes mediante las cuales se participa en el juego de la política. Las autoridades las conforman las personas que ocupan posiciones que permiten tomar decisiones que comprometen a la comunidad política. Son los funcionarios legítimos.

<sup>34</sup> Sartori, Giovanni. LA POLÍTICA. Lógica y Método en las Ciencias Sociales. Págs. 201-202

A partir de lo anterior, para que un sistema político, tenga legitimidad (esto es, que se acepte ampliamente el derecho de los líderes para establecer leyes), Weber destaca que los gobernados por él deben considerarse a sí mismos como comunidad política; esto significa que “pertenecen” (a un nivel de Nación-Estado); deben apoyar al régimen, o sea, creer en las reglas que gobiernan el sistema político y deben apoyar a las autoridades (deben creer que las autoridades tienen derecho legítimo para establecer leyes)

Las formas más estables de relación social son aquellas en las cuales las actitudes subjetivas de los individuos que participan en ellas están orientadas por la creencia de un orden legítimo, lo cual no equivale siempre a hacerlo por adhesión a los principios de este orden. Volviendo a Weber, existe ley o derecho donde un convencionalismo está respaldado, no simplemente por unas sanciones difusas e informales, sino por un individuo, o más generalmente por un grupo que tiene el deber y la capacidad legítima de aplicar sanciones contra los transgresores.

Los individuos consideran un sistema político como legítimo o ilegítimo, según la manera en que sus valores concuerdan con los propios. La legitimidad, en y por sí misma, puede ser asociada con muchas formas de organización política, inclusive las opresivas (Lipset, 1968). La eficacia significa verdadera actuación, el grado en el que el sistema satisface las funciones básicas de gobierno tales como las consideran la mayoría de la población y grupos tan poderosos dentro de ella como lo son las altas finanzas o las fuerzas armadas. La legitimidad implica la capacidad del sistema para engendrar y mantener la creencia de que las instituciones políticas existentes son las más apropiadas para la sociedad. Mientras la eficacia es fundamentalmente instrumental, la legitimidad es valorativa.

Cuando las personas obedecen las leyes establecidas por las autoridades, lo hacen debido a que consideran legítimos el proceso mediante el cual han sido elaboradas dichas leyes; generalmente consideran que las leyes son justas y necesarias; y creen que las personas que las crean tienen derecho legítimo para hacerlo. Con base en lo anterior, es preciso señalar que en la práctica esto supone un proceso, pues la realidad no cambia espontáneamente: En política para hacer algo hay que tener siempre dos condiciones: hay que tener razón a tiempo, en el momento oportuno; y hay que tener fuerza para poder imponer la razón.<sup>35</sup>

Pero la existencia de autoridad no es el único criterio que indica si hay organización política. Los tres componentes del análisis de Durkheim son: la existencia de una autoridad constituida, que se ejerce dentro de una sociedad que tiene por lo menos algún grado de diferenciación estructural, y que es aplicada por un grupo preciso de funcionarios.

Las consideraciones anteriores destacan la importancia de reflexionar un poco más sobre el tema, de tal manera que para comprender la actualidad económica del poder, conviene revisar desde el nacimiento de la época moderna. Siguiendo a Oscar Mejía (1991), con Maquiavelo, el humanismo renacentista transforma el

---

<sup>35</sup> Souza Santos, Boaventura de. Globalización y Democracia, pág. 8.



concepto teológico-medieval del poder derivado del ordenamiento jerárquico del mundo, inferido de la visión religiosa del cristianismo dominante. Maquiavelo seculariza no sólo el concepto, sino el análisis del poder, aunque lo concibe todavía monolíticamente, encarnado en la figura del príncipe y la institución que este representa; esta concepción fue rota por Montesquieu y su teoría de la separación de poderes: Sólo el poder que controla al poder garantiza la libertad y la justicia entre los hombres, gracias al equilibrio impersonal de los poderes separados, que entre sí se fiscalizan, teoría que la democracia termina asimilando y que es desmitificada en el siglo XIX por Carlos Marx.

Foucault cuestiona los postulados convencionales y plantea otros nuevos que giran en torno a la propiedad, al Estado como ámbito exclusivo del poder, subordinación a un modo de producción, la coerción física e ideológico-política como instrumentos de dominación y legalidad según la cual la ley se materializa en el dominio del poder. Esta reconsideración del poder es complementada por otros autores. Roland Barthes lo define como un organismo trans-social, ligado a la historia del hombre, que no se encuentra solo en el Estado sino que se desliza en las cuestiones sutiles y cotidianas de la vida, incluso en los mismos impulsos liberadores que intentan cuestionarlo.<sup>36</sup>

Las entrañas del poder las explica Canetti hundiéndose en las raíces del mismo y mostrando cuáles han sido los símbolos, instrumentos y elementos que desde siempre han caracterizado su ejercicio. Su aporte se centra en el análisis del secreto, como médula del poder, y de la orden como causa eficiente del mismo y se basa en que donde hay secreto hay poder: el conocimiento o desconocimiento de algo determina la relación de dominio entre las partes. Según esto, la información que alguien posee lo coloca en posición de ventaja frente a quien no la posee.

Weber define el poder como la probabilidad con que un agente podrá realizar sus propios objetivos aún frente a la oposición de otros con los cuales se encuentra en relación social, de lo cual se deduce que dada la amplitud del concepto toda relación social, es hasta cierto punto una relación de poder. El régimen o sistema político es en consecuencia, una unidad social compuesta de roles interdependientes y estructuras que interactúan en la asignación de valores en forma autoritaria hacia una sociedad y donde sus miembros creen que las autoridades políticas tienen derecho a legislar y a que sus decisiones comprometan a la comunidad.

Kant, al respecto señala como pauta y dinámica democrática, que la naturaleza conflictiva del hombre plantea el peligro del poder. Para evitar desmanes es necesario el estado. La legitimidad del poder del estado, a su vez, está dado por el profundo respeto a los derechos ciudadanos. La tradición contractual tiene entonces su origen desde una doble conciencia antropológica: por una parte el hombre es conflicto, pero por otra es sujeto ilustrado, autónomo y poseedor de derechos.

<sup>36</sup> BARTHES, Roland, en: MEJIA Quintana, Oscar, El Humanismo Crítico Latinoamericano, págs. 182-184

*Segundo. La Ley.* Para abordar el concepto de la Ley, merece especial consideración su profunda relación con la costumbre y con el convencionalismo: los usos y costumbres dan origen en muchos casos a normas que se convierten en leyes. También ocurre a la inversa aunque con menor frecuencia. El convencionalismo se basa en tradiciones estandarizadas que sirven para eliminar la confusión en las interrelaciones humanas mediante la regulación de las actividades mutuas.

La ley hace referencia a la moral; para los griegos, Ley (nomos), significa lo que es conforme con el uso, lo que es normal para una comunidad, a partir de lo cual *Nomos*, se convierte en la norma de vida social para los individuos, a partir de lo cual se puede inferir que la norma no es impuesta, sino deducida del desarrollo de las costumbres del grupo social. La ley, entonces es de carácter evolutivo e inseparable de la dinámica vital de la comunidad: su vida, su crecimiento, su libertad y su naturaleza, residen en las leyes. Crece por sus leyes porque estimulan y regulan el dinamismo del grupo.

Santo Tomás se refiere a la ley como la regla y medida de los actos, según la cual es inducido el sujeto a obrar o a retraerse de ello; tiene por objeto el orden al bien común; es impuesta a otros como regla o medida y se impone en cuanto se aplica a los que son regulados o medidos, para cuyo efecto se requiere de su promulgación. En síntesis: se centra en la ordenación de la razón al bien común y es promulgada por el que tiene el cuidado de la comunidad. Kant, por su parte, plantea como punto fundamental, el deber como la necesidad de una acción por respeto a la ley; el hombre experimenta moralmente la necesidad de obedecer un precepto que se exterioriza en forma de reconocimiento fundado en la representación de la ley como principio universalmente válido: la autonomía de la voluntad como principio supremo de la moralidad. Marx la fundamenta en la concepción del hombre y de la historia, según la cual, la ley es una forma de conciencia social cuya función es sancionar las relaciones de los hombres conforme con los intereses de clases dominantes.

Consecuentes con lo anterior, las leyes son normas deliberadamente formuladas que están acompañadas por sanciones específicas y formales impuestas por alguna autoridad especial; generalmente se encuentran escritas y confieren legitimidad especificando quién tiene derecho a ejercer cierta clase de poder en ciertas relaciones o posiciones.

Los sistemas políticos modernos se caracterizan por sus estructuras permanentes que elaboran leyes cubriendo un alto rango de hechos y como característica, están sujetas al cambio y por lo tanto, esta transitoriedad reduce tanto el compromiso como la conformidad con las mismas. El balance del poder entre las estructuras ejecutivas y legislativas varía en diferentes momentos, entre los diversos niveles del gobierno, los tipos de sistemas políticos y al interior del sistema político mismo. El estado democrático a través de la ley controla el ejercicio de las libertades y de la solidaridad imprescindible dentro de un territorio.

Autores modernos consideran que las Normas se pueden clasificar en tradiciones, que son los patrones normativos durables, estandarizados y obligatorios impuestos de manera informal; son el producto de un proceso evolutivo natural, no planeado. Las costumbres son normas consideradas como esenciales para la supervivencia social; no son planeadas y sus sanciones son informales pero suelen ser más fuertes y dependen de la reacción espontánea del grupo.

Cualquier sociedad vive según un conjunto de normas escritas y no escritas que pueden emanar de líderes, funcionarios, jefes, etc.; su naturaleza puede ser religiosa o secular y poseen un grado de flexibilidad: tradicionales e inmodificables o flexibles y sujetas al cambio. En los sistemas políticos antiguos se consideraban sagradas, inmodificables; no existían estructuras permanentes para elaborar normas en ese tiempo y por lo mismo, se tendía a reforzar el pasado y a resistir el cambio.

En la actualidad las normas se hacen y se imponen; sin embargo, algunas veces se violan. La adjudicación de normas, como las demás funciones políticas, se da dentro de un contexto cultural. En cuanto una cultura cambia sus valores, creencias y patrones de comportamiento, se espera que quienes realizan esta función tengan en cuenta tales cambios.

*Tercero. La responsabilidad, la libertad y la acción como fundamentos del bien común.* ¿Qué sugiere en la práctica dentro de la política la responsabilidad del Estado? En la concepción de Durkheim, el Estado debe desempeñar tanto una función moral como económica. Su análisis del Estado y de la naturaleza de la participación política en una forma de gobierno democrática, está en el centro de su idea de la probable tendencia evolutiva de las sociedades modernas. Según esto, la noción de lo político presupone una división entre el gobierno y los gobernados, de manera que es característica ante todo de las sociedades más desarrolladas: en las sociedades más sencillas apenas existen órganos especializados de administración.

El Estado de bienestar (Félix Ovejero, 1997) está en el centro de la discusión política contemporánea. Desde posiciones conservadoras se reclama su desmantelamiento, entre otras por dos razones: de principio, socava la libertad y la responsabilidad de las gentes y de eficiencia según las cuales se entorpece el buen funcionamiento del mercado y por ende la capacidad de satisfacer las demandas de los ciudadanos. Las posiciones progresistas han pasado en pocos años de una crítica de principio que veía en el EB una pieza básica en la reproducción económica y social del capitalismo, al entibiar sus tensiones y desigualdades, hasta una defensa no menos incondicional que parece asumir que el EB es la cristalización del ideario igualitario.

El Estado liberal no solamente es el supuesto histórico sino también jurídico del Estado democrático; son interdependientes en dos formas: 1) En la línea que va del liberalismo a la democracia, en el sentido de que son necesarias ciertas libertades para el correcto ejercicio del poder democrático; 2) en la línea opuesta, la que va de la democracia al liberalismo, en el sentido de que es indispensable el

poder democrático para garantizar la existencia y la persistencia de las libertades fundamentales.<sup>37</sup>

El Liberalismo<sup>38</sup> defiende un marco de relaciones para que puedan convivir individuos que sostienen ideas, valores y modos de vida diversos. La sustancia de la posición liberal, en lo que se refiere a la organización política, consiste en relegar la pluralidad cultural al terreno de las elecciones personales. La posición que defiende la radical autonomía del individuo, la acentuada defensa de sus derechos individuales y la neutralidad de la esfera pública ante las formas de vida constituiría el liberalismo más puro. Todo lo que sea disenso queda, pues, fuera de la política.

El liberalismo cree que confinando los temas de división a la esfera de lo privado, el acuerdo sobre reglas de procedimiento debería bastar para regular la pluralidad de intereses en la sociedad. Pero este intento liberal de aniquilar lo político está condenado al fracaso (Mouffe Chantal, 1999). Los defensores del liberalismo político conceden a los perfeccionistas que el Estado liberal debe necesariamente hacer referencia a alguna idea del bien común y que no puede ser neutral con respecto a la moral. Aquí se aprecia que si bien no prescinden de una teoría del bien, afirman que la suya es una teoría mínima. El éxito del liberalismo político depende de la posibilidad de establecer las condiciones que hacen posible un tipo de argumentación que concilie la moral con la neutralidad.

La política se basa en la pluralidad, en el estar juntos los unos con los otros, aún con los de diversos intereses; el hombre sólo existe o se realiza en la política con los mismos derechos: es a-político. La política nace en el *entre – los – hombres* y se establece como relación (Hobbes), se debe ser realmente libre en un territorio delimitado; la política organiza de antemano a los absolutamente diversos en consideración a una igualdad relativa y para diferenciarlos de los relativamente diversos, sólo hay libertad en el particular ámbito del *entre* de la política; la política es *una necesidad* de la Historia; *en la pluralidad, está contenida la creación del hombre por Dios (Hanna Arendt, 1997).*

La libertad tiene que ver con la pluralidad que no es idéntica a simple alteridad, pero la destrucción es propia de la acción humana. En la medida en que pluralidad significa destrucción es posible la revelación -en el medio público- de la individualidad de cada uno, de la identidad. La pluralidad no es simple alteridad, pero tampoco equivale al simple pluralismo político de las democracias representativas. La función del ámbito público es iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, de visibilidad en que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos y revelar mediante las palabras quiénes son.

Arendt sitúa la acción en el centro de su reflexión, para lo cual se establece un contraste entre ésta y las otras dimensiones de la condición humana, la labor y el trabajo. Labor dimensión a la necesidad, al ciclo de repetición de la naturaleza. Laborar y consumir son dos etapas del siempre repetitivo ciclo de la vida. Labor,

<sup>37</sup> Bobbio, Norberto. El Futuro de la Democracia. Pág. 15

<sup>38</sup> Sacristán Gimeno. Educar y convivir en la Cultura Global, Ediciones Morata, pág. 195.

no visibilidad, carácter repetitivo y fuertemente apolítico. Esta *sólo es política* si va acompañada de la palabra (lexis), del discurso por lo cual se afirma que tiene un comienzo definido y un final impredecible.

*Cuarto. La Justicia.* El vigor y la estabilidad de una democracia moderna dependen entre otras cosas, de la justicia de su “estructura básica” como también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos (Rawls, 1971) En opinión de Marshall, la ciudadanía consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales.

Los intentos de crear una sociedad más justa van a sufrir serios tropiezos si los ciudadanos exhiben una intolerancia crónica hacia la diferencia o si carecen de lo que Rawls llama “sentido de la justicia” (Rawls, 1971). Es claro que para la mayor parte de la teoría política de postguerra, los conceptos normativos fundamentales eran democracia (para evaluar los procedimientos de decisión) y justicia (para evaluar los resultados. Cuando se hablaba de la idea de ciudadanía, se la veía como derivada de las nociones de democracia y justicia.

**1.3.1.2.4. Implicaciones Educativas.** La educación de los miembros de la sociedad no sólo es una condición para el progreso de ésta, sino también lo es para su integración. Al proponer un modelo que integre los principales factores psicosociales que inciden en la formación de actitudes relevantes al sistema político y a su sustentación Manzy y Rosas<sup>39</sup>, definen como foco de interés dos aspectos centrales de orden psicosocial:

- a. Un conjunto de predisposiciones actitudinales en torno al sistema político que tienden a favorecer su permanencia y estabilidad: “compromiso”, “lealtad” e “identificación”, que en su versión primaria suponen la existencia de afectos asociados a elementos del sistema político, como pueden ser autoridades específicas, símbolos de la nación, etc.
- b. Predisposiciones actitudinales y comportamientos que más específicamente posean un carácter político, en tanto que se definen como parte de las conductas esperadas en los actores de un sistema político. En particular, este modelo ha recurrido a la noción de participación política, planteado como una de las bases de un sistema auténticamente democrático y como objeto de estudio que ha sido de la Psicología y de la ciencia política, como un indicador relevante en los procesos políticos.

En nuestro país las investigaciones en torno a las nociones políticas en los niños son muy pocas, puntuales, muy breves, ninguna toma en cuenta las concepciones, nociones, aprehensiones, identidad de nación colombiana o patria y las existentes con respecto el tema de política en niños colombianos apuntan hacia la concepción del voto y las identidades regionales.

---

<sup>39</sup> UNICEF, Niñez y Democracia. Págs. 88-89

### 1.3.1.3. CIUDADANIA

**1.3.1.3.1. Definición.** Se ha dicho que "La ciudadanía es el activo económico más importante que la mayor parte de la gente posee en los países desarrollados: probablemente es indicador de las diferencias entre sus ingresos y los ingresos de los países en vías de desarrollo que sus talentos o la productividad laboral."

Aristóteles define al ciudadano como el hecho político humano, basado en la imposibilidad de un individuo para desarrollarse íntegramente sin una relación práctica con los demás. El hombre es un ser cívico y hecho para vivir en sociedad y su realidad depende del tipo de Constitución que organice la vida política; es el hombre libre frente a las presiones y al poder de grupos políticos; el fundamento de su libertad está en su derecho y en su deber para ser miembro deliberante de la Asamblea Pública y es sólo en las Democracias donde esto se aplica.

Un Estado, una sociedad abarca a un conjunto de ciudadanos, a cada uno de los cuales asigna una función: la virtud de cada uno es la perfección de la misma. Todo ciudadano libre debe aprender a mandar y a obedecer; esta se limita a las funciones de los hombres libres, a los actos públicos, al saber científico. La actividad política para Aristóteles es toda acción, todo trabajo propio de hombres libres, con incidencia en la vida de la ciudad. La felicidad sólo se encuentra en la actividad, pues la felicidad consiste en obrar bien. En la *Ética* a Nicómaco Aristóteles analiza la integración del individuo en la sociedad considerando como centro de la relación entre *Ética* y *Política* al ciudadano.

Las cualidades del ciudadano, en consecuencia, son para Aristóteles: la inteligencia, el valor y el corazón, ya que es el corazón quien impulsa el amor a la libertad y a la dominación. Puesto que un Estado será virtuoso sólo si los ciudadanos lo son, las condiciones para que llegue el ciudadano a la virtud son: la naturaleza con dirección a lo divino, la costumbre como un poder de decisión, y éstas a su vez pueden ser modificadas o refutadas por la razón. Todos los ciudadanos son electores y candidatos, ningún cargo será vitalicio.

Para Gimeno Sacristán, es una "invención", una forma "inventada" de ejercer la sociabilidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. La ciudadanía va ligada a la aparición de los estados modernos en cuyo contexto se definen y se ejercen los deberes y derechos ciudadanos; es decir, que está ligada al reconocimiento de una determinada comunidad de vida social que es política y regulada jurídicamente.

La ciudadanía tiene dos significados. Primero es ser miembro reconocido de un país por derecho de nacimiento o por incorporación. El otro es ser un miembro reconocido de aquel país, compartiendo plenamente un contrato entre el Estado y el individuo, el cual establece derechos y responsabilidades que son reconocidos y sancionados. Para Touraine, la ciudadanía apunta a la idea de que los gobernados quieran elegir a sus gobernantes, quieran participar en la vida democrática y tengan una conciencia de pertenencia a la sociedad política.

La ciudadanía para J. Gimeno Sacristán “es una invención, una forma inventada de ejercer socialidad de la persona en el seno de una sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos, unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación”.<sup>40</sup> La ciudadanía es algo más que un status que se concede a los miembros de una comunidad que les define como iguales y les otorga una serie de derechos. La condición de ciudadano es una forma añadida de ser sociable, constituida por unas relaciones liberadoras, creativas y respetuosas con los demás dentro de la forma social de convivencia organizada en comunidades amplias donde estas relaciones tienen lugar y se definen por tres características: se refiere a una asociación amplia; tiene un carácter público y plantea las relaciones entre los sujetos en estrictas condiciones de igualdad reguladas legalmente.

Para Marshall, 1973, ciudadanía implica pertenecer a una comunidad definida (normalmente nacional), pero más allá de esto, no es un concepto muy homogéneo. Normalmente este término se divide en tres elementos: civil, político y social. La idea de ciudadanía como base de derechos y obligaciones en relación con el Estado sigue proporcionando un arma legitimadora para la oposición y reforma de políticas en varios contextos nacionales.

La ciudadanía no es simplemente un estatus legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es también una identidad, la expresión de la pertenencia a una comunidad política. Con el tiempo ha resultado claro, que muchos grupos, todavía se sienten excluidos de la “cultura compartida” pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. La identidad de una nación de ciudadanos no se constituye a través de las afinidades étnicas y culturales, sino a través de la práctica de los propios ciudadanos en ejercicio activo de sus derechos de participación y comunicación (Danilo Zolo, 1997).

**1.3.1.3.2. Características.** Tratando de buscar precisiones, un elemento fundamental en la formación de la nación es la codificación de los derechos y deberes de los ciudadanos. Así la ciudadanía nos remite a la idea de un “conjunto de una población o país que reúne los requisitos para ser considerado como tal, y por lo tanto tiene derechos políticos, fundamentalmente el de elegir y ser elegido para las funciones gubernamentales, así como las obligaciones correspondientes”.<sup>41</sup>

En esta línea, para el liberalismo, la ciudadanía constituye un estatus jurídico que dota a los sujetos de derechos individuales para reconocerlo como miembro que participa de una comunidad política. Desde el republicanismo, es un concepto que se construye en el diálogo creativo entre el marco normativo elaborado en forma participativa y de manera consensual en el marco cultural de las prácticas sociales y la afirmación protagónica y activa del sujeto.

El punto de vista liberal sobre la ciudadanía establecido por Rawls y Marshall es, en nuestros días, la perspectiva dominante, aunque se reconoce que está bajo

<sup>40</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. “Educar y convivir en la cultura Global” Pág. 152, 162.

<sup>41</sup> UNICEF. Niñez y Democracia. Pág. 232

presión.<sup>42</sup> Para Marshall, la característica distintiva de la ciudadanía moderna, lo que la diferencia del estatus feudal, es su tendencia hacia la igualdad.<sup>43</sup> Marshall, (1949) entiende por ciudadanía “plena pertenencia a una comunidad”, donde pertenencia implica participación de los individuos en la determinación de las condiciones de su propia asociación. La ciudadanía es un estatus que garantiza a los individuos *iguales* derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades contrario al de clase, como sistema de desigualdad basado en la propiedad, la educación y la estructura de la economía nacional. La clase y la ciudadanía son principios de organización opuestos: son básicamente tendencias contradictorias.

Por lo anterior, el Estado de bienestar ha perpetuado el problema al reducir a los ciudadanos al papel de clientes inactivos de la tutela burocrática. Según la Nueva Derecha el esfuerzo por asegurar la integración social y cultural de los más pobres “debe ir más allá de los derechos”, focalizándose en su responsabilidad de ganarse la vida, de lo contrario, podría considerarse como un asalto al propio principio de ciudadanía. Para alguna gente de izquierda, sin embargo, aceptaría el “workfare” siempre y cuando no sólo “atribuya responsabilidades, sino también garantice la capacidad de hacer uso de ellas”. De igual manera, muchas feministas aceptan la importancia de equilibrar derechos y responsabilidades. Las conclusiones de Carol Gilligan, sugieren que las mujeres en su razonamiento moral de todos los días, prefieren el lenguaje de la responsabilidad al lenguaje de los derechos.

Una concepción adecuada de la ciudadanía parece exigir un equilibrio entre derechos y responsabilidades. La Nueva Derecha cree que esas virtudes se aprenden en el mercado como escuela de la virtud, pero hay otras consideraciones:

- a. *La izquierda y la democracia participativa* con énfasis en la participación a través de instituciones para salir de la pasividad, pero cabe la pregunta: ¿Se puede asegurar que los ciudadanos participen responsablemente con espíritu de servicio a la cosa pública, sin egoísmos ni prejuicios?
- b. *El republicanismo cívico*. La tradición cívico-republicana moderna es una forma extrema de democracia participativa principalmente inspirada en Maquiavelo y Rousseau.
- c. *Los teóricos de la sociedad civil* (pensamiento comunitarista de los años 80): subrayan la civilidad y el control como condiciones de una democracia sana, pero niegan que el mercado o la participación política sean suficientes para enseñar esas virtudes. Una de las primeras obligaciones de la ciudadanía es participar en la sociedad civil.
- d. *Teorías de la virtud liberal*. A los liberales a menudo se los critica –y no sin razón- a causa del frecuente desequilibrio que establecen entre derechos y

<sup>42</sup> Miller David, Ciudadanía y Pluralismo. En: La Política. Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad. No. 3. Pág. 90

<sup>43</sup> Zolo, Danilo. La Política, No. 3, Pág. 118



responsabilidades. Los teóricos liberales (70-80) se centraron casi exclusivamente en la justificación de los derechos y de las instituciones necesarias para asegurarlos, sin atender a las responsabilidades de los ciudadanos.

**1.3.1.3.3. Evolución del concepto.** En ideas de Marshall, la ciudadanía otorga a los individuos un número creciente de derechos en ciudadanía que los divide según se materializaron en Inglaterra en tres siglos sucesivos: civiles (siglo XVIII), políticos (siglo XIX) y sociales (siglo XX). La más plena expresión de la ciudadanía requiere un Estado de bienestar liberal-democrático. A esta concepción suele denominársela ciudadanía "pasiva" o "privada", dado su énfasis en los derechos puramente pasivos y en la ausencia de toda obligación de participar en la vida pública.

A partir de lo anterior, la ciudadanía ha tenido dos tipos de críticas: *la primera* se centra en la necesidad de complementar o (sustituir) la aceptación pasiva de los derechos de ciudadanía con el ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas (entre las que se incluyen la autosuficiencia económica, la participación política, e incluso la civilidad). "En una sociedad donde algunos grupos son privilegiados mientras otros están oprimidos, insistir en que, como ciudadanos, las personas deben dejar atrás sus filiaciones y experiencias particulares para adoptar un punto de vista general, sólo sirve para reforzar los privilegios. Esto se debe a que la perspectiva y los intereses de los privilegiados tendrán a dominar éste público unificado, marginado y silenciado a los demás grupos" <sup>44</sup>

Young propone dos razones por las cuales la genuina igualdad requiere afirmar, más que ignorar las diferencias grupales. Primero proveer de medios institucionales para el reconocimiento explícito y la representación de los grupos oprimidos. Segundo, los grupos culturalmente excluidos tienen necesidades particulares que solo se pueden satisfacer mediante políticas diferenciadas.

Para los críticos de esta "ciudadanía diferenciada", queda claro que ella no puede cumplir en el contexto actual una función "integradora" porque si ciudadanía es integración en una comunidad política, entonces al crear comunidades políticas superpuestas, los derechos de autogobierno propician necesariamente una suerte dual, y conflictos potenciales para determinar cual es la comunidad con la cual los ciudadanos se identifican más profundamente.

Kymlicka establece que estos asuntos son evidentemente serios, dado que para evaluarlos, sin embargo, debemos distinguir tres grupos y tres tipos de derechos que tanto Young como sus críticos tienden a confundir:

- a. Derechos de representación especial en beneficio de grupos desfavorecidos.
- b. Derechos de autogobierno (en beneficio de minorías nacionales)

---

<sup>44</sup> IBID, Pág. 23

c. Derechos multiculturales (en beneficio de inmigrantes y comunidades religiosas)

Cada uno de estos tipos de derechos tiene consecuencias muy diferentes sobre la identidad ciudadana.

Muchos liberales clásicos creyeron que la democracia liberal podía asegurarse mediante la creación de controles y equilibrios; sin embargo, ha quedado claro que estos controles no son suficientes y que también se necesita cierto nivel de virtud y de preocupación por lo público; porque lo que el Estado necesita de la ciudadanía no se puede obtener mediante la coerción sino solamente por medio de la cooperación y el autocontrol en el ejercicio del poder privado. Existe un creciente reconocimiento de que las responsabilidades ciudadanas deben quedar más explícitamente incorporadas en las teorías de la izquierda.

La segunda crítica a la ciudadanía "pasiva" o "privada", señala la necesidad de revisar la definición de ciudadanía generalmente aceptada con el fin de incorporar el creciente pluralismo social y cultural de las sociedades modernas. Pluralistas culturales reclaman un grado de diferenciación que prácticamente no existe en ninguna democracia desarrollada. Los derechos de autogobierno, plantean serios problemas a las nociones tradicionales de identidad ciudadana, pues si la democracia es el gobierno del pueblo, la autodeterminación grupal plantea la cuestión de quién es realmente *el pueblo* (Will Kymlicka y Wayne Norman, 1997).

Desde las tradiciones normativas: liberalismo, comunitarismo y republicanismismo quedan planteadas entonces la necesidad de virtudes cívicas que abran paso a una ciudadanía más universal y abarcante que incluya aspectos claves como la participación, entendida como un derecho que precede a las responsabilidades propia de las izquierdas. Para el republicanismismo cívico que hace énfasis en el valor intrínseco que tiene la actividad política, la participación es la palabra mágica a través de la cual todos los hombres pueden coexistir e interactuar; es la perspectiva de una vida política superior a sus satisfacciones puramente privadas, aquí es relevante el papel de la familia, el vecindario y la profesión que debe ocupar el centro de la vida de las personas. Desde el republicanismismo cívico el debate político ha perdido sentido y la gente carece de acceso a una verdadera participación, existe por así decirlo un apego exagerado a los beneficios de la vida privada que Kimlicka retoma de Oldfield; es algo así como la buena vida, sin importar los demás – "prima el bien particular sobre el bien general".

El comunitarismo según Kimlicka propone como virtud intrínseca "la estrategia del trabajo en comunidad y asociativa, la civilidad que hace posible la política democrática solo se aprende en las redes asociativas de la sociedad civil: iglesia, cooperativa, escuela, ONGS, sindicatos, asociación de vecinos etc. ". Aquí se forma el carácter las competencias y la capacidad de la ciudadanía" porque aquí se interioriza la idea de responsabilidad personal, compromiso mutuo, aprendemos el autocontrol voluntario, que es esencial para una ciudadanía verdaderamente responsable. La sociedad civil es el semillero de la virtud cívica (Glendon, 1991). Finalmente para el comunitarismo la ciudadanía es considerada

una práctica social, que afirma y reivindica derechos colectivos en función de grupos de pertenencia, raza, género y etnia; lo que lleva al reconocimiento de ciudadanos diferenciados.

Un problema fundamental planteado por el multiculturalismo (Gimeno Sacristán, 1996), es el de la ambigüedad y elasticidad del concepto de cultura a partir de rasgos culturales parciales (lengua, religión, etnia, raza, sexualidad, tradición, etc.) o por motivos de desigualdad entre culturas.

El liberalismo por su parte no está exento de propuestas en este orden; aunque se les critica frecuentemente de haber causado el desequilibrio que establece entre derechos y responsabilidades que aun persiste y será difícil de superar, su principal virtud entonces será y seguirá siendo: la libertad, la neutralidad y el individualismo.

Algunos liberales resaltan que las virtudes requeridas para el ejercicio responsable de la ciudadanía se pueden dividir en cuatro grupos: a) virtudes generales: coraje, respeto de la ley, lealtad; b) Virtudes sociales: independencia, apertura mental; c) virtudes económicas: ética del trabajo, capacidad de postergar las gratificaciones, adaptabilidad al cambio económico y tecnológico; y d) virtudes políticas: capacidad de reconocer y respetar los derechos de los demás, disposición a no exigir más de lo que se puede pagar, capacidad de evaluar el desempeño de quienes ocupan los cargos públicos, disposición a participar en el debate público. Las dos últimas: la capacidad de cuestionar a la autoridad y la voluntad de involucrarse en la discusión pública, son los componentes distintivos de la teoría liberal de las virtudes.

Desde la perspectiva de los teóricos "Pluralistas Culturales" la ciudadanía dejó de ser simplemente un status legal definido por conjuntos de derechos y responsabilidades, y pasó a tener en cuenta la identidad como forma de expresión de pertenencia a una comunidad no sólo que abarcara lo político sino otras formas de representación, librándose así de los odiados integristas. Es así como posteriormente aparecen grupos sociales (negros, mujeres, pueblos, aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas; que todavía se sienten excluidos debido a los falsos integristas que propaga el mundo globalizado.

"Los pluralistas culturales creen, que los derechos de ciudadanía originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de los grupos minoritarios. Estos grupos solo pueden ser integrados a la cultura común si adoptamos lo que Iris Marion Young llama una concepción de la "ciudadanía diferenciada".<sup>45</sup> Young critica el intento de crear una concepción universal de la ciudadanía que trasciende las diferencias grupales, y lo considera injusto porque históricamente conduce a la opresión de los grupos excluidos".

Cada vez hay más invocaciones a una teoría de la ciudadanía que se ocupe de la identidad y de la conducta de los ciudadanos individuales, incluyendo sus

<sup>45</sup> AULA URBANA: IDEP ¿Cómo enseñar ciudadanía y democracia en las escuelas?, Bernard Crick. Pág. 23.

responsabilidades, roles y lealtades. Esto ofrece dos riesgos: a) El alcance de una teoría de la ciudadanía es potencialmente ilimitado porque todo problema de filosofía política implica relaciones entre ciudadanos o entre ciudadanos y el Estado; b) La ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad.

En la inclusión del otro, Jürgen Habermas nos habla que en el mundo actual podemos distinguir tres teorías coherentes acerca del Estado: Estado liberal democrático como forma dominante hasta ahora en Occidente y en América Latina. Se caracteriza por tener una ciudadanía de baja intensidad en la cual los ciudadanos simplemente deciden sobre sus representantes, en otras palabras eligen a sus decisores políticos, pero también los ciudadanos son excluidos de asuntos muy importantes como los presupuestos y en general sobre los recursos públicos: (esta democracia en todas partes se encuentra en crisis); el "republicanismo cívico", directamente vinculado a las teorías comunitaristas, en la cual la política no se agotaría en la función de mediación, sino que ella representaría más bien un factor constitutivo del proceso de socialización en su conjunto.

En la concepción comunitarista junto al poder administrativo y a los intereses privados, surge la solidaridad como una tercera fuente de integración social. Según esta concepción, el "estatus de los ciudadanos no se determina por el modelo de las libertades negativas que se pueden reclamar como personas privadas (como en el liberalismo). Más bien, los derechos cívicos, principalmente los derechos de participación y comunicación, son libertades positivas (Pedro Santana R., 2003) Y la tercera propuesta es la de Estado de la democracia deliberativa, la cual busca la radicalización de la democracia construyendo una ciudadanía de alta intensidad, llevándola a los núcleos de decisión a donde los ciudadanos no han llegado aún.

La ciudadanía liberal tiene mucho que ver con la crisis del EB: el ciudadano liberal a la vez que hace necesario al EB, lo sitúa en una inflexible dinámica de inestabilidad. Las reglas sociales o las leyes constituyen constricciones a la voluntad. La maximización de la libertad exigen la minimización del Estado. Frente al ciudadano- consumidor está el político oferente. El ciudadano liberal contempla el EB, como la propia actividad política, con desconfianza y resignación. Se han explorado los problemas del EB en su relación con tres ideas distintas de ciudadanía: *liberal, comunitaria y republicana*. Las dos primeras muestran una relación inestable con el EB.

*a. La inestabilidad (económica) del EB liberal:* El EB de los ciudadanos-consumidores se enfrenta a tensiones internas que son consecuencia de la misma ciudadanía que lo reclama. Se puede hablar de una inestabilidad cívica del ciudadano liberal que se manifiesta como inestabilidad económica. Inestabilidad que se produce a través de diferentes mecanismos:

La tensión libertad-presupuesto, según la cual, la buena vida de uno se opone a la buena vida de los otros; la tensión información-eficiencia: los ciudadanos delegan en el profesional político la gestión de sus intereses y éste realiza ofertas a los primeros en el mercado político. Tiene algunas consecuencias: ineficiencia en la actividad de representar intereses y, con ello, un mal funcionamiento del mercado político; una dinámica de crecimiento autónomo e inflexible del presupuesto con independencia de las demandas de los votantes consumidores; y, la tensión irresponsabilidad-desintegración, en la cual se presentan asimetrías en la actitud de los ciudadanos con baja vocación participativa y reclamos imposibles y permanentes.

b. La ciudadanía *comunitaria* se encuentra en un singular dilema: la defensa de un EB que resulta innecesario desde su idea de la buena sociedad. La sociedad vendría a ser como una sucesión de círculos concéntricos con el Estado como círculo máximo. Cuando se da una idea de bien compartida, que permite a todos reconocer la acción correcta, resultan innecesarios los derechos. Hay lugar, eso sí, para una noción de deber, entendido como el compromiso de actuar de acuerdo con la idea de bien, pero ello no requiere de garantías. La autonomía no es otra cosa que el reconocerse en la idea de bien de la que se participa, que es la idea de bien de la comunidad: Hacer lo que se quiere hacer, que es justamente lo que se debe hacer.

*La inestabilidad (cultural) del EB comunitario.* La ciudadanía comunitaria se lleva mal con el EB. Es decir: si existe una comunidad real, el EB es innecesario; si el EB resulta necesario para intervenir en nombre de una idea de bien, la ciudadanía comunitaria es imposible en tanto la intervención resulta contradictoria con un axioma de la ciudadanía comunitaria: La responsable participación en la idea de bien, esto es, la autonomía en la elección de metas y en su consecución. En este sentido se puede hablar de inestabilidad cívica del EB comunitario que se expresa como inestabilidad cultural que se manifiesta de diversas formas: La tensión libertad positiva-libertad negativa; la tensión virtud asistencia; la tensión participación-exclusión

Debe existir siempre un punto intermedio en el que cohabiten el bien individual con el bien comunitario. Para ello, el régimen debe ser pequeño y reconocible. Estamos inmersos en una visión clásica en donde el ciudadano es visto como un ser total al que le corresponde en su naturaleza el ser y hacer político.

La comunidad no solo no es la garantía de algunos valores y prácticas que hacen innecesarias reglas e instituciones, sino la razón de su obligada existencia; y el EB, el costoso resultado de evitar las externalidades negativas de comunidades situadas en el par inclusión/exclusión.

*Nuevos Movimientos Sociales.* Quizás sea pertinente anotar que en las dos última décadas (Mardones, 1996) se ha conocido la aparición de una serie de propuestas en pro de los derechos civiles de las minorías raciales, de la mujer, de la paz, de la defensa de la naturaleza, que se denominan Nuevos Movimientos Sociales, en torno a los cuales confluyen temores y esperanzas, si se tiene en cuenta que

existen comportamientos que afectan a grupos sociales, minorías raciales que son injustificables en una sociedad que quiere presentarse como justa, racional y humana.

Con diferentes matices, algunos autores están de acuerdo en que el problema de estos Nuevos Movimientos, apunta más a un conflicto de carácter cultural más que económico. A. Touraine y A. Melucci consideran que los Nuevos Movimientos Sociales desplazan la protesta social desde el ámbito de lo económico al ámbito de lo cultural.

K. W. Brandt clasifica estos Movimientos de acuerdo a los problemas que encarnan en: Movimientos de defensa, Movimientos de emancipación y Movimientos de búsqueda; por su parte, J. Habermas, los clasifica en Movimientos sociales emancipativos u ofensivos, los que ofrecen una perspectiva de cambio social y de liberación de un colectivo importante (Ejs. Feminismo y derechos humanos); Movimientos sociales de resistencia o retraimiento con rasgos de oposición y rechazo o huida ante aspectos de esta sociedad moderna.

Los Nuevos Movimientos Sociales cuestionan el concepto de la política dominante. La desprivatizan por tanto, al extender su atención a las cuestiones ambientales, la situación de la mujer, los derechos de las minorías. Estos Movimientos proponen una profundización y expansión de las responsabilidades democráticas. Marcan un estilo diferente de hacer política y de comunicación política.

Will Kymlicka y Waine Norman<sup>46</sup>, en la época actual, presentan el concepto de ciudadanía íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular. En consecuencia, es probable que pueda ayudar a clarificar lo que está realmente en juego en el debate entre liberales y comunitaristas.

*c. El Ciudadano Republicano*, igual que el comunitario tiene biografía, configura sus preferencias y su identidad en tratos con la sociedad y otorga importancia a la responsabilidad, a las obligaciones; el ciudadano liberal, concede importancia a los derechos y a la libertad negativa que exige maximizar la capacidad de los individuos para decidir acerca de sus propias vidas. Ello requiere la máxima independencia respecto a azares que no respondan a su propia voluntad, a sus elecciones responsables, requiere medios para realizar sus proyectos de vida y requiere una formación autónoma, fundada de sus creencias y metas y la colaboración de los otros para asegurar su libertad. Así:

- Libertad negativa. La libertad del ciudadano republicano no es un derecho natural, presocial. La máxima libertad no se consigue sin los otros. Pero tampoco la libertad es otorgada por los otros;

---

<sup>46</sup> Will Kymlicka y Waine Norman. La Política. En Revista de Estudios sobre el Estado y la sociedad. Número 3, Octubre 1997. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Pág. 5.

- **Responsabilidad:** que no tiene que ver con la idea predeterminada de bien, sino con la formación autónoma de la idea de bien y con la consecuente realización, desde la convicción, de esa idea;
- **Deliberación:** tienen ideas de bien y creen que a los otros les iría mejor si participaran de sus ideas, pero también creen que para que ello sea así, para que les vaya mejor, la adscripción ha de arrancar desde el convencimiento. Ambas circunstancias requieren de una ciudadanía dispuesta a revisar sus juicios a la luz de un mejor argumento;
- **Autorrealización:** Se realiza y reconoce en la actividad pública, porque su participación arranca del convencimiento, porque realiza algo, decidir cómo vivir, y ello tiene que ver con una forma autónoma de regular su vida, experimenta la política como escenario de realización.
- **Vida cívica:** Sólo a través de su participación en la vida cívica podrá asegurarse la claridad de metas, la correcta formación de las creencias y una identidad razonablemente construida, por medio de la deliberación.

Para el republicanismo el acento no recae en ninguna idea de bien sustantiva, sino en crear las mejores condiciones para que cada uno trace sus propios proyectos de vida. El republicanismo se muestra compatible con las sociedades multiculturales, sin abandonar conceptos como los de responsabilidad, realización y convencimiento. El republicanismo concibe al ciudadano como alguien que participa activamente en la configuración de la dirección futura de su sociedad a través del debate y la elaboración de decisiones públicas.<sup>47</sup>

Para la mayoría de pensadores liberales la ciudadanía no consiste simplemente en un estatus legal, definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino también en una identidad, en una expresión de la propia pertenencia a una comunidad política; los derechos de las minorías son un componente legítimo de la tradición liberal. Comunitaristas e individualistas discrepan en la cuestión de si las comunidades pueden tener derechos o intereses independientemente de sus miembros individuales. Este debate sobre la primacía del individuo o de la comunidad es uno de los más venerables en la filosofía política, como lo anota Kymlicka.

En el transcurso de la década de los 80 se da un interés especial por definir y defender los derechos humanos básicos. Ha habido dificultades en la búsqueda de la vigencia de los derechos humanos (incluidos claro está los de orden económico y social) en el contexto mundial y regional. La invocación de la ciudadanía ofrece un marco conceptual para la defensa contra las incertidumbres que generan las fuerzas económicas mundiales. El ciudadano moderno es miembro de una comunidad política en la que todas las personas son iguales en algún sentido fundamental. La ciudadanía puede otorgar poder a los individuos de diversas maneras.

---

<sup>47</sup> Miller David, Ciudadanía y Pluralismo. En: La Política. Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad. No. 3, 1997. Pág. 82

Richard Falk señala la falta creciente de congruencia entre “la lógica de la solidaridad social” y “la lógica de las fuerzas del mercado”. Y advierte también de la tendencia creciente a substituir el involucramiento en la política nacional con el involucramiento político en lo transnacional. En la Guerra Fría el debate sobre derechos humanos estuvo dominado por las grandes diferencias ideológicas entre el capitalismo liberal y el socialismo, un conflicto que residía en la supuesta supremacía de los derechos civiles y políticos, por un lado y en la de los derechos económicos y sociales, por otro.

**1.3.1.3.4. Implicaciones Educativas.** Platón propone como punto de partida el conocimiento del fin de la existencia; descansa en la importancia política de la educación cívica y propone la existencia de una serie de consejos a manera de órganos que garantizan el cumplimiento efectivo de las leyes y de la moralidad ciudadana. Sostuvo el ideal de una educación que debía identificar a la realización individual en la coherencia y estabilidad sociales; por su parte, Aristóteles, se centra en el bien común: fuera de la ciudad no puede desarrollarse una verdadera moralidad ciudadana, pues la mejora moral de los ciudadanos, tiene su realización en las tareas más elevadas: la investigación científica y la actividad política

La filosofía del siglo XVIII, habla a favor de la diversidad del talento individual y de la necesidad del libre desarrollo de la individualidad en todas sus variedades. La educación de acuerdo con la naturaleza proporciona el objetivo y el método de la instrucción y la disciplina; su principal interés consistía en el progreso social que impulsara una sociedad más amplia y más libre, el cosmopolitismo, cuyo ideal positivo era la humanidad. Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social.

En tanto es una forma cultural, la ciudadanía requiere de una organización social asentada en una determinada cultura formada por creencias, normas y procedimientos que el sujeto debe subjetivar como atributos incorporados a su pensamiento, a sus valores y a su comportamiento, realidad que implica un modelo educativo para encauzar las redes sociales entre pares estudiantiles e institucionales.

La cultura que dé sustento a los vínculos sociales de la comunidad en la que se es ciudadano, ha de proyectarse en la organización de las instituciones escolares, en la selección de contenidos del currículo y en el desarrollo práctico de la pedagogía, considerando como principios la capacitación; el asentamiento de un determinado bagaje de ideas, habilidades, actitudes y sentimientos; la autonomía de los sujetos; cimentar las creencia, normas y procedimientos que regulan las acciones individuales y la acción común; cultivo de habilidades sociales y de virtudes sociales; ofrecer una construcción simbólica de lo que se es como colectivo; generar imagen o conocimiento justo del otro; reglas para resolver conflictos basados en el diálogo y en la negociación

La educación para la ciudadanía es toda una visión de cómo debe pensarse, diseñarse y desarrollarse la escolarización bajo el punto de mira de que así se



contribuye a la reconstrucción y mejora de la sociedad. Existen razones para relacionar la educación y la ciudadanía, entre las cuales se citan:

- a. Tiene que ver con el paralelismo. Educación, cultura, democracia y ciudadanía son construcciones en las que podemos intervenir seleccionando contenidos y ordenando las prácticas en una determinada dirección.
- b. La ciudadanía proporciona un marco de referencias, de normas y de valores en función de las cuales debemos pensar y realizar la educación, seleccionando adecuadamente objetivos y contenidos, así como realizando prácticas coherentes con los principios derivados del entendimiento del sentido de la ciudadanía democrática.
- c. En el orden epistemológico, "la ciudadanía" es una forma de ver, de entender y de aspirar a algo en la educación.
- d. Los retos a los que está siendo sometida la ciudadanía en unas sociedades en las que se globalizan las economías y los intercambios de todo tipo. Por lo anterior cobra su vigencia frente a fenómenos como la violencia, la invasión de los medios masivos de comunicación, la destrucción de las relaciones sociales en las grandes ciudades, la marginación, la desintegración familiar, pérdida de protagonismo del ciudadano, por mencionar algunos.
- e. La educación incluye al ciudadano en las sociedades modernas; carecer de ella es quedar excluido de la participación social<sup>48</sup>.

Para lograr estos propósitos, se requiere abordar las políticas públicas como insumos que conforman las posibilidades reales del aparato del Estado en el reconocimiento de los derechos humanos en la protección y promoción del desarrollo humano. Desde el punto de vista educativo, esto implica un cambio en la concepción de lo político tanto en lo escolar como en su práctica colectiva y general. Siguiendo la propuesta de Haz Paz, creemos necesario implementar un nuevo enfoque de política caracterizado por:

#### HAZ PAZ: UN NUEVO ENFOQUE DE POLÍTICA

De	A
Enunciados éticos	Compromisos vinculantes
Necesidades básicas	Derechos
Verticalismo	Horizontalidad
Políticas gubernamentales	Políticas públicas
Sociedad civil	Sociedad civil y esfera privada como instancias

<sup>48</sup> Sacristán, Gimeno Educar y convivir. pág.154

opción	constitutivas de las relaciones sociales
Asistencialismo	Inversión de instituciones y prácticas culturales para el desarrollo
Centralismo	Descentralización
Enfoque sectorial	Intersectorial
Individuos	Familias
Representación	Participación
Programas desde la oferta	Programas desde la demanda

TABLA No. 1

*Fuente: UNICEF, Evaluación democrática. Documento de trabajo N° 3, mayo de 1998. Manual de operaciones de la Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar Haz Paz.*

Este enfoque de lo político nos lleva a asumir una perspectiva pedagógica de los derechos humanos que vaya más allá de la capacitación en resolución de conflictos, democracia (ya vimos sus limitaciones) y prevención de la violencia<sup>49</sup>; y se entienda como educación para el desarrollo humano en el marco de la construcción nacional, esto es, una educación de los derechos humanos de cara a un proyecto de nación.

Cuando se plantean los derechos humanos en términos de construcción nacional, necesariamente nos tenemos que remitir a los derechos de las minorías. Ahora bien, es claro que entre las fases que ha tenido el debate en filosofía política en torno a este tipo de derechos, el principio de neutralidad que defiende el Estado liberal conduce las minorías a tres opciones básicas:

- a. aceptar la integración en la cultura mayoritaria, aunque quizá tratando de renegociar los términos de la integración;
- b. tratar de obtener los tipos de derechos y poderes de autogobierno que se necesitan para mantener su propia cultura societal –por ejemplo para crear en su propia lengua sus propias instituciones económicas, políticas y educativas-, es decir, embarcarse en su propia forma de construcción nacional concurrente;
- c. aceptar su marginación permanente. (Kymlicka, 2003)

Ante este panorama, se requiere que el proceso educativo no sólo especifique las injusticias que les ha impuesto la construcción nacional de la mayoría y determine las condiciones por las que esa construcción nacional de la mayoría deje de ser injusta. El objetivo es, siguiendo a Kymlicka, valorar la justicia de los derechos de las minorías, en el entendido de que las normas y las instituciones *no* son neutrales ni ciegas a las diferencias y que el Estado no puede seguir descalificando o trivializando intereses relacionados con el reconocimiento, la

<sup>49</sup> Estas son las estrategias metodológicas que más aparecen en la literatura pertinente en educación en derechos humanos. Para este punto puede verse el ya citado trabajo de M. R. Mejía y Papadimitriou Greta.

identidad, la lengua o la pertenencia cultural. De esta forma, surgen dos principios en la educación en derechos humanos entendida como educación para el desarrollo humano: la formación en una *justicia etnocultural* que promueva la equidad de condiciones para dicho desarrollo, así como la *seguridad ciudadana* para ejercer, en igualdad de posibilidades a la mayoría –en nuestro caso, a la mayoría de ciudadanos consumidores–, la participación política, y los derechos y deberes de toda la sociedad civil.

Estos dos principios de la educación de los derechos humanos buscan en el fondo, simplemente garantizar la existencia y desarrollo de la sociedad civil, lo que es lo mismo que garantizar la vida: “Los problemas de la sociedad civil consisten, todos, en uno: hacer posible, de tantas maneras como quepa imaginar, la vida; vivir y vivir de la forma más digna y con la mayor calidad de vida posible; vivir de manera grata, satisfactoria y plena, y que existan horizontes de vida –por definición, cada vez más amplios, mejores y ricos; esto es, que los horizontes de vida anticipen ulteriores (otros) horizontes de horizontes–.” (Maldonado, C. E., 2002)

La cultura que dé sustento a los vínculos sociales de la comunidad en la que se es ciudadano, ha de proyectarse en la organización de las instituciones escolares, en la selección de contenidos del currículo y en el desarrollo práctico de la pedagogía, considerando los principios siguientes:

- a. Individuos bien capacitados que puedan ejercer lo más plenamente posible los derechos y posibilidades que se les reconocen.
- b. La preparación para la ciudadanía es un cometido específico de la educación general
- c. El desarrollo del currículo tendrá que respetar y estimular gradualmente la autonomía de los sujetos
- d. Debe darse a conocer la trayectoria histórica y las reglas del vínculo social que es la ciudadanía, así como las que sirven para resolver los conflictos
- e. Comprensión de lo social y habilidades sociales y la fundamentación de determinadas actitudes o como dice Sélter (1998), de virtudes sociales (tolerancia, contención, apertura a los demás, capacidad de colaboración, lealtad a los compromisos, sinceridad...)
- f. Identidad personal acorde con el status de sujeto dentro del espacio público definido por la ciudadanía
- g. La imagen o conocimiento justo del otro como ser que tiene nuestra misma condición, con los mismos derechos, aunque pueda ser o mostrarse diferente.
- h. Supone una serie de reglas para resolver conflictos, basadas en el diálogo y la negociación
- i. Comprender que la ciudadanía es una garantía para la privacidad en la que se desarrolla la individualidad

- j. Proporcionar la representación de las referencias que constituyen la sociedad como comunidad jurídica dentro de la que se desarrollan otras relaciones sociales.<sup>50</sup>

La capacidad de inclusión, tiene una primera proyección en la inserción en las actividades productivas; tienen una dimensión intelectual, como capacitación para el entendimiento del mundo; tiene una vertiente emocional: la de poder sentirse como sujeto plenamente creador, libre y autónomo. La desigualdad implica distancia entre los sujetos, la exclusión supone un alejamiento irrecuperable, la degradación del excluido, que pasa a la categoría de negado. La educación de los miembros de la sociedad no sólo es una condición para el progreso de ésta, sino que también lo es para su integración.

---

<sup>50</sup> SACRISTAN, Gimeno. Págs, 164-166

## 2. MÉTODO

### 2.1. DISEÑO INVESTIGATIVO:

La presente investigación se inscribe dentro de un diseño cuasi-experimental Pretest – Intervención – Postest. Inicialmente se construyeron y aplicaron pruebas para establecer el nivel de conceptualización que tienen los estudiantes sobre las nociones de democracia, ciudadanía y política. En un segundo momento se realiza la intervención curricular y pedagógica con tres metodologías: proyectos de aula, enseñanza para la comprensión y resolución de problemas). Finalmente, se aplicó una segunda batería de pruebas para evaluar el impacto de la intervención pedagógica en la conceptualización sobre los conceptos políticos y establecer comparaciones con la primera aplicación.

#### 2.1.1. Procedimiento:

El procedimiento contempla las siguientes fases:

*Fase 1:* Aplicación de pretest sobre procesos de representación y conceptualización acerca de los tres conceptos: Democracia, Ciudadanía y Política, en las estudiantes de 6°. A 9°.

*Fase 2:* Implementación de un currículo interdisciplinar e integrado, para la enseñanza de conceptos políticos en los grados de 6°. A 9°.

*Fase 3:* Formación de maestros para la intervención pedagógica desde tres metodologías de enseñanza de las ciencias sociales: Enseñanza para la comprensión, resolución de problemas y proyectos de aula.

*Fase 4:* Aplicación del postest con el fin de evaluar y determinar el impacto de la intervención curricular y pedagógica en los procesos de conceptualización de las nociones políticas trabajadas.

*Fase 5:* Análisis de resultados obtenidos en el desarrollo de conceptos políticos a partir de tres métodos pedagógicos:

Procesos:

- a. Evaluativo (Contextualización y Evaluación)
- b. Pedagógico Enseñanza. (Intervención, curricularización)
- c. Formativo (Conceptualización)
- d. Interpretación y explicación de prácticas pedagógicas

#### 2.1.2. Población - Muestra:

Se trabajó con 16 grupos de los grados 6°. a 9°. TOTAL: 500 estudiantes  
 Muestra Evaluación: 48 estudiantes (3 de cada grupo)  
 Maestros de Ciencias Sociales: 8

### 2.2. INSTRUMENTOS:

Para la fase 1 y 4 se diseñaron pruebas que incluyen: entrevista, cuestionarios, juegos de roles, narrativas, dibujo, con el objeto de acceder a las diversas formas

de conceptualización que las estudiantes tienen en torno a los tres conceptos políticos en los dos momentos pretest y postest.

En la fase 2, para efecto de adelantar la intervención curricular, se definieron unos criterios de desarrollo, coherentes con los lineamientos curriculares recientemente publicados por el MEN.

En la fase 3 para efecto de la intervención pedagógica se diseñaron (paquetes pedagógicos) coherentes con los tres enfoques (proyectos de aula, enseñanza para la comprensión y resolución de problemas) y teniendo en cuenta la problemática arrojada por el Pretest

### 2.2.1. *Proceso de Contextualización y Evaluación*

2.2.1.1. *Definición de instrumentos* Se contó con tres tipos de instrumentos con los que se recogió la información necesaria para el estudio:

- a. El Documento propiamente dicho de la prueba en la que fueron consignadas las opiniones de las estudiantes; en él aparecen los cuestionamientos base de la reflexión estudiantil. (Ver Anexo 4)
- b. Comics y prenociones surgidas del pretest, que sirvieron como punto de partida para el análisis posterior y cuyas conclusiones se consignaron en el instrumento de trabajo.
- c. Una matriz de análisis, diseñada con anterioridad a cada parte de la prueba, en la que consta el interés de cada ítem, según corresponda. (Ésta puede apreciarse más adelante)

### 2.2.1.2. *Procedimientos para su aplicación*

- a. Para la aplicación de esta prueba se contó con una muestra representativa de 48 estudiantes de Sexto a Noveno seleccionadas al azar (en las dos aplicaciones), teniendo en cuenta 3 por cada grupo, para un total de 12 estudiantes por grado
- b. El tiempo empleado fue de 2 horas, discriminado de la siguiente manera:
  - Actividad "A" 30 minutos. Para el efecto se cuenta con el Instructivo correspondiente, un documento llamado "titulares" (collage) y una hoja que contiene el cuadro que cada estudiante debe diligenciar.
  - Actividad "B" 20 minutos. Consta de cinco apartados con ítems que se deben responder en los cuadros dispuestos para el efecto.
  - Actividad "C" 15 minutos. Se dispuso para esta actividad de cinco cuadros, para determinar en ellos distintas nociones que hacen referencia a modos de inclusión o exclusión. Las nociones sugeridas en los cuadros han surgido desde las mismas estudiantes en la aplicación del pretest.

- Actividad "D" 10 minutos. Para el caso se debe reflexionar en torno a la inquietud planteada y responder en el Cuadro No. 8
  - Actividad "E" 10 minutos. Se dispuso del Cuadro No. 9, que contiene 25 enunciados frente a cada uno de los cuales se marcará de acuerdo al caso.
  - Actividad "F" 25 minutos. Se dispuso de 5 historietas, frente a las cuales luego de hacer una lectura ágil, se resolvieron las cuatro inquietudes sugeridas en el cuadro No. 10, y la narración que aparece posteriormente.
  - Conversatorio 10 minutos. Orientado por los adultos que acompañaron el proceso.
- c. Se contó con algunos implementos de trabajo tales como, lápiz, borrador, esfero, documentos, hojas en blanco e instrumentos de trabajo preparados para el momento.
- d. Una vez finalizada cada parte de la prueba, las estudiantes pudieron evaluar sus sentimientos frente a la misma, a través de un conversatorio orientado por los profesores acompañantes.

### 2.1.1.3. *Diseño del Instrumento:*

La presente prueba se propuso como un instrumento de trabajo con las estudiantes del Colegio del Santo Ángel en el contexto de los avances investigativos que se están realizando en la indagación de las nociones sociales, que las mismas estudiantes tienen, en los ámbitos de Democracia, Política y Ciudadanía.

Caracterizamos la categoría de la democracia con las subdivisiones de: participación convencional y no convencional, racionalidad y autonomía. La categoría de ciudadanía con las subdivisiones de: inclusión, exclusión, derechos y deberes. Y la categoría de política con las subdivisiones de: poder, ley, autoridad y justicia. La prueba ha procurado ser más una actividad que una encuesta, de modo tal, que el análisis de la experiencia sea particularmente exigente por parte del investigador.

Los procesos que atraviesan las categorías, que permitieron observar propiamente a las estudiantes, son: proceso cognitivo, con las subdivisiones de procesos lógicos y figurativo-simbólico; proceso actitudinal, con sus subdivisiones de procesos cognitivos, afectivos y volitivos; proceso afectivo, con sus subdivisiones de procesos de emotividad y sentimientos.

Objetivos de la evaluación

General: Identificar nociones, actitudes y sentimientos que surgen ante dinámicas propias del ejercicio democrático, político y ciudadano.

Específicos:

- a. Identificar los elementos, valores y características con las cuales las estudiantes se representan los conceptos de *Democracia, Ciudadanía y Política*
- b. Establecer el nivel de conocimiento, actitudes y afectos de las estudiantes frente al actual sistema de normatividad existente en la Institución, en la familia y en el grupo en el que las niñas se desenvuelven.
- c. Evaluar el nivel de conocimientos que tienen las estudiantes a partir de grupos étnicos, credos religiosos, diferencias económicas, sociales, sexuales y de género.
- d. Detectar el nivel de conocimiento y compromiso de las estudiantes, sobre normatividad, derechos y deberes.
- e. Lograr la interpretación en distintos ámbitos y procesos de los roles de participación desde criterios de autonomía, inclusión y derechos.

Naturaleza metodológica. La prueba se inscribió dentro de una metodología de investigación cuasi-experimental, con el propósito de establecer el nivel de conceptualización de las estudiantes sobre las nociones políticas de Democracia, Política y Ciudadanía, la prueba se aplicó como pretest y postest, después una intervención pedagógica (proyectos de aula, enseñanza para la comprensión y resolución de problemas). El postest pretendió medir el impacto de la intervención pedagógica en la conceptualización sobre las nociones políticas y establecer comparaciones con la primera aplicación.

#### 2.2.1.4. *Elaboración de la Matriz: (Prueba De Sondeo Para Indagar Nociones de Democracia, Política y Ciudadanía)*

En este material se pueden encontrar las especificaciones pertinentes que hacen referencia a la naturaleza de la prueba, su modo de aplicación, y la organización de sus intereses indagativos en una matriz de tendencias y nociones que previamente se discutieron en las sesiones de trabajo del equipo. Esto es ampliamente visible en la misma matriz, en donde se especifica tanto las categorías como los procesos de lo que se quiso indagar en esta prueba.

Caracterizamos la categoría de la democracia con las subdivisiones de: participación convencional y no convencional, racionalidad y autonomía. La categoría de ciudadanía con las subdivisiones de: inclusión, exclusión, derechos y deberes. Y la categoría de política con las subdivisiones de: poder, ley y justicia. Por medio de esta prueba se pretende que estas categorías sean visibles, con el más mínimo sentido de predisposición por parte de las estudiantes, a través de ciertos procesos que también fueron discutidos en el equipo de sociales. Para ello, la prueba procuró ser más una actividad que una encuesta, de modo tal, que el análisis de la experiencia fuera particularmente exigente por parte del investigador.

Los procesos que atraviesan las categorías, que nos permitirán observar propiamente a las estudiantes, son: proceso cognitivo, con las subdivisiones de procesos lógicos y figurativo-simbólico; proceso actitudinal, con sus subdivisiones



de procesos cognitivos, afectivos y volitivos; proceso afectivo, con sus subdivisiones de procesos de emotividad y sentimientos.

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE NOCIONES POLÍTICAS**

Categorías Procesos		DEMOCRACIA				CIUDADANÍA				POLÍTICA		
		Participación		Razonabilidad Racionalidad	Autonomía	Inclusión	Exclusión	Derechos	Deberes	Poder	Ley	Justicia
		Convencional	No Convencional									
Cognitivo	Lógico	1ª E3	1a	2a 5a 8a A2	4a	1a 3a C1 C3 C4	1ª 3a C1 C3 C4	2ª D2 E12	2ª D2 E12 E18	B12	8a D2 E19	7ª A6 E19
	Figurativo Simbólico	A8	A8	A7 A8	A8 E23 E24	A8 C3	A8 C3	3b A8	3b A8 B8 E20	A7 A8 B11 D1	8a A8 B4 B8 B11	7a A8 E4 E14
Actitudinal	Cognitivo			5ª A1		C5	C5	3b	3b E1	2b	8a E9	7ª E4
	Afectivo	6a 1b A3	6a 1b A3		4a A5	3a 6a 4b E16	3ª 6a 4b E11	3b B5	3b E10	2b	E1	E4
	Volitivo	6a 1b B1 B3	6a 1b B1 B3	B3	4ª E5 E10	3a 6a	3ª 6a E21	3b B7	3b E15	2b D1	E3	
Afectivo	Emotivos	E17		E6			E7	B6 B9 B10			B9 B10 E8	E2
	Sentimientos	B2	B2	A4		C2	C2		E22	D1	E22	

**Mesas de Negociación.** Esta fue una segunda parte de la prueba, que consistió en que las estudiantes establecieran algunos acuerdos, como puede apreciarse a continuación:

*Objetivos específicos*

- Identificar las diferentes estrategias de negociación, para establecer lógicas de convivencia
  - Lograr la interpretación en distintos ámbitos y procesos de los roles de participación desde criterios de autonomía, inclusión y derechos.
  - Describir las nociones afectivas que tienen las estudiantes frente al núcleo familiar.
- a. Naturaleza metodológica. La presente prueba se inscribe dentro de una metodología de investigación cualitativa en donde se hace especial indicación a la interpretación de un observador de la experiencia y el análisis de resultados escritos por las estudiantes. Se enmarca propiamente en dos momentos, como son el pretest, y postest. Donde se pretende hacer observación de contraste de actitudes y comportamientos. Básicamente, se acude a dos técnicas como son el juego de roles y el establecimiento de una Mesa de Negociación de normas domésticas.
  - b. Instrumentos. Se contaron con tres instrumentos que recogen los reflejos de la experiencia, y que luego servirán de base para la interpretación. El primero de ellos es un documento producido por las estudiantes en los que ellas especificarán ciertos criterios tenidos en cuenta para la toma de decisiones, y que más adelante se detallará en qué consiste. El segundo es un documento producido por el aplicador de la prueba que también tiene sus especificaciones concretas. El tercero, es el producto de la grabación en vídeo de la experiencia, que permitirá a los investigadores "leer el lenguaje no explícito" expresado en actitudes y comportamientos.
  - c. Procedimientos. Para la aplicación de esta prueba es necesario escoger una muestra representativa de 6 estudiantes al azar por cada modalidad (Académico y Comercial) y por cada grado de la siguiente manera: Sexto Grado: 6 Académico, 6 Comercial. Séptimo grado: 6 académico, 6 comercial, etc.

En total, fueron 8 grupos de estudiantes, que se ubicaron en localidades independientes, en diferentes horarios, buscando la posibilidad de grabar cada mesa de trabajo. Se utilizaron 90 minutos para la realización de la actividad en su totalidad. Fue importante contar con anterioridad, con la organización de elementos como: 2 cámaras de video por sesión, cassette de grabación para las cámaras, esferos y Hojas de papel

El juego de roles consistió en poner a las estudiantes ante la situación de tener que establecer una hipotética mesa de negociación de leyes domésticas, en donde todos los miembros de su familia, participaron en el consenso de ciertas medidas, normas y leyes que ayuden a una mejor convivencia familiar. Las

estudiantes se reunieron por grupos de 6 miembros y simularon los distintos sujetos de una familia extensa: Padre, Madre, Hijos y algunos pariente no nucleares (Abuelos, tíos, primos, etc).

Una vez que las estudiantes negociaron las leyes, elaboraron un documento en donde se consigna la siguiente información de la actividad:

Modos o criterios de participación en el acuerdo, criterios tenidos en cuenta para la toma de decisiones, pautas de compromiso, inconvenientes durante la negociación, puntos críticos del acuerdo, niveles de participación, justificación de los acuerdos desde una noción de justicia y características de las leyes negociadas.

Las estudiantes pusieron en común el trabajo realizado y discutieron sobre el trabajo del resto de compañeras en sus respectivos grupos. Durante esta puesta en común, el acompañante tomó apuntes que fueron ser pertinentes para el ítem correspondiente.

Diseño de Items de Interpretación para incluir en la Matriz.

Organizamos cada uno de los aspectos a tener en cuenta en convenciones ubicables e identificables dentro de la matriz. Los aspectos que en la prueba fueron consignados en el documento de las estudiantes, serán reagrupados según los temas generales de democracia, ciudadanía y política, estos a su vez también tendrán unas subdivisiones que ayudarán a visualizar un poco más distintas matrices de los temas mismos.

Para la ubicación de estas convenciones en la matriz, también deben tenerse en cuenta variables que hacen caso a procesos de tipo cognitivo, actitudinal y afectivo.

Las convenciones se organizan de la siguiente manera:

Modos o criterios de participación en el acuerdo	1.a
Criterios tenidos en cuenta para la toma de decisiones	2.a
Pautas de compromiso	3.a
Inconvenientes durante las negociaciones	4.a
Puntos críticos del acuerdo	5.a
Niveles de participación	6.a
Justificación de los acuerdos desde una noción de justicia	7.a
Características de las leyes negociadas	8.a

Ya que se había hecho la recomendación al acompañante de tomar ciertas notas que le permitiesen por su parte recoger reflejos de trabajo de las estudiantes, se convencionalizan a continuación esas notas según ciertos ítems que sean a su vez ubicables en la matriz:

- |   |     |
|---|-----|
| a. Motivación de las estudiantes ante el trabajo propuesto                        | 1.b |
| b. Asignación de roles (identificar la forma en que se asumen los roles de poder) | 2.b |
| c. De que manera se introduce la discusión sobre deberes y derechos               | 3.b |

- d. Descripción de actitudes de las estudiantes que se muestren apáticas a la actividad 4.b

POSTEST: Se aplicó al mismo grupo de estudiantes, se conservó la estructura de la prueba, aunque algunas de las actividades sufrieron alguna modificación que obedeció fundamentalmente a la profundización en las respuestas señaladas en el Pretest

#### 2.2.1.5. Instrumentos Pedagógicos

*Paquetes Pedagógicos:* Tres metodologías para la educación por competencias:

2.2.1.5.1. *Proyectos de Aula:* Sin ser una novedad, su originalidad puede radicar en los procedimientos empleados para su implementación y ejecución. Se pretende que el estudiante no diferencie entre la vida exterior y la escolar basándose en lo posible en la cotidianidad. El trabajo por proyectos de aula resulta congruente con la flexibilidad curricular ya que no existe una manera única de realizar esta metodología.

##### Características:

Combina aprendizaje activo/aprendizaje por descubrimientos.

Cultura escolar democrática y participativa.

##### Tipos de proyectos:

- a. *Globales:* en los que fundan todas las materias (psicología, historia, sociología, etc.) desarrollando proyectos complejos en torno a núcleos temáticos como la familia, las instituciones sociales, las civilizaciones, etc.
- b. *Por Actividades:* Se implementan para desarrollar actividades, valores y procesos de socialización, experiencia social, cooperación. Se puede utilizar desde juegos representaciones, etc.
- c. *Por problemas culturales:* y o cotidianos, pobreza, violencia, rock, etc. Temas que escogen los estudiantes y se investigan, se interdisciplinan (esto es necesario)
- d. *Por tópicos:* Se trabajan problemas coyunturales o estructurales de un grupo social, ya sean de actualidad o un momento histórico determinado.

##### Condiciones para la implementación: (Dewey, 1989)

- a. Interés del alumno
- b. Centrarse en la actividad
- c. Problemas que despierten curiosidad
- d. Contar con un tiempo de margen amplio.

2.2.1.5.2. *La enseñanza para la comprensión:* El uso de la palabra comprensión en la Edad Media tenía un sentido bastante moderno: Captar la idea, comprender algo, ser consciente. En 1898 el Universal Dictionary of the English Language, la entiende como comprender, aprehender o captar plenamente; saber

o aprehender el sentido, importancia, intención, motivo de, percibir por medio de la mente; apreciar la fuerza o el valor de, asociar un sentido o interpretación a; explicar, ser consciente e inteligente".

Además, veía su educación en lo más alto sentido como crecimiento en la comprensión, la capacidad, el descubrimiento autónomo, el control de los hechos y la habilidad para definir el mundo; en otras palabras, como algo que siempre conducía a alguna parte. Dewey se centraba en el niño y el currículo, tomándose con seriedad tanto los intereses y las intenciones de los alumnos como las opciones de los docentes con respecto a puntos de acceso a los contenidos, a las preguntas que plantear y a las actividades que poner en práctica.

A su vez, J. Bruner, quien representó la influencia intelectual dominante, proponía un acercamiento a un aprendizaje reflexivo de las materias que estableciera conexiones sólidas con la vida de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no solo con su capacidad de repetir las formulaciones del libro de texto. El aprendizaje era un proceso sensible a factores cognitivos y de desarrollo. Subrayó la importancia, para el estudiante, del dominio gradual de varios sistemas y modalidades simbólicas y experimentó con diferentes formas de representar ideas abstractas para estudiantes de distintas edades.

Enseñar menos pero más profundamente es la preocupación principal de este esfuerzo educativo científico. El contenido se define de manera amplia dentro de cuatro categorías generales y con igual peso: La materia ciencia, la naturaleza de la ciencia, la aplicación de la ciencia y los contextos de la ciencia. Los tres últimos, han estado ausentes de gran parte de los currículos científicos, dejando como consecuencia, a los alumnos sin demasiada comprensión de la ciencia.

La enseñanza para la comprensión la podemos definir como enseñanza del hacer para la práctica efectiva del conocimiento. La metodología de la enseñanza para la comprensión en su marco conceptual identifica cuatro partes:

- Organiza el currículo alrededor de tópicos generativos que son centrales para una materia.
- Clarifica lo que comprenderán los estudiantes al formular metas de comprensión explícitas que están centradas en ideas y en preguntas fundamentales en la disciplina.
- Favorecen la comprensión de los estudiantes de tales metas al comprenderlos en desempeños de comprensión que les exige entender, sintetizar y aplicar lo que saben.
- Miden la comprensión de los estudiantes realizando una evaluación diagnóstica continua de sus desempeños. Las evaluaciones tienen mayor poder cuando se realizan a menudo, se basan en criterios públicos directamente vinculados con metas de comprensión.

En la pedagogía de la enseñanza para la comprensión, la idea de lo que aprenden los estudiantes tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas

circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades.

Es de resaltar que en la enseñanza se debe tener en cuenta:

Tópicos generativos: Tienen como propósito delinear las materias, metas, ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprendan en la indagación. Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible, con énfasis en la flexibilidad, más parecido a aprender a improvisar, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes.

Metas de comprensión: Es lo que espera el estudiante llegar a comprender, pero el docente debe tener presente las distintas metas particulares antes de llegar a la final. Estas metas deben ser: Explícitas y públicas, hacia donde va la clase, avanzar y centrar la atención en la agenda principal; dispuestas en una estructura compleja, clarifica conexiones entre cualquier ejercicio particular y los objetivos más amplios del curso; centrales para la materia, centrarse en las ideas de la indagación.

Desempeños de comprensión: Reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible, cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión. De ninguna manera el énfasis de los desempeños de comprensión significa quitarle importancia al conocimiento y a las habilidades básicas. Por cierto, todos estaríamos profundamente limitados sin el apoyo de la memorización y la rutina. Sin embargo, comprender exige algo más. La comprensión se da por niveles; las personas con diferentes experiencia y desarrollo despliegan más o menos capacidad de reflexión.

Tiene en cuenta:

- Etapa de exploración: Establece conexión entre el tópico generativo y los intereses de los estudiantes;
- Investigación guiada: modalidades de la investigación, observación, registro, vocabulario y síntesis;
- Proyecto final de síntesis: dominio de los alumnos de las metas de comprensión.

Evaluación diagnóstica continuada:

Tiene como características: evalúa el aprendizaje; estudiantes y docentes comparten la responsabilidad en la formación de criterios; definen criterios para evaluar los propios desempeños de los alumnos; estudiantes más responsables de su aprendizaje. Es muy importante tener en cuenta los anteriores criterios.

2.2.1.5.3. *Resolución de Problemas.* Se relaciona con la adquisición de procedimientos (conjunto de acciones ordenadas) eficaces para el aprendizaje; no se trata solo de enseñar a resolver problemas, sino también de enseñar a plantearse problemas. El verdadero objetivo final de que el alumno aprenda a resolver problemas es que adquiera el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender: los procedimientos sean destrezas o estrategias se aplican a unos contenidos factuales y conceptuales.

Problema: "Una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para lo cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución" (Lester 1983). Problema es una situación nueva o diferente de lo ya aprendido que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya conocidas. Al resolver un problema no siempre podemos verbalizar o describir lo que hacemos (conocimiento procedimental).

Un problema se diferencia de un ejercicio en que en este último disponemos y utilizamos mecanismos que nos llevan de forma inmediata a la solución. Los ejercicios y los problemas requieren de los alumnos la activación de diversos tipos de conocimiento, no sólo de diversos procedimientos sino también de diversas actitudes, motivaciones y conceptos. Los dos enfoques difieren no solo en cómo entienden la solución de problemas desde un punto de vista teórico, sino más importante, en su distinta forma de incluir y abordar la solución de problemas en el currículo. Las diferencias individuales en la forma de resolver problemas no son debidas tanto a diferencias en las capacidades de las personas como a diferencias entre las tareas y el diverso aprendizaje que han tenido los alumnos que las resuelven.

#### Pasos en la Solución de un Problema:

- a. Comprensión de la tarea
- b. Concepción de un plan
- c. Ejecución del plan
- d. Análisis para determinar si hemos logrado o no la meta (Visión retrospectiva)

Las fases de solución de problemas y los métodos heurísticos para buscar esta solución descritos por POLYA, han sido considerados como métodos generales de resolución de tareas independientes de su contenido (centrados también gran parte de modelos en las matemáticas)

Las diferencias individuales en la solución de problemas pueden ser motivadas por diferencias en el aprendizaje. La solución de problemas no sigue siempre una secuencia lineal (Nuevos problemas) Podría decirse que la solución experta de problemas se basa en gran medida en la aplicación de procedimientos técnicos, más que en el uso deliberado e intencional de estrategias (Pozo, 1994). Por ello, la habilidad para solucionar problemas es, según este enfoque, específica en cada campo o dominio.

Los primeros estudios e investigaciones sobre la solución de problemas en el área de Ciencias sociales partían del supuesto de que las estrategias ya identificadas, a



partir de la obra de Piaget, en el pensamiento formal aplicado a las Ciencias de la Naturaleza eran válidas también para la solución de problemas sociales. En el contexto de los estudios sobre solución de problemas, suele considerarse que los problemas sociales son, 1) por definición, problemas mal definidos o poco estructurados; 2) Otro rasgo derivado de lo anterior, es la necesidad de tratar con soluciones alternativas para el mismo problema.

La enseñanza de la solución de problemas debe promover y consolidar el uso de nuevas formas de razonar en las distintas áreas del currículo, de las cuales para nuestro propósito podemos destacar tres formas de razonamiento habituales en la ciencia que contrastan con lo que solemos hacer en la vida cotidiana de un modo intuitivo:

- a) La ciencia precisa de un razonamiento cuantitativo que suele estar ausente en el discurso cotidiano.
- b) Suele requerir un contraste entre teorías o modelos, por un lado, y datos o hechos por el otro, de forma que se debe producir un ajuste progresivo del conocimiento teórico a los datos disponibles.
- c) Ciertas formas de razonamiento causal, o incluso de razonamiento acausal

La principal razón de la dificultad en la transferencia a la solución de problemas cotidianos es la diferencia existente entre los contextos en los que el alumno aprende inicialmente a resolver un problema y los nuevos contextos a los que debe hacer la transferencia.

La presencia de la solución de problemas en la enseñanza suele revestir dos formas esenciales: como fin en sí mismo, es decir, como objetivo mismo del aprendizaje, o como medio para la adquisición de otros conocimientos. La diferencia entre una y otra es importante: en el primer caso, el profesor asume conscientemente que el aprendizaje de tales destrezas es un objetivo destacado de su tarea, pone los medios para que así sea y, lo que suele ser casi siempre determinante, se plantea la evaluación del aprendizaje de los alumnos en concordancia con ellos.

De acuerdo con el modelo de currículo adoptado por el Ministerio los objetivos y contenidos establecen el qué enseñar, es decir, las capacidades educativas que se espera que los alumnos adquieran (objetivos) y los conocimientos (contenidos de enseñanza) que se consideran más adecuados para el desarrollo de dichas capacidades.

Esta metodología (siguiendo al Profesor Jairo Gómez), se revela como una de las más fecundas para una educación para el desarrollo de las competencias, no sólo porque involucra y deslinda una diversidad de problemáticas, sino porque en su "núcleo fuerte" asume la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos en el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades que tenemos en un momento dado.

### **Aporte de las Metodologías Pedagógicas a la Didáctica: Pedagogías: Enseñanza para la comprensión. Resolución de problemas. Proyecto de aula.**

Tomando en consideración la específica semántica que posee el término didáctica dentro de las interrelaciones teóricas de la enseñanza, sabemos de entrada que cada metodología pedagógica tiene por sí misma su propuesta didáctica; esto es visible en el hecho de que en la enseñanza para la comprensión los desempeños implican que se de una puesta en acción de lo aprendido en un contexto específico de ejercicio; la resolución de problemas que moviliza la indagación en fuentes no formales y la apropiación de posicionamientos críticos que se proponen como viabilidades de solución, y el proyecto de aula con la estructuración de rutas investigativas que hacen del aula toda una comunidad de indagación con hábitos definidos de búsqueda, sistematización y presentación de resultados. Esto dentro de una apropiación general y técnica del término didáctica que entendemos como aquella parte de la pedagogía que hace relación a los sistemas y métodos prácticos de enseñanza que está destinada no sólo a la eficiencia particular que garantiza el aprendizaje de lo enseñado, sino también a plasmar en la realidad las teorías de la pedagogía en cuestión, dado en este caso las tres que ya hemos citado.

Desde lo dicho, el aporte más significativo de las cuatro pedagogías en el ámbito de lo didáctico radica fundamentalmente en el cambio de sujeto con respecto al hacer del aula. En efecto, no es el maestro el sujeto agente de las actividades didácticas, sino la estudiante, por cuanto que debe ser ella la que se somete al ejercicio de lo aprendido en un contexto de desempeño, o es ella la que se posiciona ante los problemas vislumbrando las salidas viables después de una buena comprensión de los elementos implicados en el conflicto, o es ella, por último, la que organiza las fases e intereses de la indagación investigativa dentro del marco de una ruta; es pues la estudiante, se decía, la que constituye el centro del hacer didáctico de la clase, con lo que el maestro se define en el rol de una asistencia, un acompañamiento, y una guía par del hacer.

Otro aporte significativo de las pedagogías se refiere al hecho de que las didácticas propias de cada una tienen un gran énfasis en el ejercicio de las competencias. En efecto, puede notarse que en la enseñanza para la comprensión las metas de desempeño implican la explicitación de competencias que hacen caso a la interpretación y argumentación de núcleos conceptuales problematizados. En el proyecto de aula la estudiante hace uso de competencias propositivas para diseñar las rutas investigativas y competencias interpretativas para definir la naturaleza del problema que coyuntura la investigación. En la resolución de problemas, por su parte, se da igualmente un amplio uso de las competencias, singularmente las de la interpretación y la proposición. Debe entenderse aquí que dado que las didácticas hacen caso a un contexto de acción, la correspondencia con las competencias como saber hacer en contexto se hace más evidente.

Por último, hacemos la observación sobre el hecho de que la didáctica es un campo del hacer práctico que implica sorpresas de adaptación con respecto a las cosas que se originan aleatoriamente. Esta indeterminación de lo que se dará en el aula, por el traslado al mundo del estudiante de aquello que se ha planeado, ha enriquecido la didáctica por cuanto que los elementos que se integran, desde lo azaroso de la práctica, convocan núcleos de aprendizaje que son altamente significativos para las estudiantes.

#### 2.1.1.4. CURRICULARIZACION

*La Pregunta por la Enseñanza y el Aprendizaje en Ciencias Sociales Escolares*

Construcción comunitaria del Referente sobre la memoria de Rutas Pedagógicas.

Una vez conocido el documento para la reconstrucción de las prácticas docentes e identificación de las rutas pedagógicas previas, se asignaron responsabilidades a cada uno de los participantes del Área de Ciencias Sociales, realizando la preparación necesaria, así:

- a. Los presupuestos Institucionales, fueron tomados del PEI.
- b. En reunión de área fueron reconstruidos.
  - Los objetivos y perfiles del equipo de área
  - Las secuencias generalmente ejecutadas por los docentes del Área de Sociales
  - Las Estrategias Evaluativas
  - La identificación de los ambientes de aprendizaje en cuanto a recursos pedagógicos y uso de los recursos
  - Los presupuestos epistemológicos
  - Recursos Pedagógicos y uso de los mismos
- c. Para las estudiantes de grados 6º a 9º. Se diseñó un instrumento en el cual se formularon nueve preguntas que dieran cuenta de la identificación de las rutas de aprendizaje en cuanto a:
  - Los presupuestos culturales
  - Las secuencias generalmente ejecutadas por el niño para aprender el saber del área
  - Las secuencias relacionadas con la evaluación
  - Lo que significaba la red conceptual del área de Ciencias Sociales para los estudiantes
  - La opinión e identificación de metodologías y la evaluación de las mismas
  - Sugerencias para los profesores del equipo

- d. Con el Comité de PEI, conformado por la Directora, las Coordinadoras Académicas, la Coordinadora de Proyectos y las coordinadoras de Ciclo, se discutieron aspectos como:
- El papel que desempeñaban los actores extraescolares en los aprendizajes de los niños
  - Los presupuestos educativos y algunos institucionales.
  - La misión institucional y la articulación del Área con el PEI
- e. A los Profesores de buena voluntad se solicitó diligenciar un instrumento que contenía inquietudes en torno a.
- Su percepción sobre el Área de Ciencias Sociales
  - El papel del área dentro de los procesos escolares y del Equipo Pedagógico
- f. Se tuvo la oportunidad de entrevistar a tres egresadas para que emitieran su concepto en cuanto a los aprendizajes logrados en el área de Ciencias Sociales y las sugerencias pertinentes
- g. El Consejo Académico conoció el documento y sugirió algunos ajustes

Todo este proceso fue orientado por la Doctora Irene Rodríguez Castillo, Asesora Pedagógica, quien nos acompañó para:

- Las tres sesiones de trabajo y discusión del Área para los análisis correspondientes
- El proceso de interpretación de las respuestas y comentarios de Estudiantes y Docentes
- La lectura del documento final del Referente sobre memoria previa

La Metodología para esta reconstrucción se puede precisar, así.

- Elaboración de instrumentos de encuesta dirigida
- Narrativas de los docentes en torno a sus prácticas y concepciones metodológicas, epistemológicas y éticas
- Interpretación de las rutinas de los docentes a la luz de las teorías y autores reconocidos en el campo educativo. Este ejercicio fue dinamizado por nuestra asesora pedagógica.
- Consignación de los consensos y acuerdos
- Presentación al Consejo Académico para información y crítica posterior

Logros y aprendizajes derivados del ejercicio:

- Valoración y reconocimiento de las prácticas personales y de los pares académicos
- Autoevaluación y deseos de mejoramiento

- Conceptualización en torno a métodos y didácticas
- Fundamentación teórica
- Heteroevaluación como oportunidad de superación y cambio
- Diagnóstico del Área de Ciencias Sociales
- Sistematización de la historia y procesos del Área
- Articulación del Área, con el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de desarrollo Local y Distrital.
- Debate ideológico y pedagógico al interior del equipo
- Pretexto para estrechar vínculos de amistad
- Se generaron y reforzaron los vínculos de confianza en el otro
- Socialización de saberes y reconocimiento de dificultades pedagógicas
- Fijarse retos y desafíos personales tendientes a una dinámica de mejoramiento personal e institucional.

#### 2.2.1.5. FORMACIÓN:

El Seminario Permanente de Maestros como estrategia de actualización, investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales escolares: este tuvo lugar durante aproximadamente 4 horas dentro del horario escolar, que como puede apreciarse fueron distribuidas para la temática que se registra en el cuadro.

El seminario permanente de docentes, como estrategia de formación disciplinar y como actividad investigativa, nos ha permitido realizar las siguientes reflexiones:

- La red conceptual que conformará cada categoría de análisis debe ser explícita, confrontada desde diferentes perspectivas de análisis y sometida a una síntesis validada por el saber teórico acumulado en las áreas del conocimiento. Si no se amplían perspectivas de análisis y se precisan las relaciones entre conceptos se corre el riesgo de no diferenciar las categorías de análisis en la investigación y reducir la comprensión de los fenómenos a los prejuicios y preteorías del equipo investigador.
- El ejercicio de argumentación y sustentación de conceptos ante pares y con expertos identifica las perspectivas de análisis y legitima los significados y sentidos posibles en una comunidad que interpreta, argumenta, y propone, superando el riesgo de los falsos consensos.
- El ejercicio de escritura exige una síntesis a partir de criterios y reglas propias de la actividad investigativa que superan el estilo coloquial, anecdótico y testimonial al que puede reducirse la mirada del observador. La escritura en comunidades de indagación y argumentación, exige teorizar de forma lógica y estructurada, flexibilizando las propias comprensiones y resignificando las opciones personales y sociales.

Dentro del proyecto "Construcción de nociones sociales mediante un currículo integrado en ciencias sociales" el seminario permanente alcanzó los siguientes logros:

Construcción de las categorías de análisis Democracia, Ciudadanía y Política.

Análisis de las implicaciones pedagógicas de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Comprensión de las posibilidades pedagógicas de la enseñanza para la comprensión, la solución de problemas y los proyectos de aula, como alternativas didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales escolares.

Diseño curricular integrado, problémico y por proyectos en ciencias sociales escolares.

No.	COMPONENTES	DESCRIPCIÓN	No. sesiones
1	EVALUATIVO	Desarrollo Moral. Fundamentos filosóficos de la formación en valores Análisis de Pruebas Modelo: Secretaría de Educación, Yánez (Universidad Nacional) Construcción de Ítems de la Prueba Matriz de Análisis Aplicación Piloto Prueba Sistematización de la experiencia del área de Ciencias Sociales.	13
2	DIDÁCTICO	Construcción Malla Curricular y adaptación a las necesidades del Colegio Diseños de Microenseñanza <i>Construcción y adopción de métodos, técnicas, indicadores, categorías y conceptos</i> <i>Elaboración de instrumentos para registrar la información</i> <i>Obtención, registro y ordenación de la información</i> Estudio y análisis de Metodologías: Enseñanza para la Comprensión, Solución de Problemas y Proyectos de aula. Diseño de instrumentos y del paquete	8

		pedagógico. Revisión del Esquema curricular del año 1998 Estructuración del esquema a partir del diagnóstico (memoria previa), los lineamientos curriculares y la perspectiva de estándares.	
3	FUNDAMEN- TACION	Construcción de Categorías, Subcategorías y Tradiciones Normativas: Liberalismo, Republicanismo y Comunitarismo. La construcción del conocimiento social y político en el contexto escolar. Ejercicios escriturales y producción de Ensayos <i>Construcción colectiva de conocimientos</i>	10
4	SABER PEDAGOGIO	Problemas de la Enseñanza Problemas del Aprendizaje Problemas del saber cotidiano Problemas del saber disciplinar Problemas del saber escolar	12
5	FORO Socialización	- Con pares y con expertos Discusión con grupos juveniles Debates con pares y con expertos <i>Socialización de los productos</i>	7

Tabla No. 2. *Formación de Maestros: "Seminario Permanente" Agosto 2002 a Noviembre 2003*

Diseño de la malla curricular y los núcleos problémicos para el ciclo de 6º a 9º en ciencias sociales escolares.

Liberalismo, Comunitarismo y Repúblicanismo como tradiciones normativas en ciencias sociales.

El currículo escolar del saber disciplinar, la escuela como espacio público y la ciudad como sistema de normatización en el desarrollo de la competencia ciudadana en jóvenes menores de 18 años.

La condición femenina y las éticas del cuidado, la solidaridad, la inclusión y el servicio.

Papel de los textos y las narrativas literarias en la discusión de temas y problemas sociales.

Diseño de indicadores de logro y niveles de desempeño a partir de las pruebas de evaluación censal de la competencia ciudadana en Bogotá.

Construcción de ítems, situaciones, actividades y prácticas que movilicen las nociones sociales de Democracia, Ciudadanía y Política en jóvenes de 6° a 9°.

Análisis de los modelos de pruebas de evaluación del desarrollo moral, la competencia social, el pensamiento social, las nociones sociales y la ciudadanía en jóvenes.

Conformación de Grupos de Lectura y elaboración de ensayos escritos sobre Democracia, Ciudadanía y Política. Se conformaron grupos de lectura con el objetivo la realización de los ensayos escritos para conceptuar, tipificar, y definir los procesos que caracterizan los conceptos de democracia, política y ciudadanía desde el análisis etimológico y su evolución histórica para aproximarnos a las diferencias, tendencias y significados.



### 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS

#### 3.1. EVALUACIÓN NOCIONES SOCIALES EN JÓVENES:

##### 3.1.1. *Definición de categorías y procesos a evaluar en la prueba de nociones políticas.*

El equipo investigador e innovador asume la necesidad de elaborar una prueba que permita identificar nociones, actitudes y sentimientos que surgen en las estudiantes de 6°. A 9°, ante la dinámica propia del ejercicio democrático, político y ciudadano .

Se acuerda que la estructura de la prueba debe contener:

- Un objetivo general que precise lo que buscamos alcanzar con la prueba.
- Una introducción a la temática para aclarar nociones, sentimientos y actitudes de las estudiantes.
- Una contextualización.
- Una argumentación que nos permita ver claramente como se están representando el mundo en el ámbito social.
- Las orientaciones deben ser muy claras, de manera que cualquier persona aunque no haya participado en su elaboración pueda aplicarla.
- Se deben manejar algunas técnicas como: mesas de discusión, negociación, juegos de roles.
- Instrumentos que nos permitan recolectar y sistematizar la información.
- Puntualizar las fases cronológicas para realizar el trabajo.

Objetivo de la Prueba: Evidenciar las nociones y representaciones sociales de las estudiantes en tomo a los conceptos de Democracia, Política y Ciudadanía.

Criterios para construir la prueba:

- Identificar las diferentes estrategias de negociación para establecer lógicas de convivencia.
- Realizar una interpretación de los diferentes ámbitos y procesos de los roles de participación desde algunos criterios como autonomía, inclusión, exclusión, derechos y deberes.
- Explorar qué nociones afectivas poseen las estudiantes frente al núcleo familiar.
- Identificar los elementos, valores y características con las cuales las estudiantes representan los conceptos de democracia, ciudadanía y política.
- Investigar el nivel de conocimientos, actitudes, y afectos de las estudiantes frente al actual sistema de normatividad existente en la institución, en la familia y en el grupo de personas en que las jóvenes se desenvuelven.

- Evaluar el conocimiento que tiene las estudiantes a partir de los diferentes grupos étnicos, credos religiosos, económicos, social, sexual y de género.

#### Procedimiento para la construcción de la Prueba:

La propuesta a seguir consistió en que cada integrante del grupo investigador realizara una prueba con estrategias como: preguntas, juego de roles, competencias, dramatización, entrevista, dibujo, etc.

Este trabajo fue socializado en la sesión siguiente, donde se hicieron algunas correcciones, pues no ha sido fácil la realización de cuestionarios siendo necesario despojarse de la moral deontológica y del sesgo ideológico tradicional de lo que es bueno ó de lo que es malo, en otras palabras dejar de ser excluyentes a la hora de pensar, sentir y actuar .

A través de diferentes sesiones, se hizo la observación por parte del asesor acerca de la intencionalidad del docente, quien de manera inconsciente lanza juicios que inducen las respuestas de las estudiantes sin permitirles ser espontáneas y libres (criterio deontológico).

Luego, la tarea para el equipo ha sido la de intentar construir un cuestionario que abarque conceptualmente lo democrático, lo político y lo ciudadano y que nos aproxime al mundo real de las estudiantes y entonces podamos así realizar nuestra prueba diagnóstica.

Después de acordar los criterios anteriores, el grupo investigador decidió que la prueba se construiría con base en 5 actividades.

- En la actividad A se trabajó un documento con un collage, y diversos titulares, para que la estudiante mediante las orientaciones del instructivo identificara titulares de impacto, expresara sentimientos, demostrara si le afectan y en que grado de intensidad, y con que frecuencia se presentan en su entorno.
- En la actividad B, el tema central a desarrollar fue la CIUDADANIA, haciendo énfasis en normatividad y autorregulación.
- La actividad C: El trabajo se realizó desde el artículo "La tragedia de ser negro y desplazado" de la Senadora Piedad Córdoba. Esta actividad llevó a descubrir conocimientos de las estudiantes sobre inclusión y exclusión.
- La actividad D trabajó la realidad de Colombia. La estudiante desde su experiencia fueron invitadas a realizar un análisis hipotético sobre su gestión como generadora de cambio.
- La actividad E: Aquí se le presentó a las estudiantes una historieta de Quino con cuatro interrogantes. Las niñas debían descubrir en torno a qué giraban las mismas, qué sentimientos les despertaba y si les afectaba o no. Posteriormente, con las historietas elaboraron una narrativa relacionándolas con situaciones similares de la vida cotidiana.

Una vez realizada la corrección a las diferentes preguntas que involucran los conceptos, tema de nuestra investigación, se construyó una matriz con los conceptos en mención, los criterios de cada concepto, los elementos claves como cogniciones, sentimientos y actitudes, para consignar en esta matriz las cogniciones, sentimientos y actitudes, de las respuestas dadas por las estudiantes en la aplicación del pretest.

### 3.1.2. *Aplicación de la prueba en una muestra representativa de 48 estudiantes de 6°. A 9°. Del Colegio del Santo Ángel, en las secciones Académica y Comercial.*

Objetivo: El objetivo de la prueba pre-test es el de poder determinar el nivel de representaciones, emociones y actitudes que las estudiantes poseen, en ámbitos como la democracia, la ciudadanía y la política a partir de situaciones problemáticas presentadas a ellas, ya sea de manera escrita o en actividades de juego de roles que les compromete de alguna manera a tomar posición.

Luego de un arduo, intenso y fructífero trabajo del equipo investigador; que significó varias sesiones y socializaciones; donde se debatieron, discutieron y aclararon suficientemente los aspectos que debía abarcar la prueba, se pudo por fin llegar a acuerdos sobre el significado, sentido y propósito de realizar dicha actividad.

Aplicación: La aplicación de la prueba tiene específicamente tres pasos que fueron necesarios para poder desarrollarla y lograr los resultados esperados.

En un *primer momento* fue necesario ubicar los espacios y tiempos de los docentes que iban a acompañar el proceso, que aproximadamente demandaría toda una semana de trabajo intenso; finalmente y por consenso se acordó que tres de los docentes acompañaran a las estudiantes en el proceso de la prueba escrita y los demás docentes del área participaran en la prueba de juego de roles, mesa de negociación, dado que exigía mayor número de personas, tiempos y esfuerzos.

Un *segundo momento* nos permitió determinar el grupo al cual se aplicaría la prueba, quedó claro que la muestra sería de un 10%, en estudiantes de 6° a 9° (A, B, C, Y D), tres estudiantes por curso para un total de 48 niñas y el criterio de selección sería el azar; así se pretendía una prueba objetiva, sin sesgos ni inducciones y que las respuestas de las niñas fueran lo más espontáneas posible. Se debe observar que las niñas escogidas por curso estuvieron en las dos fases de la prueba.

En un *tercer momento* que tiene que ver con la prueba en sí, se hace alusión a aspectos que fueron relevantes y que se registraron, para que en próximas aplicaciones de pruebas diagnósticas sean tenidos en cuenta por el equipo como aprendizajes, dificultades o metas de mejoramiento.

### Evaluación de las pruebas

Como *comentarios*, la prueba escrita amerita que...

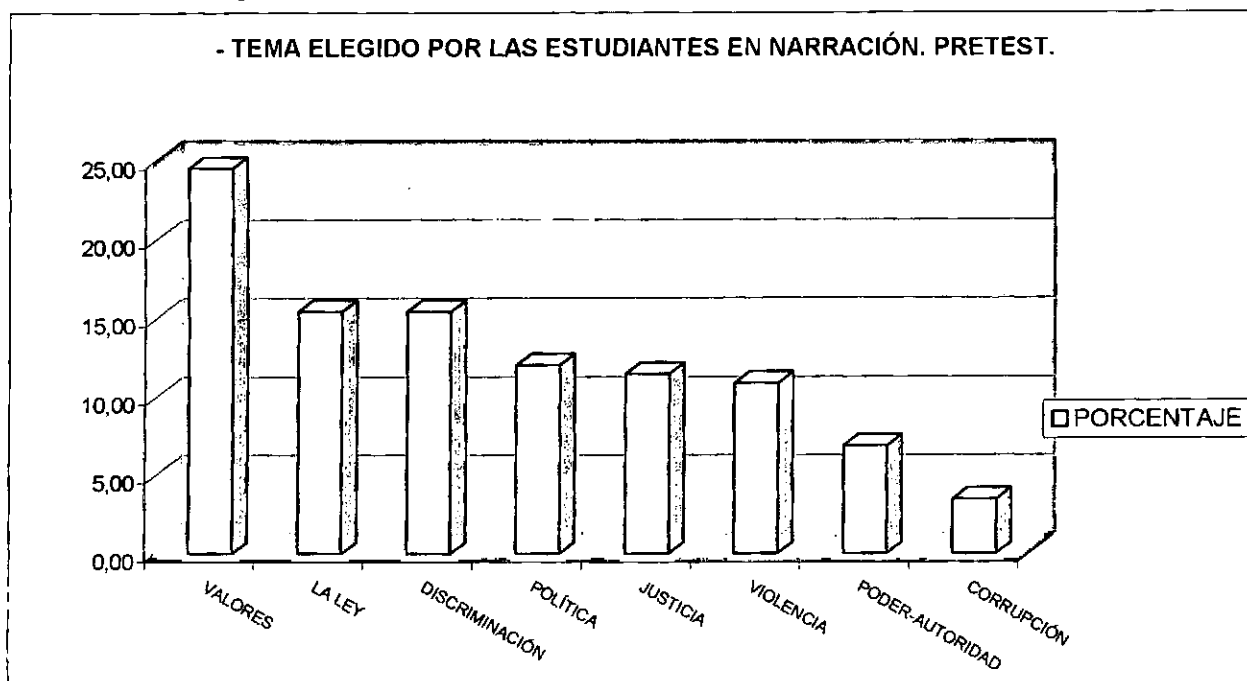
- Fue un poco densa debido al número de puntos que abarcó, por ello ocupó más tiempo de lo previsto y obligó a que se realizara en dos sesiones.
- A pesar de la claridad con que fue presentada la prueba, hubo dificultades en la interpretación de algunos puntos donde las preguntas eran de carácter abierto; a su vez donde se proponían cuadros se facilitó mucho más el trabajo.

En términos generales, la fase de la prueba escrita no presentó mayor dificultad y pudo ser aplicada en su totalidad.

En cuanto a lo que respecta a la fase de la prueba sobre juego de roles (Prueba 2 del Pretest):

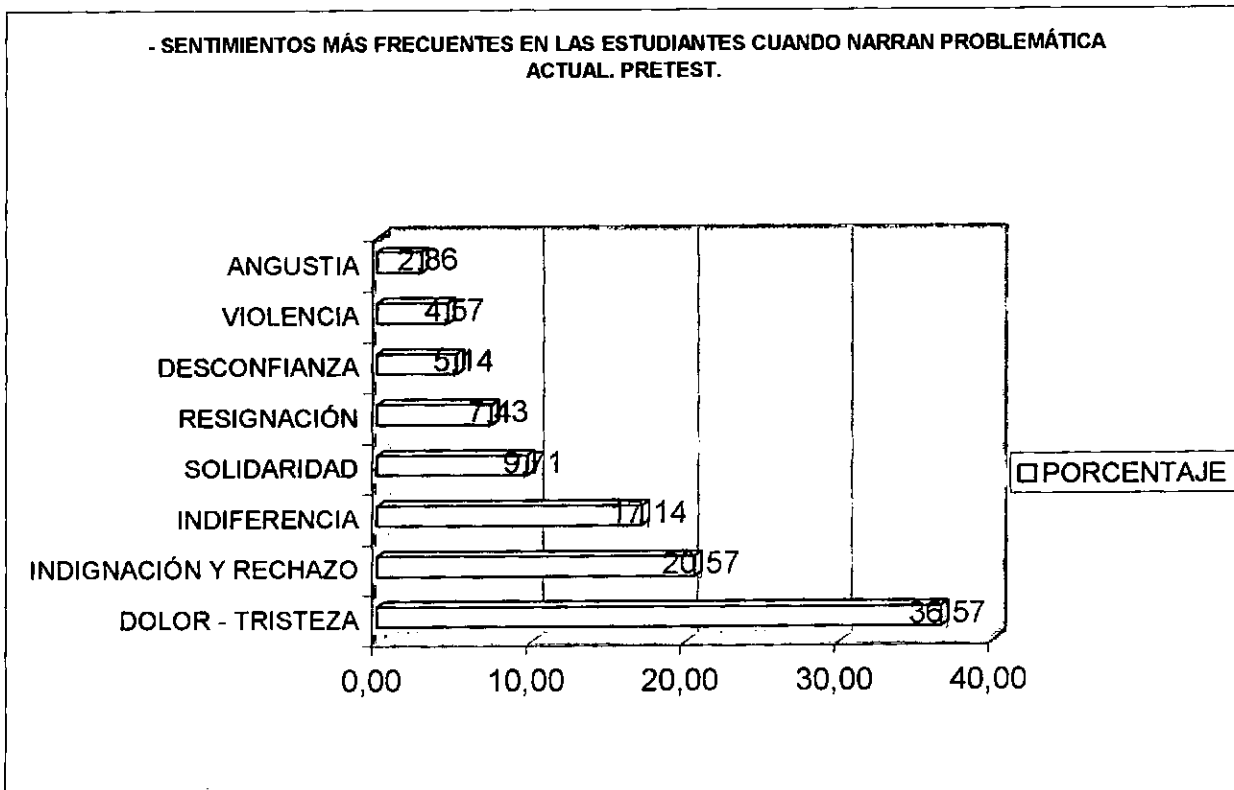
- Se presentó por parte de las estudiantes dificultades al pedirles que asumieran roles de los integrantes de la familia extensa (papá, mamá, hijos, tíos, abuelos, etc.) y se demoraron bastante en ponerse de acuerdo, incluso hubo grupos que no asumieron ciertos roles en su totalidad.
- Dado que ésta fase de la prueba se realizó utilizando video grabadora las estudiantes se cohibieron, hubo un poco de crisis protagónica; las niñas sintieron timidez y algunas veces se perdió la capacidad de actuar en forma libre y espontánea.
- Al tratar de elaborar unos mínimos pactados o normas para cada familia, fue interesante ver como primó el bien general sobre el particular.

### 3.1.3. Gráficas y resultados del Pretest

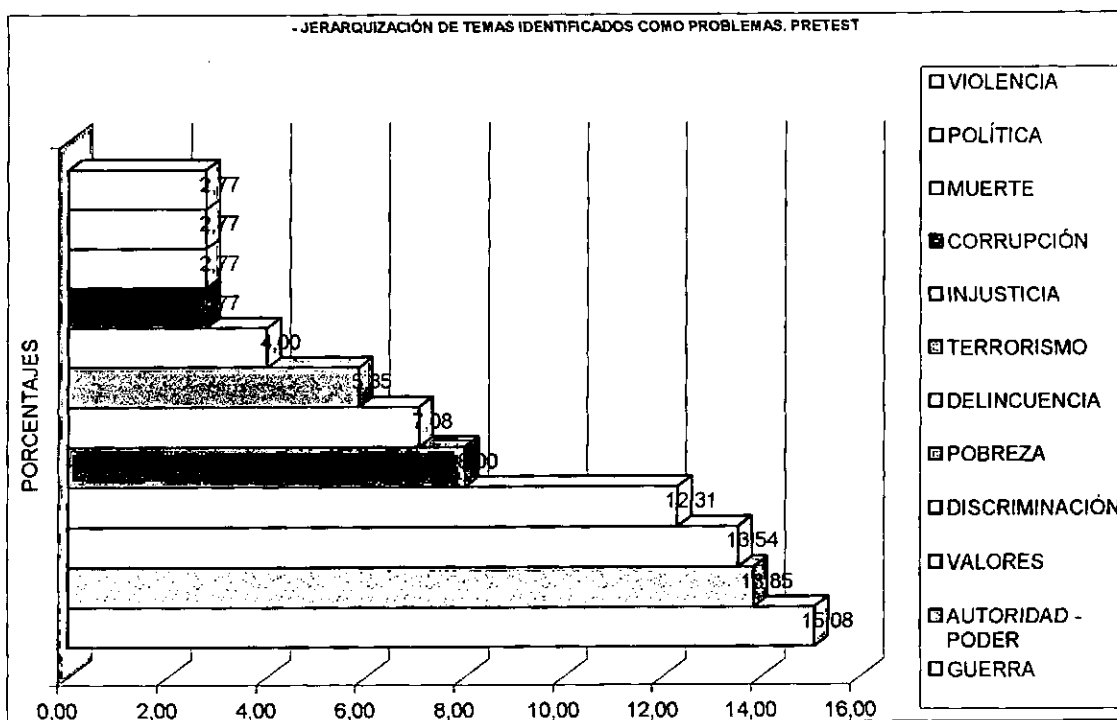


GRÁFICA No. 1. SÍNTESIS

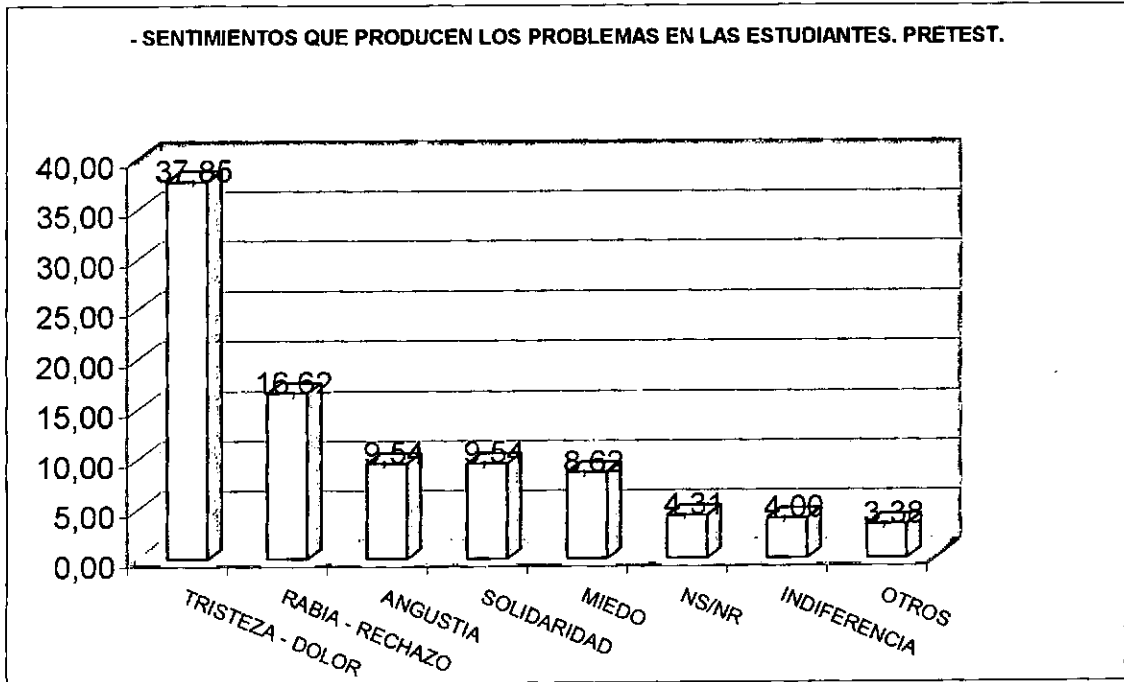
N= 48



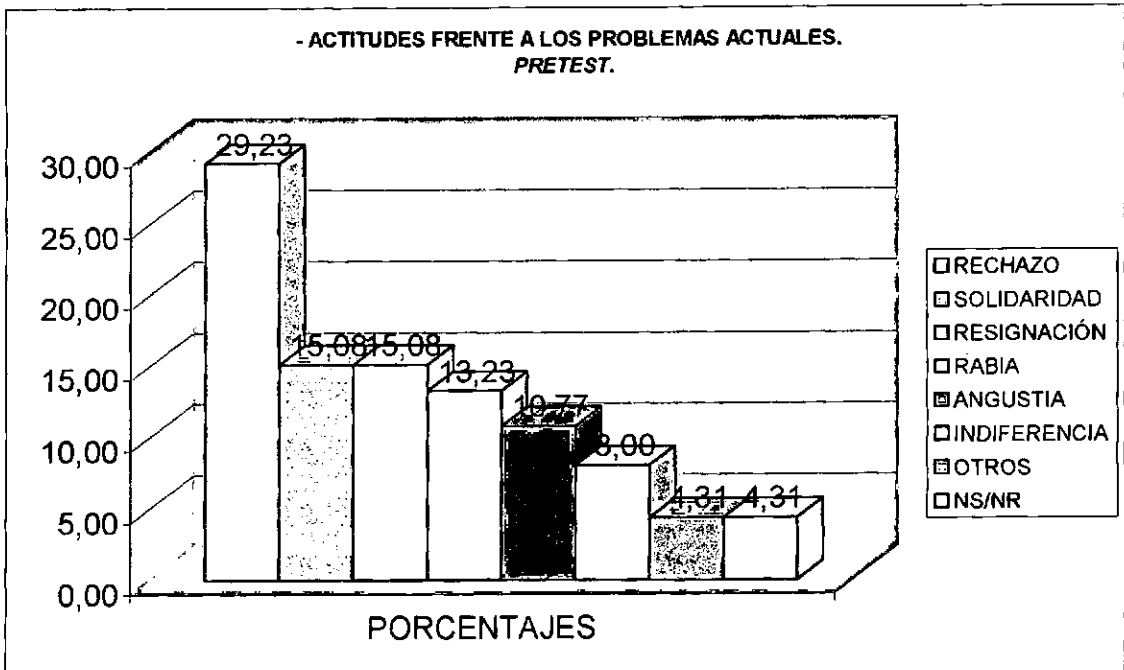
GRÁFICA No. 2. SÍNTESIS N= 48



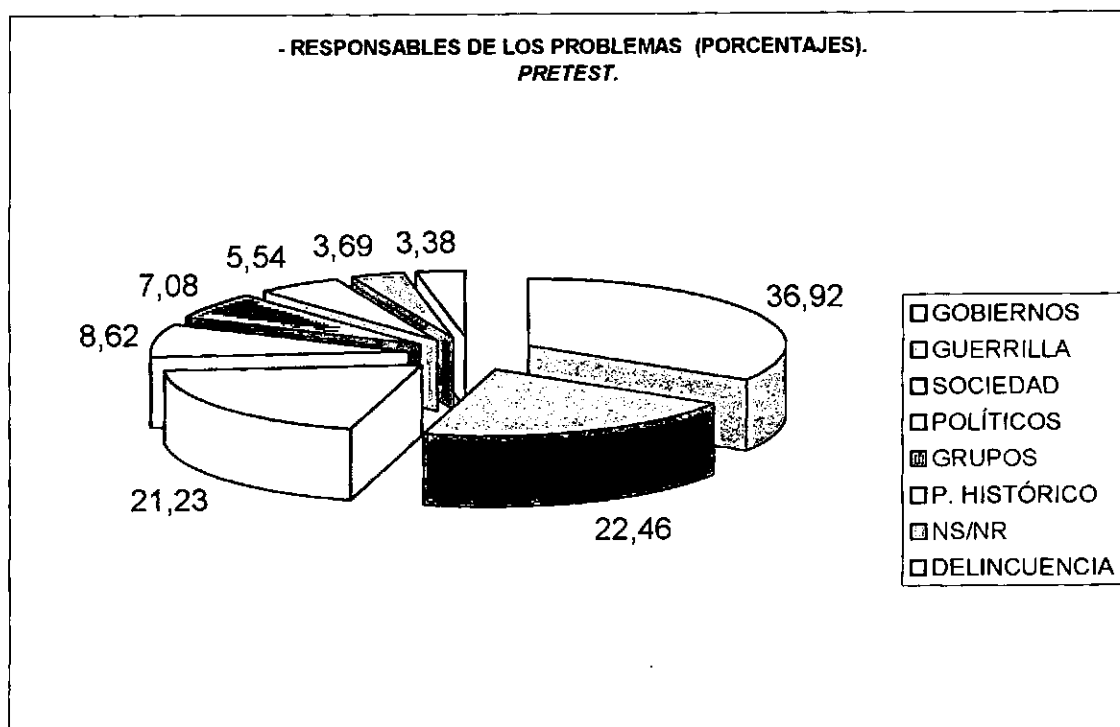
GRÁFICA No. 3. SÍNTESIS N= 48



GRÁFICA No. 4. SÍNTESIS. N= 48



GRÁFICA No. 5. SÍNTESIS. N= 48



GRÁFICA No. 6. SÍNTESIS. N= 48

### 3.1.4. PRETEST: Algunas consideraciones

#### 3.1.4.1. Relación de Porcentajes y ubicación en la matriz

(Dentro del paréntesis se señala letra y número correspondiente a la Matriz de análisis)

- Los temas seleccionados: 15% la guerra, 12% Violencia y 9% Discriminación (A2)
- En el 27%, la problemática estudiada no les afecta a nivel personal. (A3)
- El tema elegido por un alto porcentaje, fue el de la guerra y lo que para algunas es un sentimiento, para muchas otras se convierte en actitud. (A4, A5)
- La problemática detectada, o seleccionada es muy frecuente en su medio para el 50%. (A6)
- Es significativamente alta la responsabilidad de la problemática nacional atribuida a Gobierno, Guerrilla y Políticos (66%) y por ende se piensa que en sus manos, es justamente, donde radica la posibilidad de cambio y mejoramiento. (A7)

- f. Se advierte confusión de parte de las estudiantes en torno a las Categorías: Política, Ciudadanía y Democracia (A8), en el momento de diferenciar un problema. (A8)
- g. El concepto de participación es alto en cuanto respecta a la participación en Clase, en el Gobierno Estudiantil, en Deportes, Proyectos, etc. En el ámbito escolar; sin embargo, es baja la participación que reconocen en la localidad, la familia y actividades de tipo social. (B1 y B2)
- h. La participación que se identifica en la prueba hace referencia a un tipo de participación convencional y en 0% se menciona la no convencional.(B1, B2 y B3)
- i. El 4% de las estudiantes encuestadas, cree que su participación es efectiva en todas las acciones de su vida, mientras que el 60% le atribuyen el éxito a la participación en actividades escolares como lo académico, el deporte y el Gobierno estudiantil. Y el 6% atribuye éxito a su participación en el hogar. (B3)
- j. El 33% de las encuestadas han considerado que en el gobierno recae la responsabilidad de cambio para mejorar el país. (B4)
- k. Nos parece que no es claro el concepto de Derecho-deber (B5, B6, B7)
- l. En cuanto a la necesidad de la existencia de las normas, el 96%, la reconocen. (B8)
- m. El 55% le conceden a las normas una posibilidad de formarse y adquirir la responsabilidad. (B9)
- n. Al 73% las normas que cumplen les disgusta por el sacrificio que implica, la obligatoriedad y la rigidez.(B10)
- o. En cuanto a la construcción de las normas, el 39% cree que las deben construir todos, mientras que el 28% las autoridades (B11)
- p. Encontramos un tanto confusos: Poder-Autoridad-Ley (B11 y B12)
- q. El 48% de las estudiantes consideran que existen personas tan diversas y diferentes, por razones sociales. Siguen condiciones como la unicidad (19%), o sencillamente porque así es la realidad y hay discriminación.(C1)
- r. El 42% de las estudiantes experimentan en general, aceptación de sus compañeras; mientras que el 23% se sienten rechazadas en el Colegio por sus compañeras. (C2)
- s. Los criterios con los que seleccionan a sus amigos para reuniones, etc., son en un 33% por razones de calidad espiritual-humana y por la buena educación. (C3)
- t. La sociedad colombiana incluye o excluye en primer lugar por posición social 37,5% y por diferencia de raza en un 27%. Otras razones son la intolerancia y el liderazgo. (C4)
- u. En cuanto a que la etnia negra predomine y se desempeñe con éxito en ciertas actividades y sea excluida de otras, en un 42% consideran que se debe respetar la diferencia; un 15% cree que no debe ser así. (C5)
- v. Se reconoce en alto grado (80%) la influencia que tienen en ellas instituciones como la Familia (téngase en cuenta la familia de sus amigos (42%), El Colegio, la Iglesia en su orden la responsabilidad de formación, concediendo a la familia el 83% y al Colegio el 82% de responsabilidad en



- la formación. A la Universidad, se le reconoce un 58% de influencia en la dimensión formativa; el 85% reconocen su responsabilidad frente a los procesos de formación y valoración. (D1, D2, D3, D7, D9, D11)
- w. Tanto en las estudiantes como en el círculo de sus amistades o parientes se aprecia un alto porcentaje (85,4) de ineficacia política. (E4)
  - x. En cuanto al tema elegido por las estudiantes en una realidad dada, un 24% se centra en los valores y un 15% tanto en la Ley como en la Discriminación (30% en total) (F1, F2, F3)
  - y. El 37% expresa tristeza y dolor frente a la problemática nacional (F4)

### 3.1.4.2. Comentarios generales a la Prueba:

La Prueba se aplicó a 3 estudiantes de cada grado y estaba compuesta por dos partes: La primera en forma escrita, fue respondida el día 13 de Mayo y posteriormente, las mismas jóvenes, fueron filmadas en una Mesa de Negociación Familiar, en diferentes días. Luego de hacer una lectura de las diferentes gráficas y porcentajes obtenidos en la sistematización de la prueba Pretest, se llegó a las siguientes conclusiones:

Lo primero que vale la pena destacar en la Prueba es lo emocional. Esta predominancia del aspecto emocional de las actitudes sobre las dimensiones intelectuales y volitivas (que son los otros dos componentes de las actitudes) resulta supremamente interesante ya que permite entender cómo la situación actual del país es asimilada y percibida sobre todo desde la sensibilidad y afectividad de los individuos lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de darle una mayor relevancia a este aspecto o dimensión del ser humano en los procesos pedagógicos relacionados con la educación ético-política. En efecto, estos resultados nos muestran la necesidad de profundizar sobre lo que algunos autores (Strawson y Taylor) han denominado los sentimientos morales (culpa, solidaridad, lealtad, indignación) para entender los procesos de socialización política e individuación ética

#### 3.1.4.2.1. Responsables de los problemas.

Es significativamente alta la responsabilidad de la problemática nacional atribuida a Gobierno, Guerrilla y Políticos (66%) y por ende se piensa que en sus manos, es justamente, donde radica la posibilidad de cambio y mejoramiento. El 33% de las encuestadas han considerado que en el gobierno recae la responsabilidad de cambio para mejorar el país.

Resulta sorprendente y casi paradójico que en una sociedad que se encuentra en un conflicto armado se responsabilice con mayor frecuencia al gobierno y en general a la clase política de la situación del país por encima de los grupos armados. Esta responsabilidad que se le atribuye a los gobiernos por derivación se hace extensiva a las instituciones políticas generando no solamente una alta descredibilidad sino desconfianza en dichas instituciones, característica que es

común de todos los colombianos y que desafortunadamente se generaliza a todo tipo de institucionalidad incluyendo, por supuesto, las instituciones educativas.

La descredibilidad y desconfianza en las instituciones (cualesquiera que sean) afecta profundamente no solo el comportamiento ético y político de una nación, sino que, debilita las redes y vínculos sociales que se puedan establecer, en tanto no solo reduce significativamente los sentimientos de pertenencia, sino que, de acuerdo a las más modernas teorías de construcción de sociedad (Fukuyama, Giddens), la confianza constituye la base fundamental para construir un proyecto de nación.

De otro lado, resulta muy significativo la poca importancia que las estudiantes le atribuyen como responsables a los problemas del país al proceso histórico, lo cual nos puede llevar a pensar o que ha faltado una mayor claridad pedagógica desde este punto de vista (al fin y al cabo el conflicto armado actual no es comprensible sin un análisis histórico y sociológico en profundidad); o, que las estudiantes adolecen de un alto presentismo el cual de alguna manera se puede explicar por las actitudes predominantemente emocionales con las que interpretan la situación política del país; o, por la falta de herramientas metodológicas para articular los contenidos disciplinares con la situación actual del país, o por las tres anteriores.

#### *3.1.4.2.2. Tema elegido por las estudiantes.*

Lo primero, es detenerse en los temas seleccionados: 15% la guerra, 12% Violencia y 9% Discriminación. La problemática detectada, o seleccionada es muy frecuente en su medio para el 50%. En cuanto al tema elegido por las estudiantes en una realidad dada, un 24% se centra en los valores y un 15% tanto en la Ley como en la Discriminación (30% en total)

El significativo porcentaje de los valores como tema elegido por las estudiantes se nos revela altamente significativo y coherente con las actitudes analizadas anteriormente. En efecto, el clamor por trabajar valores como la justicia, la libertad, el respeto, la diversidad de pensamiento, solidaridad, la posibilidad de disentir, etc., sobre otros temas como la violencia o la corrupción, deja entrever la necesidad de construir una sociedad más justa, equitativa, decente y transparente; una sociedad donde no tengamos que avergonzarnos de pertenecer a ella; o, para decirlo en otras palabras, la necesidad de elegir un tema tan aparentemente agotado como los valores refleja el cansancio frente a una sociedad que se ha ido desgastando en su fundamentación ética y política.

#### *3.1.4.2.3. Sentimientos frente a los problemas.*

Los sentimientos más frecuentes: El 37% expresa tristeza y dolor frente a la *problemática nacional*. De los resultados más sorprendentes, fue el encontrar que el sentimiento con mayor porcentaje haya sido el de la tristeza y el dolor, sentimiento que es generalizable a la gran mayoría de colombianos pero

particularmente a los que están involucrados o han padecido el conflicto armado de manera directa. Decimos que resulta sorprendente porque refleja la alta sensibilidad de nuestras estudiantes, la cual no es común en los habitantes de las ciudades en donde el conflicto no tiene la misma presencia y vehemencia con la que se presenta en las zonas de conflicto. Estos resultados son coherentes con el anterior en donde se pedía trabajar sobre valores sobre todo políticos, y que refleja el cansancio pero a la vez el grado de compromiso y solidaridad que las estudiantes tienen por la situación del país. Para el 27%, la problemática estudiada no les afecta a nivel personal y lo que para algunas es un sentimiento, para muchas otras se convierte en actitud.

### 3.1.4.3. Temas a trabajar en la Intervención Pedagógica

Los temas seleccionados por su mayor frecuencia en la preocupación de las estudiantes, fueron en su orden:

- a. La guerra
- b. La violencia
- c. La discriminación
- d. La corrupción
- e. La ineficacia política
- f. Problemas en la participación

Se apreció confusión en tomo a:

- a. Las Categorías: Política, Ciudadanía y Democracia.
- b. Los conceptos derecho-deber
- c. Los conceptos de: poder-autoridad-ley
- d. *Formas y espacios de participación*

- La problemática estudiada les **afecta** a nivel personal a 33 de las 48 estudiantes que respondieron la prueba. 29 estudiantes expresan tristeza, dolor y rechazo frente a la problemática nacional que es muy frecuente en su medio para 24 de las estudiantes; sin embargo es mínimo el sentido de solidaridad y hay un buen número de personas indiferentes frente a los problemas del país
- La **responsabilidad** de la problemática nacional es atribuida a Gobierno, Guerrilla y Políticos y se piensa que en sus manos, es justamente, donde radica la posibilidad de cambio y mejoramiento. La tercera parte de las encuestadas han considerado que en el gobierno recae la responsabilidad de cambio para mejorar el país.
- Se observa un alto nivel de **participación** en Clase, en el Gobierno Estudiantil, en Deportes, Proyectos, etc. En el ámbito escolar; sin embargo, es baja la participación en la localidad, la familia y actividades de tipo social. Las estudiantes encuestadas, creen que su participación no es

efectiva en todas las acciones de su vida, y le atribuyen el éxito a la participación en actividades escolares como lo académico, el deporte y el Gobierno estudiantil.

- En cuanto a la necesidad de la existencia de las **normas**, 46 la reconocen además de importantes, como una manera de formarse y adquirir responsabilidad. 2 no. A 38 estudiantes, las normas que cumplen les disgusta por el sacrificio que implica, la obligatoriedad y la rigidez.
- 24 de las estudiantes consideran que existen personas diversas y diferentes, por razones sociales, porque somos únicos, o sencillamente porque así es la realidad y hay **discriminación**. Muchas de las estudiantes se sienten rechazadas en el Colegio por intolerancia, por gustos, o por condiciones sociales y económicas.

### 3.1.5. *Análisis cualitativo de la prueba de las Mesas de Negociación.*

3.1.5.1. *Definición de roles.* En un primer momento, para el análisis de la prueba de la mesa de negociación de leyes y normas domésticas, se aprecia un alto grado de participación de las estudiantes, con apropiación de los criterios de autonomía y razonabilidad. Esto se hace evidente, cuando desde un noventa por ciento de las experiencias de los grupos conformados, se percibe una apropiación de la actividad en la designación de roles de manera democrática, dado que desde el principio fueron informadas sobre una participación abierta, con lo cual se muestra a una comunidad educativa conformada por estudiantes habituadas a la iniciativa personal y participativa, dado el alto grado de interés por las actividades relacionadas con la opinión de puntos de vista, acerca de algún acontecimiento específico, que para este caso sería la negociación de normas domésticas.

3.1.5.2. *Posiciones diversas.* La participación se presenta no sólo desde la perspectiva de la cantidad de opiniones, sino también desde la calidad de los aportes, ya que se genera un ejercicio deliberativo donde todas las niñas al exponer sus propuestas hacen un valioso esfuerzo de tipo argumentativo para justificar el por qué será válida su respuesta. Por ejemplo, en el registro del observador externo (documento trabajado por un observador que apuntaba con puntualidad diversos ítems que hacían caso a variables como poder, argumentación, participación, etc.) ha quedado consignado, en las estudiantes de grado octavo académico, un interés por la deliberación expresado en la afirmación que *"las alumnas realizan la prueba con gran disposición, apropiándose de sus personajes y creando argumentos de discusión desde ellos"*. Puede aquí resultar de interés el hecho de que las estudiantes enunciaban su argumento desde la posición hipotética de su rol, de donde se deduce que emprendían con ello un ejercicio de desplazamiento y descentración con respecto a sus propias perspectivas, y esto sucede tanto en la modalidad académica como en la comercial, ya que para la observación de los octavos comerciales, se hizo evidente que *"la división de roles se hace de forma democrática, pues cada una participa activamente en la elección de su rol"*.

3.1.5.3. *Algunas dificultades.* Aunque algunas observaciones consignadas en los documentos muestran datos significativos sobre la *“falta de comprensión, falta de escucha y falta de tolerancia”* (estudiantes de octavo comercial) dentro de la actividad, se evidencia en las notas finales que el grado de participación fue satisfactorio ya que en gran medida, tanto las niñas como observadores externos, concluyeron que hubo un *“nivel alto de participación en donde todas expusieron sus puntos de vista y todas participan defendiendo su posición”*... Esto arroja alguna indicación sobre la prioridad establecida por las estudiantes de continuar a toda costa el proceso del trabajo realizado por encima de los obstáculos que se podían presentar en la misma discusión de los pareceres.

3.1.5.4. *Relaciones de Poder (Roles).* Además del alto grado de participación, surgió un dato de importancia en el nivel académico, que introduce la variable de la distribución horizontal de los roles de poder. La afirmación consignada en los documentos dice *“...dos niñas se ven como líderes y son las que más decisión tienen a la hora de dividir los roles”*; este tipo de afirmaciones se hace de manera constante en los documentos de consignación de los observadores externos del área académica, mientras que, a diferencia del nivel académico, en el nivel comercial, las notas de los observadores externos nos muestran que al momento de la división de roles, *“la actividad se da de forma muy democrática, pues cada una participa activamente en la elección de su rol”* y *“se toma como base para la discusión de roles las estructuras que normalmente se presentan en una familia muy extensa”*. Esta diferencia evidencia la disposición por la escucha de los puntos de vista ajenos en las niñas del área comercial con mayor incidencia que las del área académica, dando a entender en ello dos tipos de imaginario sobre el poder en las secciones. Sin embargo, el material recolectado muestra que las estudiantes de la sección comercial se sintieron inmersas en un “juego” que como mera simulación de una situación real no alimentó sus aspiraciones concretas de poder, mientras que por su parte, las estudiantes de la sección académica asumieron el trabajo que se realizaba con un mayor sentido de realidad, asumiendo a fondo cada quien su rol dentro de la familia que simulaban, y presentándose reales conflictos de choque entre las visiones de poder.

Por parte de las estudiantes que obedecían al rol de ser hijos jóvenes de la familia que simulaban, se dio un intento por reivindicar formas anárquicas de convivencia normativa, que a su vez fueron puesta en límite por las estudiantes que cumplían con el rol específico de ser padres; por ejemplo, al momento de establecer las reglas, se dio un punto de vista puntual que obedecía a la visión de las estudiantes que simulaban ser hijas de la familia, y este consistía de manera literal en considerar que las normas *“no son necesariamente justas o no responden a los valores generalmente inculcados en la familia, por el contrario suelen perjudicar directamente a uno de los miembros de la familia y/o promover actividades generalmente criticadas”* y *“en muy contadas ocasiones se da una verdadera apropiación de roles”*.

3.1.5.5. *Crisis de Autoridad.* En cierta medida la modalidad comercial tomó una actitud más pasiva, y de poco choque entre las perspectivas, ya que dentro de la dinámica de juego “los primeros en establecer las reglas son los padres, pero poco a poco se introducen los demás miembros de la familia”. En el área comercial se evidencia cierto nivel de liderazgo mediado por una visión de las familias de corte tradicional, donde las relaciones de poder se dan verticalmente, surgiendo al escenario de las representaciones la lucha por un empoderamiento de los roles de más alta jerarquía para alcanzar una posición de mando. Las siguientes afirmaciones de los textos en los que se ha consignado la experiencia de estas mesas de negociación, muestran un poco esto que hemos venido señalando: “cada uno se apropia de su papel, sin embargo, de vez en cuando, los hijos pierden su rol” y “es una de las hijas quien discute con mayor ánimo, el padre desarrolla un papel muy importante”, “las decisiones un poco autoritarias y dirigidas por la madre” y “... las discusiones son en su mayoría para controlar a los hijos, así que en ellas son los padres los que tienen la palabra final”.

3.1.5.6. *Exclusión e inclusión.* En el aspecto que hace caso a la noción de la ciudadanía, los comportamientos de exclusión nos dejan ver que se ve una gran diferencia entre las niñas de la modalidad académica y del comercial, ya que en repetidas veces se hizo evidente la toma de decisiones no negociadas en el área de comercial donde “la madre presenta preferencia por uno de los hijos” y “...de vez en cuando los hijos pierden su rol”. Estas preferencias también se presentaron en el área académica. Dichas relaciones preferentes pueden también ser explicadas, en el caso de la sección académica, por el hecho de que la exclusión muy posiblemente se podría presentar por la rivalidad existente entre las niñas en el ámbito escolar.

Las estudiantes del académico, sin embargo, con respecto a las nociones de exclusión e inclusión no se vieron polarizadas, argumentando que las leyes fueron “acorde a cada estudiante (...) y que todos salimos beneficiados y son justas”. Aunque reconocieron inconvenientes durante las negociaciones debido a: “la defensa de sus propios intereses, el irrespeto y el orden”. La ley, en este caso, sirvió para nivelar las relaciones de exclusión e inclusión.

3.1.5.7. *Estructura de poder dentro de la familia.* En el caso de las estudiantes de la modalidad comercial, se evidencia una negociación simétrica en las nociones de los derechos y deberes. Al momento de la apropiación de los roles, se tomó de manera más rigurosa la estructura familiar tradicional, lo que evidencia que las relaciones de poder se dieron de manera más equilibrada, y la competencia a la hora de la negociación, fue más comprensiva desde el papel que estaban adoptando.

### **3.1.6. GRAFICAS Y RESULTADOS DEL POSTEST**

**Ver anexo 5: Gráficas del Postest y algunos comentarios**

### **3.2. ANÁLISIS DE IMPACTOS: ACTIVIDADES FORMATIVAS**

Durante el tiempo de la intervención en el aula, el área de Ciencias Sociales orientó una serie de actividades formativas con todas las estudiantes del colegio, observando los resultados que pueden apreciarse los distintos talleres programados para el efecto. (Ver anexo 5).

#### *3.3. Diseño de la matriz de análisis sobre desarrollo de conceptos políticos en jóvenes escolarizados*

##### *3.3.1. Proceso Cognitivo*

Este proceso puede verse desde una elementalidad muy funcional que hace referencia a una simple lógica operatoria. Si es así, los procesos cognitivos no tendrían mayor diferencia con lo que es el concepto de paradigma, esto es, un funcionamiento básico de los procesos cognitivos explicados desde las apreciaciones y prejuicios que se hacen sin la meditación pausada de una reflexión más objetiva. En otras palabras, se trataría de las formas paradigmáticas de pensamiento, en donde no se hace diferencia con respecto a las propias limitantes subjetivas del prejuicio.

Pero estos procesos cognitivos también pueden ser vistos desde dimensiones más complejas. En efecto, existe también la dimensión narrativa de los procesos cognitivos. En esta dimensión, el pensamiento se enmarca en acentos operacionales que se vinculan con unidades de sentido tales como las metáforas, las analogías, los relatos y las operaciones figurativas. Hace su aparición la capacidad generadora de símbolos en complejos semióticos que aglutinan la expresión no necesariamente explicativa. En términos generales, se habla de un proceso cognitivo de tipo figurativo.

Por otra parte, está el tipo de proceso cognitivo representacional: desde el punto de vista de la representación social como un imaginario colectivo que se encuentra presente en las opiniones genéricas de las comunidades sociales. Puntualizando un poco más, se puede decir que la representación social se encuentra en un punto de intersección entre dos tipos de representación reconocidas como son: la representación cultural, que se entiende como el acervo de contenido que da cante a los valores culturales de una comunidad; y las representaciones mentales, entendidas estas como formas paradigmáticas del pensamiento subjetivo. Entre estas dos, la representación social hace las veces de una forma de construcción del imaginario colectivo.

Ahora bien, el sustrato de elementos que representan conceptos complejos en la determinación teórica de los procesos cognitivos, son: sensación, percepción, noción, concepto, categoría. En esta enumeración puede notarse que hay un

cierto orden jerárquico que sugiere una gradación ascendente en el proceso de conceptualización, empezando por procesos elementales de percepción y finalizando en procesos de categorización: en la "noción" se pueden encontrar elementos mezclados de imágenes, ideas fragmentarias y pre-conceptos.

La "noción" está integrada, tanto de elementos propios del pensamiento simbólico, como de elementos de la operatividad. Siendo así, la "noción" presenta una amplitud más elaborada y sofisticada de la difícil dinámica de las operaciones gnoseológicas. Por un lado, la "noción" permite hacer una verificación de las fuentes culturales del sujeto que, en sus nociones representacionales, expresa el contexto puntual de su ubicación social; por otro lado, la "noción" permite una más fácil tarea de resignificación pedagógica, a la base de conceptualizaciones aún débiles que no están amarradas a conceptos paradigmáticos.

Se decide introducir en la matriz de trabajo, para los efectos de aglutinar los resultados que arrojará la aplicación de la prueba, dos subprocesos que medirían la noción cognitiva: el proceso lógico-conceptual, y el proceso simbólico-figurativo.

### *3.3.2. Proceso actitudinal*

Fundamentalmente, cuando se habla de actitud se habla, de una manera muy genérica, de una disposición u orientación. Disposición u orientación que puede estar direccionada según inclinaciones básicas de rechazo, aceptación, o neutralidad.

En el proceso actitudinal existen tres sub procesos que actúan como supuestos muy reactivos y básicos en la disposición u orientación de la actitud. Ellos son: procesos cognitivos, afectivos y volitivos. Los cognitivos aquí son muy elementales y no representan la complejidad de los procesos que arriba especificamos. Se trata simplemente de una operación de inteligencia básica, casi de elemental reacción, que se da en dos direcciones: la explicación y la comprensión. Se entiende aquí por explicación la elementalidad de reconocer un proceso de causalidad en donde se ven los componentes básicos y primarios de un antecedente y un consecuente. Por comprensión se entiende la posibilidad de reconocer un mínimo de sentido que aún no tiene una carga semántica honda, sino que hace referencia a una significación genérica muy elemental. Por su parte, los sub procesos afectivos se vinculan a algo que también es de tipo elemental. Se entiende aquí la carga emocional reactiva ante algún tipo de estímulo que predispone la orientación de los actos a partir de una carga emocional positiva o negativa.

En términos generales, se puede hablar aquí de una carga emocional de atracción o repulsión. A este respecto, se trata de un complejo reactivo que se puede explicar a partir de tres parejas: 1) atracción-atracción, que es un tipo de crisis experimentada ante la presencia de dos estímulos, 2) atracción-repulsión, que



emerge ante la presencia de un solo estímulo, y 3) repulsión-repulsión, igualmente dado ante la presencia de dos estímulos. Esta triada específica de reacciones afectivas es el esquema genérico que expresa la forma en que por lo general los sujetos responden, de manera básica, ante la presencia de estímulos que pueden llamar su atención. Por último, los procesos volitivos se refieren al movimiento efectivo desde el punto de vista de una motivación a la acción. Se refiere sencillamente al hecho de que el sujeto este estimulado para dar inicio a actos concretos. Con respecto a este tipo de sub proceso no se profundizó mucho.

### 3.3.3. Proceso afectivo

Con respecto a lo afectivo, éste ha sido uno de los términos más manipulados desde el punto de vista de la psicología y la educación. Su manejo en muchas oportunidades ha pasado a ser de aglutinador indiferenciado de distintas significaciones. En el término de la afectividad se han volcado, como si se tratase de un costal, muchas cosas que se admiten como equivalentes. Tradicionalmente, se ha ubicado en tres estadios psicoanalíticos que se reconocen dentro de la dimensión psicosexual, la energía sexual (la libido) y la dimensión inconsciente. También es una noción que se ha remitido a problemas de tipo fisiológico y neuropsicológico en donde se ha dado lugar a todo tipo de determinismos biológicos no críticos.

Para los efectos del simple diseño de la matriz, se implementó un esquema sencillo: comprender el proceso afectivo a partir de dos sub procesos simples que se expresan a nivel de emociones y a nivel de sentimientos. Al nivel de las emociones, que comportan a modo genérico un tipo de hecho psicobiológico, se deben diferenciar aquellas que son primarias (EP) de las que son secundarias (ES). Las EP son aquellas que tienen que ver con reacciones que no implican un tipo de vínculo, mientras que las ES se refieren a una emoción más intensa que genera en el individuo algún tipo de vínculo y compromiso. En los sentimientos, que comportan por su parte un carácter más psicosocial, también se propone hacer la diferenciación entre aquellos que son primarios (SP) y aquellos que son secundarios (SS). En los SP hay un patrón de aceptación que implica una forma de vínculo profundo que sin embargo puede ser afectado o modificado de una manera relativamente fácil, mientras que en los SS el patrón de aceptación esta mediado por componentes culturales que pueden ser entendidos como formas paradigmáticas de relación social. Se trata de un vinculo cultural fuerte que mide la pertenencia a la cultura y los sentimientos de esta misma pertenencia del sujeto. Así, mientras que en los SP hacen presencia los vínculos primarios de apego, que en el fondo manejan elementos primitivos de protección paterno filial, en los SS surgen los objetos sociales que manejan mediaciones complejas en lo político, la economía, y el sentido de la socialización.

### 3.3.4. Elaboración de la matriz.

Dentro del equipo de investigación, se tomaron decisiones pertinentes al diseño técnico de una matriz que sirvió de guía para las entradas temáticas de la prueba.

En la conciencia de esta necesidad, se sabía que incluso antes del diseño de la prueba, esa matriz ya debía estar hecha, para efectos de guiar la prueba en las distintas direcciones que se sugiriesen en la matriz, y para que sirviese igualmente de guía a la hora de ubicar resultados de una manera organizada y estadística.

Ya antes se había analizado en la reunión diversos materiales que mostraban la forma en que esta matriz debía realizarse, y para todos quedaba claro que se trataba de una especie de malla en donde estaban diferenciadas distintas categorías y procesos que las mismas pruebas querían luego indagar en el trabajo de campo de la aplicación; nuestra prueba quería hacer evidente las nociones genéricas que las estudiantes manejaban con respecto a Democracia, Ciudadanía y Política, y que por lo tanto la matriz debía hacer claridad con respecto a estos tres ejes temáticos.

Desde la fase de la elaboración de los ensayos sobre Democracia, Política y Ciudadanía había quedado claro diferenciar subcategorías que matizaran un poco más los tres conceptos. Estas subcategorías habían sido sugeridas ya por los maestros que habían leído e indagado en cada uno de ellos, y que con esta base sugerían estos matices predominantes: para el concepto de Democracia, hacer la entrada a la matriz a partir de las subcategorías de la participación, la razonabilidad y la autonomía. Se hizo la observación que para matizar un poco más en la subcategoría de participación debía existir dos subcategorías más, una que hiciese énfasis en la participación convencional y otra en la participación no convencional. En cuanto al concepto de Ciudadanía, las subcategorías de entrada a la matriz serían inclusión, exclusión, derechos y deberes. Finalmente, las subcategorías de entrada a la matriz para el concepto de Política fueron poder, ley y justicia. Estas subcategorías estarían ubicadas dentro de la matriz de manera horizontal, y fueron sugeridas, en sentido estricto, haciendo referencia rigurosa de los desarrollos teóricos que se indagaron en los distintos autores. Así pues, la matriz venía siendo el resultado del mismo trabajo de indagación teórica y elaboración de ensayos.

Para establecer los procesos verticales que en la matriz harían caso a los modos por medio de los cuales las estudiantes se representan y dan sentido, de manera nocional, a los tres conceptos: aquí sólo hacemos enunciación de dichas diferenciaciones: Proceso: Cognitivo; subproceso: lógico y figurativo-simbólico. Proceso: Actitudinal; subproceso: cognitivo, afectivo y volitivo. Proceso: Afectivo; subproceso: emotivos y sentimientos.

### *3.3.5. Ubicación de los ítems dentro de la matriz:*

A partir de las preguntas planteadas, se empezó a clasificar cada pregunta dentro de la malla de la matriz. Para comprender un poco la convención dentro de la matriz.

El equipo negoció en qué casillas de la matriz debía ir cada una de la preguntas, cuidando siempre de que realmente las preguntas coincidieran dentro de dicha casilla desde lo que preguntaban o querían indagar en las estudiantes. El proceso además de interesante, dejó claro que era importante organizar la posterior información que surgiese después de la aplicación en las mismas direcciones que habían quedado clarificadas desde la matriz. Como puede verse en la misma matriz, cada pregunta ubicada en las casillas pretende preguntar por una categoría desde alguno de los procesos.

Sabiendo que el proyecto trabajó con una matriz de entrada con categorías (Democracia, Ciudadanía y Política), y procesos (Cognitivo, Actitudinal y Afectivo), nos dimos a la tarea de explicar o explorar, a partir de diseño de la Prueba. Pretest- Las implicaciones que tiene la aplicación de dicha prueba en las estudiantes, y así saber qué representaciones y nociones sociales se están haciendo del mundo que las rodea y poder conocer en qué fase del pensamiento social están; reiterando que esta primera fase del proceso fue puramente diagnóstica.

Esta primera fase nos resolvió el problema en cuanto a ¿cómo están desarrollando las estudiantes las competencias a nivel Categorical en el ámbito de las categorías (democracia- ciudadanía y política).

En un primer momento, debemos aclarar que en cuanto a lo cognitivo nos preocupó la indagación sobre el tipo de operaciones lógicas de las estudiantes sabiendo que este campo abarca lo puramente conceptual y paradigmático; pero para poder observar lo figurativo y simbólico se hizo estrictamente necesario relacionar aspectos como las normativas que incluyen: relatos, metáforas y analogías, por otro lado las representaciones que contienen las Representaciones sociales e imaginarios, de las niñas en torno al objeto de Estudio "El mundo de las Representaciones", aquí incluimos las representaciones colectivas y las representaciones mentales o individuales. Seguido de la intersección de estas dos se originan, lo que son las representaciones sociales en sí, que es en últimas las que nos llevan a las nociones sociales o sea todos los elementos de la sociedad que las estudiantes han apropiado y se siguen apropiando.

Desde lo gnoseológico, desarrollamos cuatro pasos, para poder llegar a las nociones sociales:

- ✓ El primero abarcar el de las sensaciones y percepciones que deriva en el clasificar.
- ✓ El segundo es observar cómo se forman las nociones que son anteriores al concepto (preconceptual); mezcla de imágenes e ideas sueltas o fragmentarias.
- ✓ El tercero es puramente conceptual y la forma como constituyen a partir de los dos anteriores.

- ✓ El cuarto es categorizar: poder aplicar los conceptos a aspectos y fenómenos más estructurales y coyunturales. (contexto).

Intentamos a partir de las nociones sociales de las estudiantes en un primer momento, a darle una significación sabiendo que las nociones sociales nos permiten integrar lo simbólico y lo operatorio, miramos a partir de las narrativas qué representaciones sociales, analogías, contradicciones, y por dónde entra toda la influencia cultural de estos conceptos, cómo las normativas son más abarcales; entramos entonces por nociones sociales para sustentar eso que se queda en lo puramente conceptual, cuando entremos por lo nocional vamos a enunciar el ¿cómo?, que nos lo dan los procedimientos de las metodologías Enseñanza para la Comprensión, Resolución de Problemas y Proyectos de Aula.

En un segundo momento nos ocupamos de las ACTITUDES que son a su vez una disposición hacia algo que nos afecta, SI o NO, y que puede tener una orientación positiva-negativa o neutral, puede ser también de aceptación o rechazo. En algunas pruebas sólo se midieron actitudes positivas pero estas no son las únicas que existen. Las actitudes conllevan a tres elementos:

Uno Cognitivo que es el grado de explicación y de comprensión del **cómo** y **por qué** actuamos.

Dos el afectivo, que es la carga emocional, con lo que procedemos y que puede ser de repulsión o de atracción; esta genera a su vez diversas formas de conflicto aquí resaltamos (atracción-atracción) (atracción-repulsión) (repulsión-repulsión).

Tres, al volitivo que hace referencia a la voluntad e intencionalidad que nos motiva a la acción,

En cuanto a la prueba Pretest, en lo actitudinal cognitivo indagamos cómo la niña se explica frente al aprendizaje cómo actúa desde (antecedente-consecuencia) (causa-efecto) (sentido-significado), y cómo a través de diversas normativas, explica las causas de esa problemática, que la rodea, es decir, el contexto, el sistema actual de coyuntura o la situación real de conflicto creado a nivel afectivo; por ejemplo: cómo se siente la estudiante frente a lo político, si siente rechazo-repulsión, si es indiferente frente a la guerra o escéptica frente a una salida reconocida y sus consecuencias.

La pregunta entonces es: ¿Qué hacer con el sujeto, que ha perdido su fe en la racionalidad, en la historia, en la sociedad, en el mundo tan vacío y lleno de contradicciones para cuya sociedad se murieron los ídolos?. Aquí entonces privilegiamos las tres opciones (positiva, negativa o neutra), teniendo en cuenta los tres elementos: cognitivo-afectivo, e intencionalidad.

En un tercer momento tenemos en cuenta el aspecto afectivo, que hace alusión a las emociones y sentimientos y mira si son relevantes, aquí se relacionan problemas de índole personal, sexual, familiar y social.

Nosotros lo abordamos desde una mirada disciplinar sabiendo que existen emociones y sentimientos y que pueden ser primarios y secundarios a la vez.

- Las emociones: se dan por cambios psicoquímicos, biológicos-orgánicos-psicobiológico.
- Sentimientos: Psicosocial-pasan por el filtro de lo cultural y social.
  - a. Primarios: Son regularmente reactivos, espontáneos, sin pensar, sentido común
  - b. Secundarios: pasan por el filtro de la razón, son simbólicos.

Los sentimientos primarios: están relacionados con los vínculos de apego paterno, familiares, con la familia, desarrollan en el individuo aprender a sentir. Los sentimientos secundarios: sentimientos por fuera de la familia, objetos externos, sociales de tipo político-económico. Son sentimientos elaborados como el machismo, exclusión, xenofobia, son típicos de los sentimientos secundarios.

La preocupación nuestra desde el proyecto en este campo es saber qué clase de sentimientos y emociones existen en las niñas y el por qué en ningún momento pretendemos inducirlas o redireccionarlas frente a situaciones que a ellas se les presentan tan contradictorias y complejas, pretendemos desarrollar habilidades en el campo del pensamiento social que les permita de manera libre y espontánea tomar posición en forma responsable.

En conclusión: se pretende a partir del desarrollo de las nociones y representaciones que las estudiantes se están haciendo de su mundo, acompañarlas en el proceso de fundamentación del pensamiento social; sin embargo, el docente también aprende, el reto para unos y otras es el de ser sujetos coherentes entre el pensar, el sentir y el actuar que permitirá el ser posiblemente si o no sujetos en libertad y responsabilidad.

## CONCLUSIONES

La Educación ético-política constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se asientan no solo la formación de sujetos sociales y ciudadanos participativos y deliberantes, sino que es un eje integrador de los contenidos disciplinares de las ciencias sociales escolares. Desde la perspectiva pedagógica se puede decir que existe complementariedad entre la enseñanza de las ciencias sociales, cuyos contenidos se constituyen en insumos para la formación de sujetos sociales, y la educación ético-política cuyos lineamientos orientan las prácticas y la sensibilidad social de los estudiantes.

En el presente estudio sobre el desarrollo de conceptos sociales, se asume que los conceptos de democracia, ciudadanía y política, constituyen los ejes nucleadores de las representaciones y prácticas ético-políticas, son construcciones sociales y por tanto, requieren mediación pedagógica en contextos escolares.

Las conclusiones del estudio presentan un análisis del efecto de tres metodologías de enseñanza: enseñanza para la comprensión, proyectos de aula, resolución de problemas; en el desarrollo del pensamiento social y político, así como en el cambio de prácticas sociales, en estudiantes de 6º a 9º del Colegio Santo Ángel.

Para alcanzar este propósito, dividiremos la presentación de las conclusiones en tres partes:

### **A. Análisis del desarrollo alcanzado por las estudiantes, en tres conceptos políticos: democracia, ciudadanía, política**

El análisis sobre el desarrollo de conceptos políticos, desde un currículo integrado en ciencias sociales, nos permite identificar hallazgos y definir perspectivas, para el campo de la educación ético-política, en contextos escolares.

Para definir contextos de significación, el proyecto de investigación propone analizar el desarrollo de nociones sociales desde tres tradiciones normativas: liberal, republicana y comunitarista. Además se reconoce como contexto de significación, la experiencia educativa del Colegio Santo Ángel en educación para la convivencia democrática, prevención de la violencia cotidiana y resolución regulada de conflictos.

Asumimos que el de conceptos políticos en jóvenes del Colegio Santo Ángel, integra las tres tradiciones normativas en ciencias sociales y logra aprendizajes mediados por la intencionalidad pedagógica del PEI: Desarrollo de la persona, la convivencia y la ciudadanía, con énfasis en el desarrollo de la autonomía intelectual, moral y social.

En relación con el desarrollo del concepto de **democracia** se observa:

1. Las estudiantes reconocen la escuela como experiencia de lo público y de ciudadanía, en una comunidad que aspira ser justa, solidaria, regulada por normas, donde la razón y la argumentación permiten a todos sus miembros, elegir y ser elegidos, deliberar y proponer, llegar a acuerdos, negociar, concertar y disentir.
2. Se observa un nivel alto de confianza en sí mismas y en la alianza con otros para comprender y transformar el entorno.
3. La experiencia de una escuela descentralizada, plural, incluyente y no violenta, ha permitido aprender a comunicar y deliberar en el marco de los ideales de libertad, igualdad y servicio. Las jóvenes se reconocen capaces de liderar proyectos de beneficio común, asumiendo el reto y el riesgo de representar los intereses y necesidades de la comunidad.
4. El reconocimiento de la diferencia y el pluralismo razonable, como base de la convivencia y del aprender a vivir juntos, ha propiciado el desarrollo de sistemas de argumentación y deliberación, y la construcción de relaciones entre ley, moral y cultura, en una comunidad justa que arbitra, concilia y negocia sobre buenas razones. Destaca en las estudiantes la capacidad de argumentar y proponer, reconociendo la diferencia.
5. La educación para la convivencia democrática, como ambiente cotidiano en la escuela, ha permitido a las estudiantes, actuar reconociendo que no se es dueño de la verdad, y que el otro es tan legítimo como uno. La educación para la democracia en el Colegio Santo Ángel, permite movilizar las pasiones y ponerlas en escena de acuerdo con dispositivos sociales que respetan el pluralismo asumiendo que el ideal de una sociedad democrática no puede ser el de una sociedad que hubiera realizado el sueño de una armonía perfecta en las relaciones sociales.
6. Existe un alto sentido de pertenencia a la comunidad educativa, caracterizada por el reconocimiento de la libertad y la autonomía de sus miembros.
7. La descentralización del poder y la experiencia del gobierno escolar han permitido a las estudiantes, vivir la experiencia del tránsito democrático del gobierno de los pocos, al gobierno de los muchos, comprender y administrar el origen de las instituciones políticas, definir y construir el marco político en el que se ejerce la ciudadanía. Destaca el desarrollo de la capacidad para expresar preferencias mediante acciones individuales y colectivas, las garantías para la libertad de asociación, expresión y voto, la elegibilidad y el derecho a competir de todas y cada una de las estudiantes y el sentido de la gobernabilidad escolar, basado en instancias y políticas dependientes del voto y de expresiones de preferencia.
8. La descentralización del poder y la participación democrática han desarrollado en las estudiantes la capacidad de construir reglas y procedimientos para tomar decisiones colectivas, garantizando los derechos individuales. Se observa también capacidad de juzgar y tomar decisiones frente a la visibilidad o transparencia del poder y sus límites. En otras palabras, las estudiantes no aceptan la arbitrariedad, el autoritarismo, la violencia o la discriminación, como Prácticas sociales.

9. La participación política en la escuela ha permitido destacar el potencial humano de las líderes y de los equipos de trabajo y gobierno, ha desarrollado la productividad, creatividad y eficiencia de los programas sociales y ha alcanzado un alto nivel de consenso y cohesión social en el gobierno escolar.
10. En relación con el desarrollo de la racionalidad y la autonomía, la educación para la convivencia democrática en la escuela ha permitido a las estudiantes pensar por sí mismas, pensar en el lugar del otro y ser consecuentes con sus actos.
11. El ejercicio del voto en la democracia participativa y representativa ha desarrollado una alta conciencia crítica de la realidad social y de cómo somos representados, para ejercer con certeza y justicia la delegación que hacemos en nuestros representantes al darles el voto.
12. El ambiente cotidiano de participación democrática en la escuela, la convierte en un espacio para la libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad. Además, las estudiantes reconocen la capacidad individual y colectiva para crear posibilidades de resolver problemas, el uso de la reflexión crítica para valorar ideas y problemas, la preocupación por el bienestar del otro y el bien común, la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y minorías, la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

En síntesis, las jóvenes comprenden la democracia, no solo como un ideal, sino como un conjunto idealizado de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo, reconociendo que las personas son capaces de autogobernarse, son racionales y desean la libertad. }

En relación con el desarrollo del concepto de **política** se observa:

1. La formación socio-política de las jóvenes, les permite reconocer el sentido de la ley, la autoridad y la responsabilidad. Se observa una alta valoración de los intereses mutuos como factor de control social y de la legitimidad del poder como base de la política.
2. El reconocimiento de la escuela como escenario de lo público y del sujeto político ha permitido a las estudiantes ejercer el poder y la influencia en la toma de decisiones, experimentar el proceso de adhesión y participación en programas y partidos, reconocer lo justo y lo injusto, lo conveniente y lo nocivo y desarrollar actitudes políticas como el compromiso y la lealtad.
3. La ley es reconocida por las estudiantes, como regla y medida de los actos, que tiene por objeto el bien común y que induce al sujeto a obrar o retraerse en la comunidad. Reconocen que la ley debe ser promulgada, debe ser racional y estar ordenada al bien común.



4. La teoría política que predomina en las estudiantes puede ser sintetizada como: democracia para evaluar procedimientos de decisión y justicia para evaluar resultados.
5. El ejercicio político en la escuela permite a las estudiantes reconocer los elementos de un sistema político y valorar las comunidades como grupos de asignación de valores, el régimen como tipo de gobierno y las autoridades como funcionarios legítimos.

En síntesis, se observa en las estudiantes un alto desarrollo de la capacidad de pertenecer a una comunidad política, creer en un tipo de gobierno y apoyar autoridades legítimas.

En relación con el desarrollo del concepto de **ciudadanía** se observa:

1. Las estudiantes comprenden la ciudadanía como libertad situada, es decir como capacidad de elegir gobernantes, participar en la democracia y pertenecer a la sociedad política. Asumen la ciudadanía como miembros reconocidos de un país por nacimiento o por incorporación y como un contrato entre el Estado y el individuo, que reconoce derechos y responsabilidades.
2. La ciudadanía juvenil, es entendida por las estudiantes como la relación práctica con los demás desde el reconocimiento de derechos y deberes en una sociedad jurídicamente regulada que garantiza igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Aspiran ejercer la ciudadanía en comunidades caracterizadas por la asociación amplia, el carácter público y la regulación legal de la igualdad.
3. Las jóvenes valoran la ciudadanía como un estatus que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades. Se observa una clara conciencia de que la ciudadanía es un principio de organización que garantiza la igualdad y la inclusión, mientras que la clase social es un principio de organización social que evidencia las diferencias que discriminan y excluyen.
4. Las jóvenes aspiran al ejercicio de la ciudadanía como experiencia de genuina igualdad, que afirma más que ignorar las diferencias grupales, garantizando los derechos de representación de grupos desfavorecidos, el derecho de autogobierno de las minorías y los derechos multiculturales de inmigrantes y comunidades religiosas.
5. Las estudiantes reconocen como aprendizajes de la ciudadanía, la responsabilidad personal, el compromiso mutuo y el autocontrol voluntario. Además se destaca la capacidad para construir proponer reglas para resolver conflictos basados en el diálogo y en la negociación

A modo de síntesis, se puede afirmar que el proyecto curricular en ciencias sociales ha generado ambientes propicios para el debate, la argumentación y la deliberación, donde se pone al servicio del otro el pensamiento solidario y abierto

a la negociación flexible sin atropellar los derechos inalienables del individuo, asumiendo que solo se forman ciudadanas, sin adjetivarlas.

### **B. Análisis de las implicaciones pedagógicas de las tres metodologías para la enseñanza de las ciencias sociales. Enseñanza para la comprensión, proyectos de aula, resolución de problemas**

Lo primero que resalta a simple vista de la observación de las gráficas presentadas en el análisis de resultados es que se aprecian ostensibles diferencias entre las barras entre el pretest y el postest, lo cual por una inferencia simple demostraría el efecto y cambio que produjo la intervención pedagógica. Sin embargo, se hace necesario presentar más en detalle cuales fueron dichos cambios y qué papel específico tuvo cada metodología.

1. Enseñanza para la Comprensión. La Enseñanza para la Comprensión es una metodología de trabajo pedagógico con énfasis en los procesos cognitivos de la apropiación comprensiva de núcleos conceptuales determinados y esclarecidos en el proceso de enseñanza; esta aclaración nos ubica ante el hecho de considerar como relevantes en el pretest y en el postest, aquellos ítems que hacen referencia a lo cognitivo, dejando de lado –y no por restarle importancia- los ítems que entran en la consideración de procesos como los actitudinales y los afectivos. Esto es más por consideración con la naturaleza de la Enseñanza para la Comprensión, que por alguna omisión de los resultados.

En el proceso cognitivo de la categoría que preguntaba sobre los espacios de participación, se ve cómo algunos de estos espacios, que en el imaginario general tienen una significación de lugares no convencionales de participación, tales como las ONGs, las protestas, etc., no se eligieron en el pretest, mientras que en el postest aparecían como una opción claramente significativa y espacios como el referendo y el sindicato, ausentes en el pretest, pasaron a puntuar. Estos espacios fueron valorados de modo general en la Enseñanza para la Comprensión (desde ahora EPLC) como nuevos y legítimos lugares de ejercicio social del poder.

Lo anterior se debe atribuir a las mismas opciones tomadas en la construcción del paquete pedagógico. Se había optado por un paquete pedagógico que iluminara las variables históricas no consideradas con respecto a los ítems del pretest, y que preguntaban por el origen y desarrollo del conflicto en Colombia. Como es obvio, esto llevó a una consideración permanente del problema de la izquierda y los lugares de enunciación política no convencionales. De la falta de consideración completa del fenómeno se pasa a la aparición del mismo. Un tema invisible cobra relevancia.

EPLC maneja tópicos generativos que se hacen cada vez más extensivos en la deriva de los intereses de estudio y trabajo de las estudiantes. Una unidad de historia, como el conflicto social de Colombia, ofrece múltiples formas de elaboración potencial de los tópicos generativos. Y ese fue el fenómeno que se presentó aquí. En efecto, la polarización extrema del conflicto social de Colombia permitió ver a las estudiantes una cara que no habían considerado en el problema, y era el que tenía que ver con las raíces ideológicas del conflicto, y de allí, el salto

hacia otros espacios no considerados en la participación de la vida social en Colombia.

Este tono de sensibilización cognitiva frente a problemas que antes eran invisibles para las estudiantes, y que emergen desde una postura heterodoxa, también se hacen perceptibles en los resultados arrojados en la prueba que pregunta por la exclusión y la inclusión en cuanto a la ciudadanía. Las razones de religión, clase social, diferencias sexuales, normas excluyentes e ideología, carecían para las estudiantes de importancia a la hora de preguntárseles por las razones de la exclusión y la inclusión. En el postest, después de la intervención pedagógica en EPLC, estos mismos temas, en su orden, indican criterios positivos a considerar en la exclusión y la inclusión. Esto muestra que la intervención pedagógica en EPLC propicio un mapeo distinto en la consideración intelectual de las estudiantes de los ámbitos de la movilización política. Pero más aún, muestra cómo se ha tomado conciencia de la invisibilidad de componentes espinosos y álgidos del conflicto de la exclusión. Puede atreverse la tesis de una emergencia de la conciencia crítica en términos que pueden ser emancipatorios.

Esto último debe considerarse de un modo más matizado. La EPLC ha propiciado la consideración intelectual de formas de tiranías que en nuestro mundo actual siguen siendo de una vigencia barbárica, y paradójicamente se mantienen de un modo sutil. Lo que muestran los resultados estadísticos en este caso se reafirma constantemente en cada uno de los resultados que se consideran en distintos ítems de preguntas. Se da entonces un crecimiento de la conciencia de cómo la aparente homogeneidad social que se da actualmente, en realidad oculta la vigencia de la exclusión y la intolerancia.

Lo que se ha llamado en la matriz de la prueba aplicada lo actitudinal, y lo afectivo, en EPLC puede recibir su equivalente como desempeños de comprensión. Y en esta perspectiva, un desempeño puede recibir también su equivalencia con lo que comúnmente llamamos competencia. En efecto, desempeñarse es mostrar ser competente en algo. Si esto es así, y si los resultados estadísticos han mostrado la emergencia de la diferencia con respecto a fenómenos antes invisibles, la conclusión que bien se puede esbozar es que la EPLC ha potenciado una competencia de descentración de las propias perspectivas, y de indignación crítica con respecto a situaciones que acentúan la exclusión.

Esta última sugerencia, con el tono de una tesis conclusiva, puede ser desarrollada de una mejor manera. ¿Qué es lo que brindaría el derecho de asimilar lo actitudinal y lo afectivo en el orden de lo que en EPLC se llama desempeños de comprensión? Los temas álgidos que se han dado a la luz a raíz del enfoque temático de los tópicos generativos, implican un posicionamiento que a su vez supone una capacidad de ubicarse críticamente ante el contexto. Ahora bien, el posicionamiento de un sujeto ante un contexto específico, no se gesta desde la interioridad oscura e inalcanzable en términos de una constatación evidente, no se realiza desde el solipsismo de indignaciones intimistas, ni tampoco se presenta como la gesta subjetiva de una toma de conciencia personal que no se conecta con una referencialidad contextual; se logra dicho posicionamiento, de manera viable en cuanto a la constatación comunitaria, en términos de una actitud y un afecto que se esbozan a la exterioridad legitimándose desde la aprobación o

desaprobación de los sujetos pares. Las estudiantes, al expresar un afecto dado ante la situación de la participación ciudadana, o al manifestar una actitud ante las insidiosas simulaciones de la inclusión y la exclusión, no hacen más que mostrar el desempeño de dejarse afectar por una situación dada, interiorizarla en términos críticos, y tomar reacción ante la misma, no en el sentido de una simple opinión intelectual fría y distanciada, sino desde el compromiso subjetivo y en algunos momentos apasionado de la afectividad y la actitud. Se sugiere aquí la peculiar competencia de comprometer todo el constructo de sujeto y subjetividad a la realidad, lo cual no deja de ser mucho.

Queda por preguntar si la indignación ante una situación dada, o la capacidad de lograr una descentración del propio punto de vista para colocarse en la perspectiva, supongamos de una persona excluida por razones de pensamiento político, es, o cabe pensar que es, algo que podemos llamar desempeño de comprensión, o competencia. ¿Cabe hablar dentro del academicismo excesivo reinante, y que sólo admite lo netamente intelectual, algo que supone otros ámbitos de la persona, y que no son calificados convencionalmente dentro de las competencias escolares? Se juegan aquí variables que no sólo hacen caso a la comprensión meramente intelectual, sino a un tipo de comprensión más abarcadora, la que integra componentes de la psicología social y personal, y ámbitos de la reflexión crítica de la ética y la moral. En efecto, una comprensión que logra no solo el operacionalismo lógico de las unidades mínimas de sentido semántico en un tema dado, sino que propicia el dolor, la indignación, la perplejidad, el desconcierto ante lo estudiado, es una comprensión que no sólo brinda la interiorización intelectual, sino la exigencia del compromiso activo ante un contexto social que reta desde el afecto y la actitud. Es algo, evidentemente, más evolucionado.

**Proyectos de Aula.** Se observa el incremento de un trabajo de consulta en grupo, desarrollando procesos de interacción y de autonomía, para la construcción de conceptos y criterios que unidos a los conocimientos, propician capacidad de coordinar distintas perspectivas intelectuales que buscan un fin.

Se amplió la conceptualización en torno a las nociones de política, ciudadanía y democracia, permitiendo a las estudiantes la claridad suficiente para entender los procesos de participación convencional y no convencional, derechos y deberes, inclusión y exclusión, entre otros, con lo cual se espera incidir en la formación ciudadana fundamental en los procesos de cambio actitudinal.

El trabajo corporativo permite visualizar la responsabilidad de cada uno de los miembros ante las tareas pactadas, eleva la sensación de bienestar en los integrantes del grupo y genera un clima propicio para el reconocimiento de la capacidad intelectual del otro y la valoración de sus aportes. El trabajo en equipo y la relación entre pares, propicia el desarrollo de las competencias comunicativas, evidenciadas mediante la evaluación permanente del ejercicio de hablar, escuchar, escribir, leer, interpretar, investigar, discutir, deliberar, debatir y proponer.

Se observa además ampliación de perspectivas y centros de interés frente a fenómenos sociales y una actitud protagónica frente al cambio y la transformación deseable. El interés percibido en las estudiantes frente a las propuestas presentadas por el docente y los observadores externos ha sido gratificante y demostrable en los resultados de la intervención.

El proceso de documentación y fundamentación teórica de los proyectos acercan a las estudiantes a la interdisciplinariedad, la intersubjetividad y el encuentro o diálogo de saberes, que supera la visión estática del hecho social.

Durante el proceso de la intervención, las estudiantes amplían su representación de conceptos como inclusión-exclusión, llevándolas a trabajar en problemas referidos a las clases sociales, factores determinantes en el fenómeno de la pobreza en Colombia y sus consecuencias, problemas de género, de participación, etc.

**Resolución de Problemas.** Se encuentra que fue el concepto de Democracia el que más cambio tuvo a través de la subcategoría de participación, dentro de la cual es probable la percepción de mayor eficacia en las instancias en las que se asume un compromiso concreto, revertido en cambios significativos para una transformación; el concepto de **participar** que antes se aplicaba quizás a formas tradicionales, formales o convencionales (solamente), cambia por una conciencia de compromiso exitoso en los procesos democráticos, dependiendo de la actitud asumida frente a las diversas dinámicas sociales; esto se evidenció en la disminución considerable de estudiantes que en el pretest se declaraban indiferentes o que sencillamente no les gustaba participar, para luego, en el postest, reconocerse como sujetos participativos en algunas de las instancias y de las posibles formas o espacios. Esto, a la luz del pensamiento sobre ideal de ciudadanía de Touraine, es perfectamente comprensible, pues se infiere que los sujetos quieren tomar parte en la vida democrática y tienen pertenencia a la sociedad política; también sugiere que en la actualidad es cada vez más necesario participar en los procesos que llevan a la toma de decisiones.

Resolución de problemas abrió suficientes posibilidades a las estudiantes para dar solución a diversas temáticas que les fueron planteadas a nivel de participación desde condición de género, participación no convencional y el reconocimiento del otro como parte integral de los procesos sociales. Las estudiantes desarrollaron habilidades de descentración mostrando un significativo avance en el reconocimiento de la participación no convencional como posibilidad de manifestarse frente a fenómenos puramente convencionales.

Desde esta metodología, se percibe a nivel cognitivo, actitudinal y afectivo un cambio significativo en las representaciones que las estudiantes tenían con respecto a las diferentes formas de **participación**, después de plantearseles una situación real en contexto las estudiantes desarrollaron estrategias y habilidades

que les permitió anticiparse en forma prospectiva a problemáticas en mundos posibles.

Es significativo el reconocimiento que las estudiantes hacen de la participación convencional a nivel escolar y cómo ello representa a nivel actitudinal y afectivo un aspecto fundamental no solo en su formación personal sino comunitaria.

Desde la perspectiva **ciudadana**, hizo énfasis a las estudiantes en buscar alternativas de solución a diferentes fenómenos de exclusión y discriminación que se vienen presentando a nivel social, como son la condición de género, raza, ideología, discriminación social y económica. Las estudiantes demostraron habilidades y desarrollo de destrezas como la descentración del pensamiento, la sensibilidad empática, así como la comprensión y la representación de diferentes problemáticas sociales en contexto; se observa un significativo avance en el reconocimiento de los procesos históricos y sociales, no solo coyunturales (corta duración), sino estructurales (larga duración); logran asimismo, una capacidad anticipatorio y proponen ante situaciones problémicas y dilemáticas, diversas salidas y opciones.

A nivel político, se evidenció el cambio de las estudiantes en su toma de posición con respecto a la legalidad de carácter institucional en el contexto cotidiano y Nacional. Desde un seguimiento muy coyuntural a fenómenos como el conflicto armado, el referendo, la normatividad escolar y el proceso político y social colombiano, a las estudiantes se les brindó un espacio donde explicitaron sus preteorías (campo cognitivo), actitudes y afectos.

Fue relevante la permanencia de los procesos políticos en su institución, tales como el de gobernabilidad, representación, participación, negociación, et., y la forma como ellos se validan, siendo considerados altamente significativos como parte del cambio a nivel nacional; pierden importancia opciones como las que ofrece el Estado, las Fuerzas Armadas, los grupos insurgentes e incluso, la misma iglesia (poca credibilidad); asimismo, vale la pena resaltar que aparecen simpatías por fenómenos de Izquierda o terceras fuerzas de carácter alternativo como ONGs.

Resolución de Problemas ha permitido a las estudiantes a partir del planteamiento de problemáticas (discriminación de género, corrupción, violencia, guerra, normatividad colegio-ciudad, mediación para el conflicto), una toma de posición frente a contextos reales (realidad inmediata, familia, colegio, país, mundo, comunidad, grupo de pares, lugares de interacción comunitaria), y se han cuestionado sobre mundos posibles, es decir, la posibilidad de anticiparse a situaciones futuras ("la mujer en el 2015", "la ciudad en un futuro", "La Educación, la política y la sociedad en prospectiva). Podríamos decir que sus propuestas han sido coherentes (no sabemos si objetiva o subjetivamente), porque en Ciencias Sociales, y para esta Metodología, no existen verdades absolutas, sino relativas.

Lo que sí es claro, es el avance significativo que las estudiantes han demostrado a partir de situaciones concretas.

Aunque en esta metodología, no podemos, ni pretendemos hablar de resultados definitivos, encontramos de importancia resaltar el proceso que han iniciado las estudiantes a partir de Resolución de Problemas como es el de comprender el problema y delimitarlo sabiendo cuáles son sus antecedentes y qué estudios actuales existen acerca de dicho problema. Las jóvenes han concebido un plan a partir de otras situaciones concretas en contextos diferentes y con visión retrospectiva y prospectiva se aventuraron a la ejecución de un plan: "Propuesta para resolver dicho problema en concreto". Sin embargo, el factor tiempo es una limitante, si se tiene en cuenta que resolución de problemas se convierte en un viaje, más que en un destino.

### **C. Análisis del cambio observado en los procesos cognitivos, afectivos y actitudinales y en las concepciones y prácticas políticas de las estudiantes**

Implicaciones psicológicas: Entre los diversos aspectos generados por efecto de la intervención pedagógica lo constituye el cambio en los sistemas representacionales y de significación producidos en las estudiantes. En efecto, la comparación entre el pretest y el postest en ítems que indagan sobre el papel o los propósitos de los grupos armados –incluido el ejército- no sólo en el conflicto colombiano sino también en los internacionales, muestra como mientras en el pretest los juicios valorativos eran más de carácter reactivo con una profunda carga emocional y orgánicamente dependientes del imaginario colectivo dominante y el sentido común, en el postest se presentan respuestas que involucran explicaciones que acuden a razones históricas, sociológicas y políticas.

Este cambio podría ser explicado recurriendo a las teorías del cambio conceptual en donde los estudiantes pasan de una preteoría, intuición o preconcepción a una explicación y conceptualización dentro de los códigos y gramáticas propias de las disciplinas como resultado de la acción pedagógica. Puede que haya ocurrido algo de esto. No obstante, creemos que la explicación es más compleja, ya que el cambio no puede reducirse a un cambio puramente intelectual o cognitivo sino que implica una transición de un orden y sistema específico como es el orden de lo afectivo-emocional, en donde las creencias, estereotipos y prejuicios sociales presentan un espléndido caldo de cultivo para formar actitudes puramente reactivas y homogéneas a la vez que poseen un profundo arraigo social, a un orden cognitivo en donde la reflexividad, la disociación de factores, la explicación en términos de períodos de larga duración (pensamiento histórico) y la valoración ecuaníme de las relaciones de poder se hacen presentes.

Siguiendo a Toulmin, podríamos decir que lo que se produjo fue un proceso de resignificación en la ecología conceptual de las estudiantes en donde se pasó de un orden o sistema de significados dominados por un sistema representacional

determinado- en este caso significados emocionales valorativos- a un sistema de significados conceptuales- en este caso disciplinares- promovido no sólo por la acción pedagógica, sino por una variedad de eventos escolares y extraescolares que van desde la juiciosa aplicación de las tres metodologías de enseñanza que conlleva de suyo una democratización de la participación en el aula de clase y un sustancial incremento en la motivación y sensibilidad hacia los problemas sociales, pasando por la reestructuración curricular, hasta los dilemas éticos y políticos que suscitaron hechos como el referendo, la guerra de Irak o las elecciones para corporaciones. La concurrencia de todos estos hechos aumentaron lo que Platón llamó en su tiempo una "erótica del saber", es decir, aumentó la necesidad de saber más, de explicarse mejor y más elaboradamente lo que estaban viviendo, se desarrolló el conocimiento como deseo. Esto nos demuestra que el trabajo pedagógico no puede sustraerse del mundo de la vida, del existente fenomenológico que nos envuelve con su manto de significados cambiantes y yuxtapuestos, y nos convierte en seres variables en el tiempo, ondeantes, refractarios a cualquier forma de encasillamiento intelectual o social, y por tanto, como educadores, entendimos que ya no se trata únicamente de educar para la vida, o incluso de introducir la vida a la escuela sino que la escuela debe confundirse con la vida misma.

Otro aspecto psicológico interesante que vale la pena destacar se refiere a la variación que tuvieron los sentimientos frente a la realidad nacional y mundial en materia de acontecimientos políticos y sociales a lo largo del proceso pedagógico. En efecto, basta observar las gráficas referentes a estos aspectos para darse cuenta de las ostensibles diferencias presentadas entre el pretest y el postest.

Sentimientos como la tristeza o la indiferencia presentan notables diferencias en los dos momentos, así como el de rabia o indignación. Sin embargo, es necesario analizarlos por separado dadas las profundas implicaciones educativas que cada uno de ellos conlleva.

El caso de la tristeza resulta supremamente interesante. Cabe destacar que en ningún momento lo previmos y fue sorprendente que apareciera con tanta frecuencia. En efecto, creemos que el hecho de que la tristeza haya sido el sentimiento que con más frecuencia se presentó en la valoración inicial, devela la importancia que los procesos afectivos tienen en la representación de la sociedad en los adolescentes. Igual podemos decir de la indignación y la angustia. ¿Cómo canalizar e incorporar como insumos pedagógicos estos sentimientos en la labor docente? Trabajando con núcleos Problémicos que los integren y las tres metodologías utilizadas tienen en común esta condición. Sólo a través del desarrollo de problemas que posibiliten la puesta en escena de estos sentimientos es posible que éstos se manifiesten y gran parte de nuestros esfuerzos estuvieron orientados con este fin. Lo importante es generar espacios de expresión de los sentimientos. Prácticamente todas las corrientes psicoterapéuticas coinciden en señalar la necesidad de verbalizar las emociones y sentimientos inhabilitantes para su descarga, y cuando han desbordado al paciente generándole disfunciones



o "patologías" en su comportamiento, la verbalización se revela como la principal vía para la "cura".

La mayoría de investigadores en afectividad (Evans, 2002; Wallon, 1978; Bowlby, 1990) son enfáticos en destacar el hecho de que cada cultura posee su propio clima emocional a pesar de las imprescindibles determinaciones biológicas y genéticas que conllevan. Los sentimientos de culpa, tristeza e indignación expresados por las estudiantes se manifiestan orgánicamente articulados a la situación de guerra, incertidumbre, inseguridad y desasosiego de nuestra realidad nacional, y es claro que se revelan más como sentimientos morales (Strawson, 1995) que como emociones puramente psicobiológicas. La violencia, el descreimiento en la institucionalidad, el horizonte de un futuro incierto y muchas otras situaciones han configurado un clima emocional en nuestro país que la escuela no puede escamotear y es una urgencia incorporarla tanto a los planes curriculares como a los procesos pedagógicos.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA LA INVESTIGACIÓN

APPLE Michael W y BEANE James A. (Compiladores), *Escuelas Democráticas*, Madrid, Ediciones Morata, 1.997.

ARENDRT, Hannah, *¿Qué es la Política?*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.

ARISTÓTELES, *Ética Nicomaquea*, Madrid, Gredos, 1988.

AUSUBEL, P. David, *Adquisición y Retención el conocimiento. Una perspectiva Cognitiva*, Editorial Paidós 2002. 3ª Edición. (325 páginas)

BALARDINI, Sergio (Compilador), *La participación Social y Política de Los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*, Editorial Clacso. 2002. 1ª Edición (206 páginas).

BANDURA, A. Y WALTERS, R., *Aprendizaje Social y Desarrollo de la personalidad*, Madrid, Editorial Alianza, 1983.

BARBER, Benjamín R., *"Un lugar para todos". Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Paidós, 2000.

BARRAGÁN, Fernando (Coordinador), y otros, *Violencia de Género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la Resolución de conflictos*. Ediciones Aljibe. 2001. (212 páginas)

BERGER, P. Y LUCKMANN, Th. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrourtu, 1982.

BOBBIO, Norberto, *El Futuro de la Democracia*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, Editorial Presencia, 1994.

BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1992.

\_\_\_\_\_, *La Educación una puerta a la cultura*, Madrid, Visor, 1996.

CANAL ACERO, Margarita, *Algunas necesidades en el ámbito de Resolución de conflictos*. Coyuntura Política. Pontificia Universidad Javeriana. 2002. Págs. 14-16.

CARRETERO, M., *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique, 1994.

CERDA GUTIERREZ, Hugo, *Proyectos de Aula*. Editorial Magisterio.

Código de Policía. Editorial Temis, Bogotá, 2003.

COLOM GONZÁLEZ, Francisco, *El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos Políticos para el Multiculturalismo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Anthropos, 2001.

CORTINA, Adela, *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona 1999, 1ª. Edición.

CUADERNOS PEDAGÓGICOS. *Democracia en la Escuela. No. 75 Diciembre 1998 Monográfico*, Editorial Praxis. S.A. (112 páginas)

CUADERNOS PEDAGÓGICOS. *Resolución de Conflictos. No. 257. Abril 1997*. Editorial Praxis S.A. (104 páginas).

CUADERNOS PEDAGÓGICOS. *Hacia una Educación multicultural monográfico. No. 264 Diciembre 1997*, Editorial Praxis S.A. (113 páginas)

CUADERNOS PEDAGÓGICOS *Interculturalismo y Ciudadanía. No. 315. Julio 2002*. Editorial CISS. Praxis. S.A. (122 páginas)

DAHL, Robert A., *La democracia y sus críticos*, Barcelona, 1992. Edición en Castellano. Editorial Paidós.

DELATHANTY, Guillermo, *Génesis de la noción del Dinero en el Niño*, México, 1989.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO, 1996.

DELVAL, J., *El desarrollo de las nociones sociales del niño*. En Deval, J. Y Turiel, E. *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, 1989.

\_\_\_\_\_, *La representación infantil del mundo social en la mente infantil*, Bogotá, Alianza Editorial, 1989.

DEWEY, John, *Democracia y Educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2ª. Edición, 1997.

DOISE, W. y MUGNY, G., *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas, 1983.

EL TIEMPO: "María Emma". *Se la juega por la Alcaldía. ¿Podrán las mujeres llegar al poder?.*, Septiembre 29 de 2003, págs. 55-58

ELKANA, Y., *La ciencia como sistema cultural: Una aproximación antropológica*. Boletín sociedad Colombiana de epistemología, Bogotá Vol. III, 100-11 Enero-Diciembre 1983.

ENESCO, 1. y NAVARRO, A., *El conocimiento social*, Madrid, Cuadernos de Pedagogía No. 224. 1996.

EVERA, Van; STEPHEN, *Guía para estudiantes de Ciencia Política, métodos y recursos*, Editorial Gledisa. 1997. 1ª Edición 1997. Reimpresión al Castellano, 2002.

FERNÁNDEZ SANTILLÁN, José, *Filosofía Política de la Democracia*, México, Ediciones Coyoacán S.A., 1997.

FRANK M, Pablo, *La Relegitimación de lo Local: Una visión desde el nuevo contexto del conflicto*, Coyuntura Política. Pontificia Universidad Javeriana. 2002. Págs. 16-18.

FRIEDMANN, Reinhard, *Socialización y Educación Política*. En: *Niñez y Democracia*, Bogotá, UNICEF. Editorial Ariel, 1997.

FUENZALIDA, Valerio, En: *Niñez y Democracia*, Bogotá, UNICEF. Editorial Ariel, 1997.

FUKUYAMA, Francis, *Confianza (Trust). Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*, Madrid, Atlántida S.A., 1999.

\_\_\_\_\_, *La Gran Ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social*, Buenos Aires, Atlántida S.A., 1999.

GALLEGO, R., *Teoría del caos y pedagogía*, Bogotá, Revista Saberes y Pedagogía. UPN, 1996.

GARAY SALAMANCA, Luis Jorge, *Ciudadanía – Lo Público – Democracia*, Bogotá, Textos y Notas. Lilocenco Ltda., 2002.

GARCÍA, E., *La naturaleza del conocimiento escolar: Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?* En: Rodrigo M.J. y Armay J. *La construcción del conocimiento escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, *Por un país al alcance de los niños*. En: *Colombia: Al filo de la oportunidad*, Bogotá, Magisterio, 1996.

GARCÍA, R., *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Homenaje a Jean Piaget en su centenario, Barcelona, Gedisa, 1997.

GARDNER, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*, México, F.C.E., 1987.

\_\_\_\_\_, *Arte, mente y cerebro*, Buenos Aires, Paidós, 1982.

\_\_\_\_\_, *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, , 1993.

GERGEN, K., *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós, 1996.

GIDDENS, Anthony, *La Tercera Vía. La renovación de la Socialdemocracia*, Buenos Aires, Tours, 1998.

\_\_\_\_\_, *La Constitución de la Sociedad: Elementos de la Estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996

GILLIGAN, Carol, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, F.C.E., 1985.

GIRALDO M, Javier. S.J., "Guerra o Democracia" Modelos de guerra y sus lógicas frente al Derecho Internacional Humanitario, Cali, FICA, 2003. Págs. 13-23

GÓMEZ ESTEBAN, Jairo H, *Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales*, Bogotá, Universidad Distrital, 1992.

\_\_\_\_\_, *La construcción del conocimiento social en la Escuela*, Bogotá, Publicaciones UFJC, 2002.

\_\_\_\_\_, *Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos*. En: *El concepto de competencia*, Bogotá: SOCOLPE, 2001.

HELD, David, *El retorno del ciudadano. Una revisión de producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Revista No. 3 CIUDADANIA. El debate contemporáneo, Editorial Paidós, 1996

HERZLICH, Claudine, *La Representación social: Sentido del concepto en Moscovici S. Introducción a la Psicología Social*, Barcelona, Planeta, 1975.

HAYLES, K., *Cultura, caos y posmodernidad*, Barcelona, Gedisa, 1996.

HELLER, A., *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1984.

ICONTEC - Instituto Colombiano de Normas Técnicas - Norma Técnica Colombiana: Ingeniería Civil y Arquitectura. Edificaciones Escolares. 4595 de 1999.

IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), *Argumentar para Defender la Democracia. ¿Cómo enseñar ciudadanía y democracia en las escuelas?*, Bernard Crick. En: *Aula Urbana*. Octubre – Noviembre de 2001.

JODELET, F., *Las representaciones sociales*. En: Moscovici, S. *Psicología social*. Tomo II, Barcelona, Paidós, 1986.

JONNES JEREZ, Simón, *Democracia y Tolerancia*, Bogotá, Ediciones Doctrina y Ley LTDA., 2001.

KANT, Emmanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.

KLIKSBERG, Bernardo, *América Latina: Una región en riesgo. Pobreza, inequidad e institucionalidad social*. Universidad Javeriana y Secretaría de Educación. 2000. Págs. 13-22.

KYMLICKA, *Ciudadanía Multicultural*. Capítulo 6 (Síntesis) Editorial Paidós. La Justicia y los derechos de las Minorías". Barcelona, 1996

\_\_\_\_\_, y WAYNE Norman,, *El retorno del ciudadano. Una revisión de la Producción reciente en la teoría de la ciudadanía*, Revista "La política". N. 3. *Ciudadanía al debate contemporáneo*, Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_, Revista No. 3 CIUDADANIA. *El debate contemporáneo*, Editorial Paidós, 1996.

KOHLBERG, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

\_\_\_\_\_, (y otros), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997.

LIPMAN, Matthew (y otros), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

LIPSET SEYMOUR, Martín, *El Hombre Político*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1968, 2ª. Edición.

LÓPEZ, N, *Modernización curricular de las instituciones educativas*, Bogotá, Libros y libros, 1996.

MAGENDZO, A., *Curriculum y cultura en América Latina*, Santiago de Chile, PIIIE, 1986.

MAIER, H., *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Buenos Aires, Amorrortu.

MARDONES, José María, *10 Palabras clave sobre Movimientos Sociales*, España, Editorial Verbo Divino, 1996.

MATURANA, Humberto, *La democracia es una obra de arte*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. 1995. 1ª. Edición.

MEN Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. *Reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Colombia, 1995

MEN *Ley General de Educación*. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Colombia 1995.

MEN *Resolución Número 2343 de Junio 5 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*; Colombia, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales*. Editores Gráficos Colombia LTDA., 2002.

MENDOZA, Manuel G. Y NAPOLI, Vince, *Introducción a las Ciencias Sociales*, Bogotá, Editorial McGraw-Hill Interamericana S.A., 4ª. Edición, 1990.

MOCKUS, Antanas, HERNÁNDEZ C.A y otros. *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Sociedad Colombiana de pedagogía, 1994.

\_\_\_\_\_, *Divorcio entre ley moral cultura*, En *Aula Urbana* Nos. 32 ,33. Noviembre de 2001.

MOORE Michael, *BOWLING FOR COLUMBINE*, DOCUMENTAL

MOUFFE, Chantal, *El retorno de lo político: Comunidad, Ciudadanía, Pluralismo, Democracia*, Barcelona, Editorial Paidós, 1999. 3ª Edición

MOSCOVICI, S, *Psicología Social*. Tomo II, Barcelona, Paidós, 1986.

MULKAY, M, *La ciencia y el contexto social*. En: Olivé, L. *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM, 1994.

OLIVÉ, L., *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM, 1994.

NAGEL, Thomas, *Otras mentes. (ensayos Críticos) 1969-1994*. Editorial Gedisa. 1995. 1ª Edición. Oxford University Press. Inc. Reimpresión al Castellano. 2000. (286 páginas)

OCAMPO PRADO, Miryam, *El conflicto como forma de sociabilidad* No. 3, Enero Junio 2003. Coyuntura Política. Pontificia Universidad Javeriana. Págs. 18 y 20.

PEREZ FERRA; Miguel, *Conocer el Currículum para asesoraren centros*. Ediciones Aljibe. 2000. 1ª Edición. (259 páginas)

PERKINS, D., *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa, 1995.

PIAGET, Jean, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1984.

\_\_\_\_\_, *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE, 1961.

\_\_\_\_\_, *El Desarrollo en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero*. En. *Lecturas de psicología del Niño*. Ed. Alianza.

PINEDA, Diego A., *La educación moral en Filosofía para niños*, en García Morrión, Félix (ed.): *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.

PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Educación: la Agenda del siglo XXI*. Hacia un desarrollo humano. Hernando Gómez Buendía. PNUD-Tercer Mundo Editores. Colombia, 1998.

PORLÁN, R., *Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Microficha. 1989.

POZO, J. I., *La Solución de Problemas*, Madrid, Santillana, 1994.

RAMIREZ PARDO, Piedad y GÓMEZ ESTEBAN, Jairo, *Conocimiento Social y Enseñanza de la Historia*, Bogotá, Publicaciones UFJC, 2000.

RAUSCH, J., *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

REQUEJO COLL, Ferrán, *Las Democracias: Democracia Antigua, Democracia Liberal y Estado de Bienestar*, Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1994.



Revista. *¿Qué es la Democracia?*. Servicio informativo y cultural de los Estados Unidos de América USA. Derechos – El Estado de Derecho – Elecciones y Cultura Democrática (Síntesis). Nov. De 1991.

*Revista Foro*. Ediciones Foro Nacional por Colombia. No. 48, Bogotá, Septiembre de 2003.

RODRÍGUEZ CASTILLO, Irene, *Documento de Trabajo Conclusorio, después de asistencia, reunión y consenso de varios profesores del Colegio de La Presentación, Centro, y Santo Ángel, Bogotá, el viernes 31 de Enero de 2003*. CONACED.

RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco. *Historia de la Democracia. De solón a nuestros días*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1997.

RODRIGO M. J., *Del escenario sociocultural al Constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. En: *La construcción del conocimiento escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

ROMERO, L.A., *Los sectores populares urbanos como sujetos históricos*. En: revista *Proposiciones* N° 19, Santiago de Chile, Julio 1990.

SACRISTÁN, Gimeno, *Educación y convivir en la cultura global* Capítulo IV. Con título *La cultura y formación para la ciudadanía democrática*, Ediciones Morata S.L.

SALAMANCA, Manuel E., *Guerra y Paz: Percepciones y Negociaciones*, Coyuntura Política, Pontificia Universidad Javeriana. 2002. Págs. 18-20.

SALOMÓN, Gavriel. (Compilador). *Cogniciones distribuidas*, Amorrortó editores. Sin año 1993? (329 páginas)

SANTO ANGEL - IDEP *Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en Educación, para la convivencia democrática desde la escuela*. Estado del Arte: 1898-1999. Editorial Panamericana. 1999

SANTO ANGEL – IDEP *Democracia en la Escuela. Demócratas antes de los 18. Voces y memoria de una experiencia educativa*. Panamericana Formas e Impresos, 1999

SANTO ANGEL, *Proyecto Educativo Institucional*. PEI. 2002

SARTORI, Giovanni, *¿Qué es la Democracia?* (Ensayo) , Bogotá, Altamir Ediciones, 1ª. Edición en Colombia, 1994.

\_\_\_\_\_, *LA POLÍTICA. Lógica y Método en las Ciencias Sociales*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_, *Teoría de la Democracia*, Tomo I, Madrid, Alianza Universidad, 1989.

SAVATER, Fernando, *Ética, Política y Ciudadanía*, México, Editorial Grijalbo, 1998. 1ª Edición

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, *Evaluación de Nociones Sociales Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana*.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Globalización y Democracia*. Ponencia presentada en el Foro Social Mundial Temático. Junio de 2003.

TAYLOR, Charles, *Ciudadanía y Autonomía*. Artículo de *¿Qué principio de identidad colectiva?*. Revista No. 3 CIUDADANIA. El debate contemporáneo, Editorial Paidós, 1996

TORRES, A., *La enseñanza de la historia en Colombia*. Revista Conjeturas. Año. 1 Nº 1. Santafé de Bogotá. Universidad Distrital. 1995.

TORRES, J., *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*, Barcelona, Morata, 1994.

TOURAINÉ, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2000.

\_\_\_\_\_, *A la Búsqueda de sí mismo*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

THURROW, Lester C. , *El Futuro del Capitalismo. Cómo la economía de hoy determina el mundo del mañana*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 1996.

TORO ARANGO, José Bernardo, *La Construcción de lo Público y de Bienes Colectivos. El Ciudadano y su papel en la construcción de lo social*. Universidad Javeriana, Secretaría de Educación. 2000. Págs. 29-44

TURIEL, E., *Los dominios del conocimiento social*. En Delval J. Turiel E. *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, 1989.

UNICEF. *Globalización y derechos humanos en América Latina*. Bogotá, UNRISD-UNICEF-SANTILLANA, 1999.

UNICEF. *Niñez y Democracia*. Editores: Crisóstomo Pizarro y Eduardo Pala, Bogotá, Editorial Ariel. 1ª. Edición, 1997.

VENTURA, M., *Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?* Revista Cuadernos de pedagogía. No. 243, Madrid, 1996.

VYGOSTKY, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Fausto, Ediciones Buenos Aires, 1999.

WALLON, H., *Del acto al pensamiento*, Buenos Aires, Editorial Psique, 1974.

WERTSCH, J., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

WHITE, H., *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós, 1982.

YÁNEZ, J., Conferencia Sobre Desarrollo Moral. Investigación Universidad Nacional, 2003.

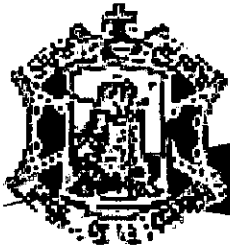
YOUNES JEREZ, Simón, *Democracia y Tolerancia*, Bogotá, Ediciones Doctrina y Ley Ltda., 2001.

ZOLO, Danilo, *La ciudadanía en una era post comunista*, Revista No. 3 CIUDADANIA, *El debate contemporáneo*, Editorial Paidós, 1996

ZULETA, Estanislao, *Democracia y Participación (Ensayo)*, En: *Colombia, Violencia, Democracia y Derechos Humanos*, Altamira, 1998, págs. 227-235

ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, J., *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*, En: *Pedagogía, Discurso y Poder*, Bogotá, Corprodic, 1990.

# ANEXOS



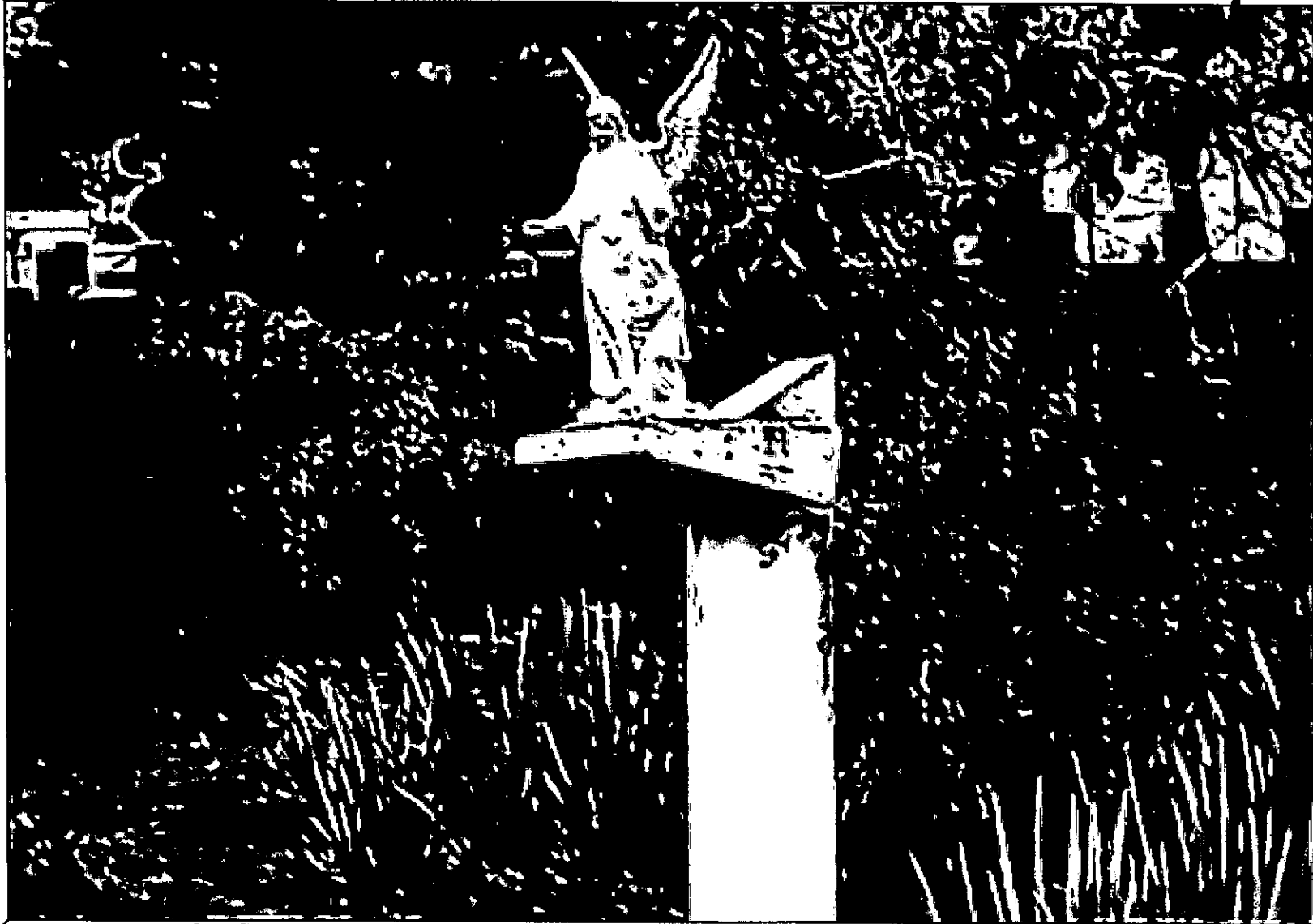
## DESARROLLO DE CONCEPTOS POLITICOS DESDE UN CURRICULO INTEGRADO DE CIENCIAS SOCIALES:

**Hacia una Innovación  
Curricular y Pedagógica  
a partir de la enseñanza  
de tres Conceptos  
Políticos, democracia,  
ciudadanía y política**



**Asesoría  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**GESTION INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA,**



**LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANIA**



# ANEXOS

**1. RUTA PEDAGOGICA PREVIA**

**2. RUTA PEDAGOGICA ALTERNATIVA**

**3. MALLA CURRICAULAR PROPUESTA**

**4. EVALUACION**

**5. GRAFICAS Y RESULTADOS DEL  
POSTEST**

# **1. RUTA PEDAGOGICA PREVIA**



*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

ORDINAL	CONCEPTO	DESARROLLO	COORDINADOR ACTIVIDAD	CRONOGRAMA	
<b>Identificación de las <u>rutas pedagógicas</u>, previas a la aplicación de la prueba de competencias básicas</b>					
1	<i>Presupuestos institucionales</i>				Octubre 21 a 25
	1.1.1	Enunciar los Objetivos de la Institución	<p><b>General:</b> Promover acciones concretas que generen agentes autónomos de humanización y cambio.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aprender de forma significativa competencias necesarias para resolver problemas en situaciones concretas.</li> <li>b. Construir modos de vivir principios morales en consecuencia con el proyecto personal, para resolver dilemas éticos.</li> <li>c. Propiciar espacios para desarrollar una sana convivencia en la que se viva el respeto, la concertación y la búsqueda del bien común.</li> </ul>		
	1.1.2	Describir el Esquema curricular	Ver el Esquema anexo: Esquema Curricular Ciencias Sociales		
	1.1.3	Enunciar los Objetivos generales que tenían las áreas en donde hoy aplica el proyecto de innovación	Concientizar al estudiante de su medio social, cultural, ambiental, económico, político, para que conozca las interrelaciones de ese medio y la manera como estas influyen en su comportamiento individual y su acción en la proyección social.		
1.1.4	Enunciar los Objetivos que tenía el docente o los docentes que hoy participan en el proyecto de innovación	<p><b>Perfiles:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Modelos de intervención política, transformación sociopolítica, análisis de contexto y manejo de imagen</li> <li>b. Modelos centrados en la Axiología, valor a la persona, integralidad, derechos y deberes, dignidad, valoración constitucional, participación, etnoeducación, Género: inclusión y exclusión</li> <li>c. Modelos de interpretación historiográfica, aproximación a proyectos de aula y resolución de problemas y planteamiento de dilemas éticos</li> <li>d. Formación en valores y ciudadanía.</li> <li>e. Formación en valores para una mejor Convivencia basados en el respeto y reconocimiento del otro.</li> </ul>			

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

1.2	<i>Secuencias generalmente ejecutadas por el docente para enseñar el saber de su área</i>	
1.2.1	Describir las Metodologías preponderantemente utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pedagogía Conceptual: Esto incluye trabajar redes conceptuales, operaciones intelectuales, y mentefactos (vía por la que se accede a visibilizar un problema)</li> <li>b. Proyectos de Aula: por intereses de grupo</li> <li>c. Solución de Problemas: desarrollo lógico de problemas y planteamientos de procedimientos eficaces</li> <li>d. Etnografía (Entorno, análisis, registro de campo, lectura de realidades culturales, sociales, etc.)</li> </ul>
1.2.2	Describir las rutinas previas a la actividad de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Procesos de planeación trimestral de temas, procesos, proyectos y resultados.</li> <li>b. Tematización por problemas relevantes y/o coyunturales. Ej.:Referendo, 11 de Septiembre de 2001, Crisis en Argentina, períodos electorales nacionales, etc.</li> <li>c. Revisión bibliográfica y de materiales (vídeos, documentos, etc.)</li> <li>d. Talleres o actividades para clase o refuerzo en casa</li> <li>e. Guías de Investigación, Guías de autoaprendizaje y Guías de recuperación</li> <li>f. Construcción de indicadores por área, grado y período.</li> <li>g. Selección de textos. Texto guía, textos especializados, ensayos, narrativa literaria, periódico y radio, teórico disciplinares, documentos de política, textos de coyuntura.</li> <li>h. Seminario permanente de profesores sobre didácticas de las Ciencias Sociales y Proyecto de Educación para la Democracia y la negociación del conflicto.</li> </ul>
1.2.3	Describir la Secuencia de actividades que desarrolla en el aula, para enseñar a los niños	<p>Bloques de trabajo de dos horas (100 minutos) en los que la secuencia de trabajo es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Tematización – problematización – documentación – proposición.</li> <li>b. Proyectos de investigación e interventoría social</li> <li>c. Aplicación de estímulos y reconocimientos</li> </ul>

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

	1.2.4	Describir las Secuencias posteriores a la actividad de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Tutoría de proyectos y asesoría en informes de avance</li> <li>b. Análisis de temas sociales a través de los medios de comunicación (como hábito semanal)</li> <li>c. Foro público con enfoque sociopolítico</li> <li>d. Socialización de experiencias y proyectos de desarrollo comunitario</li> <li>e. Autoevaluación y conclusiones pertinentes</li> </ul>	
1.3	<b>Estrategias evaluativas</b>			
	1.3.1	Describir los criterios que el docente utilizaba para reconocer el aprendizaje de los niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Indicadores de logro en la dimensión cognitiva, expositiva y afectiva para cada ciclo de tres años e indicadores de dominio temático para cada grado escolar y período de dos meses.</li> <li>b. Criterios de promoción y recuperación por grado</li> </ul>	
	1.3.2	Diseños evaluativos aplicados	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Solución de problemas: Portafolio</li> <li>b. Líneas de investigación: informes de avance de proyectos</li> <li>c. Ensayos de conceptualización y sustentación</li> <li>d. Autobiografía</li> <li>e. Visitas guiadas</li> <li>f. Concursos y debates</li> </ul>	
	1.3.3	Describir las secuencias desarrolladas por el docente, previas a la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Construcción de los indicadores</li> <li>b. Identificación de instrumentos</li> <li>c. Adecuación de tiempos y espacios</li> <li>d. Jerarquización de los rangos de excelencia, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente</li> <li>e. Banco de Ítems de evaluación y herramientas didácticas</li> </ul>	
	1.3.4	Describir las secuencias desarrolladas por el docente para la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pruebas de control de lectura</li> <li>b. Exposición oral sobre dominio de un tema</li> <li>c. Informe de avance de proyectos</li> <li>d. Ensayo escrito con asesoría del docente en las fases de construcción</li> <li>e. Pruebas de competencias</li> </ul>	

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

	1.3.5	Otras secuencias posteriores a la evaluación, usando los materiales de los niños evaluados y la información de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Análisis de desempeños</li> <li>b. Sistematización de experiencias y de proyectos</li> <li>c. Producción de Vídeos y de revistas documentales</li> <li>d. Socialización de experiencias</li> </ul>		
--	-------	--	--	--	--

ORDINAL	CONCEPTO	DESARROLLO	COORDINADOR ACTIVIDAD	CRONOGRAMA
2	<b>Identificación de las <u>rutas de aprendizaje</u> previas a la aplicación de la prueba distrital de competencias básicas de los niños, significativas a pesar de la diversidad</b>			
	<i>Presupuestos culturales</i>			
	2.1.1	¿Por qué venía el niño al colegio?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Porque tiene expectativas de conocimiento</li> <li>b. Motivados por el deseo de aprender</li> <li>c. Es una oportunidad para el trabajo con sus pares escolares</li> <li>d. Expectativas de conocimiento</li> <li>e. Superar el requisito para optar su título de Bachiller</li> <li>f. Es el deber de todo adolescente como medio de superación</li> </ul>	Octubre 28 a Noviembre 1
2.1	2.1.2	¿A qué venía el niño al colegio?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Trabajar en equipo</li> <li>b. Encontrarse con sus pares estudiantiles</li> <li>c. A descubrir sus posibilidades intelectuales y sociales</li> </ul>	
	2.1.3	¿Qué hacía el niño en el colegio?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Consultar diversos materiales y documentos</li> <li>b. Aprender de sus maestros y de sus pares</li> <li>c. Avanzar en el proceso de aprendizaje</li> <li>d. Desarrollar algunas guías de trabajo</li> <li>e. Realizar trabajos en grupo</li> <li>f. Participar en procesos democráticos</li> <li>g. Realizar ejercicios y resolver algunos problemas tanto de convivencia como de conocimiento</li> </ul>	

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

		<i>Secuencias generalmente ejecutadas por el niño para aprender el saber del área</i>	
2.2	2.2.1	Secuencias previas a la actividad de aula, intencionalmente relacionadas con el aprendizaje del área	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Revisar los conceptos y verificar sus aprendizajes</li> <li>b. Profundizar en las temáticas a través de las consultas</li> <li>c. Preparar los materiales necesarios de acuerdo a los compromisos de la clase anterior</li> <li>d. Desarrollar las Guías, o los trabajos asignados en clase</li> <li>e. Lectura de textos y análisis de obras, análisis de programas radiales, TV.</li> <li>f. Actualización a través de medios escritosy/o audiovisuales</li> </ul>
	2.2.2	Secuencias en el aula, durante la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Escuchar las explicaciones del maestro</li> <li>b. Escuchar reflexivamente los aportes y comentarios de las compañeras</li> <li>c. Exposiciones y análisis de contenidos</li> <li>d. Sustentación de propuestas con base en teorías</li> <li>e. Participar cuando se siente motivada y tiene claridad del tema</li> <li>f. Realizar los trabajos asignados por el maestro</li> </ul>
	2.2.3	Secuencias posteriores a la actividad de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Revisar los conocimientos adquiridos para clarificarse</li> <li>b. Comentar lo más relevante con los pares</li> <li>c. Realizar los trabajos asignados en clase</li> <li>d. Cuando el área no le agrada, prepara los mínimos</li> <li>e. Lectura y análisis de documentos de actualización</li> <li>f. Confrontación de sus aprendizajes con los de su medio</li> </ul>
2.3		<i>Secuencias relacionadas con la evaluación</i>	
	2.3.1	¿Qué importancia le daba el niño a la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Es la recompensa del trabajo realizado</li> <li>b. Evidencia para sus padres el nivel de sus aprendizajes escolares</li> <li>c. Puede dar prestigio frente al grupo y a sus pares en general</li> </ul>

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

	2.3.2	¿Cómo se preparaba para la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Estudiando las redes conceptuales</li> <li>b. Desarrollando los talleres previos, guías y consultas</li> <li>c. Revisando en sus cuadernos los apuntes de clase</li> <li>d. Reconstruyendo las secuencias más significativas</li> <li>e. Revisando los ejercicios</li> </ul>		
	2.3.3	¿Qué hacía durante la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Dar solución a los problemas o ejercicios</li> <li>b. Responder de acuerdo a los énfasis del profesor</li> <li>c. Pensar de manera reflexiva y creativa para buscar soluciones</li> </ul>		
	2.3.4	¿Qué hacía con los resultados de la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. En algunos casos rectificar o clarificar</li> <li>b. Propósitos para mejorar cuando los resultados no son óptimos</li> <li>c. Comparar con los resultados de otros estudiantes</li> <li>d. Compartir los resultados con la familia o con sus amigos, cuando son buenos</li> </ul>		
ORDINAL	CONCEPTO		DESARROLLO	COORDINADOR ACTIVIDAD	CRONOGRAMA
<b>3</b>	<b>Identificación de los ambientes de aprendizaje</b>				
	<i>Recursos pedagógicos</i>				
	3.1.1	Recursos institucionales que se utilizaban en la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aulas especializadas y bibliobanco especializado</li> <li>b. Revistas especializadas</li> <li>c. Equipos técnicos y acceso a Internet</li> <li>d. Vídeos y circuito cerrado de televisión</li> <li>e. Espacios físicos Personería, GEA (GOBIERNO ESTUDIANTIL ANGELINO)</li> </ul>		Noviembre 5 a 8
3.1	3.1.2	Recursos no institucionales que se utilizaban en la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Foros intercolegiados</li> <li>b. Olimpiadas especializadas: Deportiva, Filosofía, Matemáticas, Física.</li> <li>c. Bibliotecas públicas</li> <li>d. Instancias de participación política a nivel de gobierno local y distrital</li> <li>e. Participación en programas de TV de cadenas públicas</li> <li>f. Salidas de campo</li> <li>g. Programa radial de Diana Uribe y Noche temática</li> </ul>		

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto  
de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

<i>Uso de los recursos</i>			
3.2	3.2.1	Describir las actividades de aula que el docente ejecutaba con esos recursos, para enseñar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Trabajos en grupos de pares, debates, lectura dirigida</li> <li>b. Cineforum</li> <li>c. Conferencia magistral</li> <li>d. Guiones y montajes audiovisuales y teatrales</li> </ul>
	3.2.2	Enunciar y/o describir las actividades e interacciones que los estudiantes realizaban con esos recursos, para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Consulta bibliobanco</li> <li>b. Documentación en fuentes primarias</li> <li>c. Consultas en centros especializados</li> <li>d. Conocimiento y análisis de patrimonio histórico nacional</li> <li>e. Conocimiento de experiencias significativas compartiendo otros aprendizajes y saberes</li> <li>f. Produce síntesis, ideogramas</li> <li>g. Escribe ensayos</li> <li>h. Produce informes</li> <li>i. Resuelve dilemas éticos</li> <li>j. Elabora propuestas y programas</li> <li>k. Lidera en la comunidad y se candidatiza como elegible en los procesos políticos</li> <li>l. Se orienta espacio-temporalmente en la realidad</li> <li>m. Toma decisiones en relación con: Democracia, Ciudadanía y política</li> <li>n. Ejercen prácticas de gobierno escolar</li> </ul>
	3.2.3	Describir las actividades que los estudiantes realizaban para cooperar en los aprendizajes de sus compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Monitorías y acompañamiento de pares</li> <li>b. Grupos de aprendizaje colaborativo</li> <li>c. Grupos de confrontación</li> <li>d. Grupos políticos y electorales</li> <li>e. Grupo de negociación del conflicto</li> <li>f. Equipos de gestión de proyectos</li> <li>g. Redes de experiencias en el área de educación para la democracia</li> </ul>

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

3.3	<i>Otros actores y actividades concurrentes al aprendizaje</i>		
3.3.1	¿Qué papel desempeñaban otros docentes no involucrados en el aula, en los aprendizajes de los niños?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aplicación de conocimiento en los tópicos generadores del currículo integrado</li> <li>b. Apoyo tutorial en el desarrollo de los proyectos de aula o proyectos de investigación</li> </ul>	
3.3.2	¿Qué papel desempeñaban las directivas del plantel en los aprendizajes de los niños?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definición de criterios de promoción</li> <li>b. Fomento a los procesos de formación para los padres de familia</li> <li>c. Reconocimiento e incentivos al logro del aprendizaje</li> <li>d. Apoyo con recursos didácticos y formación permanente de docentes</li> <li>e. Fomento a la innovación en el aula</li> <li>f. Incentivando la dinámica de mejoramiento y vivencia de valores sociales</li> </ul>	
3.3.3	¿Qué papel desempeñaban las personas del área administrativa y de servicios en los aprendizajes de los niños?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Diseño de normas, procedimientos y criterios de convivencia en la escuela y en la ciudad</li> <li>b. Cultura de la calidad y del servicio</li> <li>c. Apoyo a procesos de formación</li> </ul>	



**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

	3.3.4	<p>¿Qué papel desempeñaban los actores extraescolares en los aprendizajes de los niños? (Describir quiénes eran, que actividades realizaban, con qué objetivo y cómo se validaban y se consolidaban esas actividades como aprendizajes válidos en el aula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. IDEP: Fomento a la Investigación e Innovación educativa.</li> <li>b. COLCIENCIAS: En el tema de convivencia, democracia y ciudadanía.</li> <li>c. CONACED: Socialización de proyectos, consolidando red de personeros escolares, formación para el liderazgo</li> <li>d. ALCALDÍA LOCAL DE USAQUEN: Encuentros, Experiencias locales</li> <li>e. CADEL (Usaquén): Evaluación de experiencias exitosas.</li> <li>f. SANTILLANA: Reconocimiento de experiencia pedagógica en aprender a vivir juntos.</li> <li>g. MEN: Reconocimiento como experiencia significativa y exitosa en Educación para la Convivencia Democrática; consulta construcción de lineamientos curriculares</li> <li>h. SED: Evaluación censal de competencia ciudadana.</li> <li>i. ILCG: Formación de docentes en democracia, política y ciudadanía.</li> <li>j. CAMARA DE COMERCIO: Formación de docentes en Conciliación escolar.</li> <li>k. VECINDARIO Referentes comparativos de calidad y eficacia que inciden en las pautas, normas y acuerdos institucionales</li> <li>l. Otros Colegios: Posibilitando escenarios para socialización de saberes. Cuando estas se consideran exitosas se convierten en modelos</li> <li>m. MEDIOS DE COMUNICACIÓN: programaciones y noticieros a través de los cuales se mantiene actualizada la juventud tanto en el orden local, nacional e internacional, como de sujetos de la sociedad de consumo, actores sociales, validando proyectos y propuestas personales. Intervienen en los procesos de valoración y desarrollo de criterios.</li> <li>n. EGRESADAS: Referentes de calidad en cuanto que acercan la experiencia universitaria a la institución</li> </ul>		
--	-------	--	---	--	--

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto  
de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

ORDINAL	CONCEPTO	DESARROLLO	COORDINADOR ACTIVIDAD	CRONO- GRAMA
<b>4</b>	<b>Identificación de criterios pedagógicos</b>			
4.1	<i>Presupuestos Epistemológicos</i>			Noviembre 12 a noviembre 15
4.1.1	¿De qué trata el saber que enseña el profesor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Redes conceptuales disciplinares, pertinentes y temáticos</li> <li>b. Contextos espacio-temporales</li> <li>c. Diacrónicas y sincrónicas que permiten al estudiante reconocer al hombre como objeto de estudio de las ciencias sociales</li> </ul>		
4.2.1	¿Qué debía saber el estudiante competente en el área?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Los conceptos fundamentales y significativos.</li> <li>b. Cuestionarse e imponerse retos y desafíos éticos y sociales</li> <li>c. Interpretar su mundo, con visión retrospectiva y proyectiva</li> <li>e. Liderar procesos de transformación social</li> <li>f. Participar activamente en procesos de interpretación, argumentación y proposición</li> <li>g. Desempeñarse en un contexto (espacio temporal)</li> </ul>		
4.1.3	¿Qué comunidad especializada es productora de ese saber del área?	<p>El área de Ciencias Sociales está conformada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. 4 Licenciados en Ciencias Sociales: I con énfasis en Democracia y Constitución Política.</li> <li>b. 1 Filósofo con formación en política</li> <li>c. 1 Administradora educativa: énfasis en socioeconomía</li> <li>d. 1 Asesor en investigación, enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales</li> </ul>		
4.1.4	¿Cuál es el método que aplica esa comunidad especializada en el proceso de producción de su saber?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Solución de problemas</li> <li>b. Desarrollo de proyectos</li> <li>c. Transferencia de saberes</li> </ul>		
4.1.5	¿Cómo valida esa comunidad el saber de esa área?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Socialización de experiencias</li> <li>b. Propuestas de Formación y Actualización</li> </ul>		
4.1.6	¿Qué relación hay entre esa comunidad especializada y los profesores que enseñan el área?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Formación permanente</li> <li>b. Socialización de metodologías y prácticas pedagógicas reconocidas como experiencias exitosas por dichas comunidades académicas</li> <li>c. Asesoría en proyectos de Investigación e innovación</li> </ul>		

Organizador para el

Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula

DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:

		<p>4.1.7 ¿Qué relación hay entre esa comunidad especializada y los estudiantes a quienes el profesor enseña su saber del área?</p>	<p>a. Los docentes son el vínculo de comunicación y formación b. Procesos de socialización donde el estudiante valida sus saberes a través de las experiencias exitosas</p>		
		<p>4.1.8 ¿Qué relación hay entre los textos que circulan entre los miembros de esa comunidad especializada y los textos escolares?</p>	<p>a. Intercambio de apreciaciones b. Acceso del estudiante a lecturas del ámbito universitario. c. Fomento a la consulta y la investigación d. Lectura dura de los docentes y adaptación a los escolares e. Se hace mediación entre textos disciplinares y textos didactizados en problemas y proyectos f. Lectura de textos didácticos...</p>		
	<p>4.2</p>	<p><i>Presupuestos Sociales</i></p> <p>4.2.1</p> <p>¿Por qué es socialmente necesario el saber del área que enseña el profesor?</p>	<p>a. Es un área fundamental en la formación de la persona b. Porque el estudiante debe desarrollar habilidades y destrezas que le permitan una perfecta ubicación en contexto: espacio-tiempo c. Por su carácter humanista favorece la construcción democrática en momentos de crisis y conflicto d. Propicia espacios y escenarios de participación . e. Promueve espacios de reflexión en torno a valores como la tolerancia, la paz, el reconocimiento, la autonomía, la libertad. la concertación, el bien común y la solidaridad, entre otros. g. Por la posibilidad de desarrollar habilidades y competencias de tipo social h. Adquirir competencias en la resolución de problemas cotidianos</p>		

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

	4.2.2	¿Cuál era la actitud de la comunidad extraescolar frente al saber del área enseñada por el profesor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Es considerada como área fundamental en esta época de conflicto nacional</li> <li>b. Tendencia a reconocerla como formadora en cultura general</li> <li>c. Forma para la comprensión social.</li> <li>d. Forma para vivir en comunidad.</li> </ul>		
	4.2.3	¿Cómo valoraba la comunidad extraescolar al profesor del área?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Por la capacidad de convocatoria en el área</li> <li>b. Por la creatividad en estrategias y herramientas didácticas</li> <li>c. Por los resultados obtenidos frente al ICFES.</li> <li>d. Por la elección de carreras fines al área</li> </ul>		
	4.2.4	¿Qué beneficio social alcanzaría el niño que aprendía el saber enseñado por el profesor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Competencia social y competencia ciudadana</li> <li>b. Desarrollo del pensamiento social</li> </ul>		
	<i>Presupuestos Educativos</i>				
	4.3.1	¿Cuál era la misión de la institución?	MISION: Construir una comunidad educadora, capaz de comprender el avance de la ciencia y la técnica, al servicio de la transformación social con equidad y dignidad humana.		Noviembre 18 a noviembre 22
4.3	4.3.2	¿Cómo estaba inserta la actividad del área en el PEI?	Como área fundamental que además tiene inscritos cuatro proyectos transversales: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. “Demócratas antes e los 18 años”</li> <li>b. “Modelo de prevención de Violencia cotidiana en la Comunidad Educativa”</li> <li>c. “Métodos de Resolución de Conflictos”</li> <li>d. “Desarrollo de conceptos políticos de un currículo integrado en ciencias sociales”</li> </ul>		
	<i>Presupuestos pedagógicos</i>				
	4.4.1	¿Cómo eran las relaciones entre el área enseñada por el profesor y las demás áreas enseñadas en la institución?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. No tenemos un currículo integrado</li> <li>b. Cooperación en los procesos de comprensión y fundamentación teórica</li> <li>c. Hemos permitido que surjan núcleos temáticos (énfasis)</li> <li>d. Talleres optativos y de profundización</li> </ul>		

*Organizador para el  
Referente sobre la memoria de rutas pedagógicas significativas, rutas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y criterios pedagógicos vigentes antes de la presentación del Proyecto de Innovación Pedagógica e Investigación en el Aula*

**DESARROLLO DE CONCEPTOS POLÍTICOS DE UN CURRÍCULO INTEGRADO EN CIENCIAS SOCIALES  
COLEGIO DEL SANTO ANGEL:**

	4.4.2	¿Cómo eran las relaciones entre los profesores, a propósito de la educación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Construir un departamento que puede tematizar y evaluar</li> <li>b. Que pueda construir currículo</li> <li>c. Que se actualiza en el saber disciplinar</li> <li>d. Desarrolla proyectos de área y transversales</li> <li>e. A partir e 2002 investiga e innova como área</li> </ul>		
	4.4.3	¿Qué se hablaba en las reuniones de profesores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Síntesis de agendas</li> <li>b. Seminario permanente 2002 con asesores y expertos</li> </ul>		
	4.4.4	¿Cuándo surgían y como se desarrollaban los temas educativos entre los docentes y demás miembros de la comunidad profesoral y directivos de la institución?	<p>A partir de tres instancias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Reuniones especiales de departamento</li> <li>b. Coordinación de ciclos</li> <li>c. Jornadas de planeación, evaluación y mejoramiento institucional</li> </ul>		
	4.4.5	¿Qué significaba y cómo se valoraba la irrupción de ese tema entre los profesores y los estudiantes?	<p>Los temas de ciencias sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Despiertan interés</li> <li>b. Son temas de conversación y diálogo cotidiano</li> <li>c. Es área de conflicto ideológico</li> <li>d. Es un área con alta exigencia operativa y logística (en demandas de gobernabilidad escolar)</li> <li>e. Significa generalmente adaptación y cambios</li> </ul>		

## **2. RUTA PEDAGOGICA ALTERNATIVA**

# CURRÍCULUM CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES

## EJES

ESPACIO

TIEMPO

GRUPO HUMANO

## SABERES

ECOLÓGICO-  
GEOGRÁFICO

HISTÓRICO-  
CULTURAL

ETICO-  
POLÍTICO

## SISTEMAS

FISICOS

HUMANOS

ECONÓMICOS

POLÍTICOS

## PROYECTOS

COMPETENCIA SOCIAL

COMPETENCIA CIUDADANA

**AUTONOMIA**

(Argumentación  
Razonamiento)

**LIDERAZGO**

(Poder)

**PARTICIPACION**

(Justicia)

**CONVIVENCIA**

(Bien Común  
Gobernabilidad)

- *Demócratas antes de los 18 años.*
- *Prevención de la Violencia cotidiana (MOSSAVI)*
- *Desarrollo de Conceptos Políticos de un currículo integrado en Ciencias Sociales*
- *Resolución del Conflicto a través de la Conciliación Escolar (CACE)*



### **3. MALLA CURRICAULAR PROPUESTA**



**COLEGIO DEL SANTO ANGEL**  
**AREA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**MALLA CURRICULAR DE INDICADORES 2003**

EJES	GRADOS K, 1º., 2º. Y 3º.	GRADOS 4º., 5º. Y 6º.	GRADOS 7º., 8º. Y 9º.	GRADOS 10º. Y 11º.
<b>EJE 1</b> Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	Reconoce la importancia de conformar grupos en diferentes contextos, comprometiéndose en las diversas responsabilidades a través de juegos y representaciones.	Reconoce y diferencia grupos sociales, culturales, políticos, étnicos y religiosos según sus características, desarrollando una actitud crítica de nuestro país, a través de narrativas escritas y orales.	Determina a nivel espacio – temporal los diferentes fenómenos de exclusión, discriminación y participación que han existido en nuestro país, que incluye a diversos grupos sociales étnicos, culturales y de género y la forma como el conflicto en su aspecto positivo ha permitido su reconocimiento en la construcción de nación.	A través de un ensayo propone soluciones para los grandes problemas sociales con base en la justicia y el respeto por la diversidad, teniendo en cuenta la economía globalizada.
<b>EJE 2</b> Sujeto, sociedad civil y estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz	Reconoce la importancia de pactar unos mínimos para la sana convivencia a través de juegos y narrativas icónicas y escritos.	Reconoce la importancia de deberes y derechos a nivel familiar, local y universal, a través de lecturas y vivencias cotidianas en el ámbito institucional, en particular, con el Manual de Convivencia.	Reconoce el papel preponderante del ciudadano en un estado social de derechos y deberes, que posibilitan la construcción de la nación, consolidando las relaciones entre instituciones políticas, económicas y sociales a través de narrativas, lecturas, debates, propuestas.	Analiza los derechos de 1ª, 2ª. Y 3ª. Generación, comprometiéndose en soluciones pacíficas frente a la problemática de orden nacional e internacional a través de juegos y situaciones dilemáticas
<b>EJE 3</b> Mujeres y hombres guardianes beneficiarios de la madre tierra	Identifica los elementos básicos que permiten la existencia de las distintas formas de vida humana a través de videos y otras narrativas.	Comprende la importancia de cuidar nuestro entorno natural, identificando y analizando videos sobre fuentes hídricas, utilizando mapas tanto cartográficos como conceptuales y narrativas escritas.	Analiza como el hombre en su interacción con el medio geográfico hace uso racional o irracional de los recursos naturales y propone alternativas que permiten la preservación de la especie, el cuidado y el respeto por su hábitat.	Reconoce la problemática ambiental y apoya programas de difusión de normas legales, convenios y campañas internacionales para solucionar los problemas.

<p><b>EJE 4</b>  <b>necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana</b></p>	<p>La Reconoce los elementos necesarios para producir más recursos generando empleo para mejorar la calidad de vida, a través de narrativas icónicas y escritas.</p>	<p>Analiza y compara las principales necesidades de las comunidades, teniendo en cuenta los recursos que ofrecen los diferentes sectores de la economía, mediante videos y lecturas.</p>	<p>Ubica en el tiempo y en el espacio los fenómenos de dependencia y explotación de las clases sociales en los ámbitos socio – económicos, políticos y culturales que atentan contra la dignidad humana a través de lecturas, fuentes históricas y experiencias cotidianas.</p>	<p>Reconoce y explica el nuevo orden económico mundial y las implicaciones de la globalización a través de un ensayo que diagnostica situaciones, plantee alternativas y proponga soluciones.</p>
	<p><b>GRADOS K, 1º., 2º. Y 3º.</b></p>	<p><b>GRADOS 4º., 5º. Y 6º.</b></p>	<p><b>GRADOS 7º., 8º. Y 9º.</b></p>	<p><b>GRADOS 10º. Y 11º.</b></p>
<p><b>EJE 5</b>  <b>Nuestro planeta como espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita</b></p>	<p>Reconoce y organiza estrategias para desplazarse dentro de su entorno ( Barrio, Vereda, Localidad, Municipio) a través de la observación directa, videos, narrativas escritas e icónicas.</p>	<p>Explica y relaciona las distintas teorías existentes sobre el origen de la tierra, el universo y el hombre, comprendiendo el valor de las Ciencias Sociales, mediante narraciones, lecturas y/o cuadros cronológicos</p>	<p>Realiza comparaciones y relaciones entre geografía física, humana y económica, asumiendo posturas críticas que le posibilitan proponer alternativas frente al fenómeno de crisis social y económica que vive Colombia actualmente.</p>	<p>Argumenta y debate de manera crítica sobre las diferentes relaciones surgidas en el intercambio comercial mundial, a partir de consultas en periódicos, revistas, internet.</p>
<p><b>EJE 6</b>  <b>Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos</b></p>	<p>Las Identifica historias de vida de las personas más cercanas en sus actividades cotidianas, por medio de narrativas orales y elaboración de mapas conceptuales.</p>	<p>Identifica y analiza el contexto económico, político y social de los diferentes períodos de la Historia de Colombia, consultando crónicas o escritos y elaborando mapas conceptuales y cuadros cronológicos.</p>	<p>Analiza los procesos de las revoluciones liberales o democráticas burguesas, mediante comparaciones para América y Europa y su incidencia a nivel nacional y universal.</p>	<p>Analiza la importancia de la ética civil, el respeto a la vida y la tolerancia como fundamento de las opciones personales y sociales a través de la consulta sobre derechos ciudadanos, organizaciones sociales, organización y funcionamiento del Estado.</p>
<p><b>EJE 7</b>  <b>Las distintas culturas</b></p>	<p>Reconoce y relaciona objetos del espacio físico</p>	<p>Reconoce la importancia del Espacio-tiempo en las</p>	<p>Argumenta y problematiza el fenómeno de contraste</p>	<p>Analiza a través de un ensayo y de la participación en encuentros directos</p>

<p>como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación</p>	<p>con los recursos naturales, plantas y animales para vivir mejor, a través de juegos de roles y narrativas escritas.</p>	<p>culturas antiguas, así como la de los mitos para explicar el origen del universo y del hombre, a través de situaciones dídicas y narrativas escritas.</p>	<p>existente entre riqueza material, científica y humana poco explorada y desarrollada en nuestra nación que debido al mal manejo administrativo no nos permite un avance significativo frente a otras naciones.</p>	<p>con los medios, la importancia de la legalización de los adelantos científicos y tecnológicos, en particular, los diversos medios de comunicación, a la luz del control democrático, el orden mundial, la libertad y la responsabilidad.</p>
<p><b>EJE 8</b> Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.</p>	<p>Reconoce y establece relaciones entre distintas organizaciones que existen en su comunidad a través de charlas con sus padres y narrativas icónicas, que la aproximan a una visión histórica del proceso de descubrimiento y conquista de nuestro país.</p>	<p>Establece relaciones de diferentes organizaciones existentes en la comunidad (familia, estado, iglesia) y las funciones que cada una de ellas desempeña a través de narrativas escritas, orales e icónicas.</p>	<p>Reconoce la importancia que el hombre ha dado al proceso de diferentes organizaciones para lograr la consolidación del Estado Nacional en Colombia a través de procesos y vivencias democráticas, buscando una proyección institucional local y nacional.</p>	<p>A través de la elaboración de mapas geopolíticos y económicos con proyección futurista, propone alternativas de solución aplicadas a nuestro continente y a Colombia como medio para elevar las perspectivas políticas.</p>

**TABLA No. 3. MALLA CURRICULAR CONCERTADA CON EL EQUIPO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES. COLEGIO DEL SANTO ANGEL 2003. CON BASE EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES.**

## **4. EVALUACION**

## **COLEGIO DEL SANTO ANGEL**

### **AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**4 de Noviembre de 2003**

**Proyecto de Investigación: “Desarrollo de Conceptos Políticos de un currículo integrado en Ciencias Sociales”**

**Presentado a: Doctor Jairo Gómez Esteban**

**Doctora Irene Rodríguez Castillo**

Presentado por: Profesores del área de Ciencias Sociales

### **PRUEBA POSTEST**

#### **INTRODUCCIÓN.**

La presente prueba pretende ser un instrumento de trabajo con las estudiantes del Colegio del Santo Ángel en el contexto de los avances investigativos que se están realizando en la indagación de las nociones sociales, que las mismas estudiantes tienen, en los ámbitos de Democracia, Política y Ciudadanía.

En este material se pueden encontrar las especificaciones pertinentes que hacen referencia a la naturaleza de la prueba, su modo de aplicación, y la organización de sus intereses indagativos en una matriz de tendencias y nociones que previamente se han discutido en las sesiones de trabajo del equipo. Esto es ampliamente visible en la misma matriz, en donde se especifica las categorías y los procesos de lo que se pretende indagar en esta prueba.

Caracterizamos la categoría de la democracia con las subdivisiones de: participación convencional y no convencional, racionalidad y autonomía. La categoría de ciudadanía con las subdivisiones de: inclusión, exclusión, derechos y deberes. Y la categoría de política con las subdivisiones de: poder, ley, autoridad y justicia. Por medio de esta prueba se pretende visibilizar estas categorías, con el más mínimo sentido de predisposición por parte de las estudiantes, a través de ciertos procesos que también fueron discutidos en el equipo de sociales. Para ello, la prueba ha procurado ser más una actividad que una encuesta, de modo tal, que el análisis de la experiencia sea particularmente exigente por parte del investigador.

Los procesos que atraviesan las categorías, que nos permitirán observar propiamente a las estudiantes, son: proceso cognitivo, con las subdivisiones de procesos lógicos y figurativo-simbólico; proceso actitudinal, con sus subdivisiones de procesos cognitivos, afectivos y volitivos; proceso afectivo, con sus subdivisiones de procesos de emotividad y sentimientos.

## OBJETIVOS

**Objetivo general:** *Identificar nociones, actitudes y sentimientos que surgen ante dinámicas propias del ejercicio democrático, político y ciudadano.*

### Objetivos específicos:

1. Identificar los elementos, valores y características con las cuales las estudiantes se representan los conceptos de *Democracia, Ciudadanía y Política*
2. Establecer el nivel de conocimiento, actitudes y afectos de las estudiantes frente al actual sistema de normatividad existente en la Institución, en la familia y en el grupo en el que las niñas se desenvuelven.
3. Evaluar el nivel de conocimientos que tienen las estudiantes a partir de grupos étnicos, credos religiosos, diferencias económicas, sociales, sexuales y de género.
4. Detectar el nivel de conocimiento y compromiso de las estudiantes sobre normatividad, derechos y deberes.
5. Lograr la interpretación en distintos ámbitos y procesos de los roles de participación desde criterios de autonomía, inclusión y derechos.

## METODOLOGÍA

1. **Naturaleza metodológica.** La presente prueba se inscribe dentro de una metodología de investigación cuasi-experimental y corresponde al POSTEST, cuyo propósito es establecer el nivel de conceptualización que tienen las estudiantes sobre las nociones políticas de Democracia, Política y Ciudadanía, luego de una intervención pedagógica (proyectos de aula, enseñanza para la comprensión y resolución de problemas). Con lo cual se pretende medir el impacto que esta segunda batería recoge sobre la intervención pedagógica en la conceptualización sobre las nociones políticas y establecer sus comparaciones con la primera aplicación.
2. **Instrumentos.** Se contará con tres tipos de instrumentos con los que se podrá recoger la información necesaria para nuestro estudio.
  - a. El Documento propiamente dicho de la prueba en la que serán consignadas las opiniones de las estudiantes; en él aparecen los cuestionamientos base de la reflexión estudiantil.
  - b. Comics y prenociones surgidas del pretest, que servirán como punto de partida para el análisis posterior y cuyas conclusiones deben ser consignadas en el instrumento de trabajo.
  - c. Una matriz de análisis, diseñada con anterioridad a cada parte de la prueba, en la que consta el interés de cada ítem, según corresponda.

### 3. Procedimientos.

- a. Para la aplicación de esta prueba se cuenta con una muestra representativa de 48 estudiantes de Sexto a Noveno seleccionadas al azar (en la primera aplicación), teniendo en cuenta que haya 3 por cada grupo, por lo cual, habrá un total de 12 estudiantes por grado
- b. El tiempo empleado será de 2 horas, discriminado de la siguiente manera:
  - ✓ Actividad "A" 30 minutos. Para el efecto se cuenta con el Instructivo correspondiente, un documento llamado "titulares" y una hoja que contiene el cuadro que cada estudiante debe diligenciar.
  - ✓ Actividad "B" 20 minutos. Consta de cinco apartados con ítems que se deben responder en los cuadros dispuestos para el efecto.
  - ✓ Actividad "C" 15 minutos. Se dispone para esta actividad de cinco cuadros, en ellos se debe determinar distintas nociones que hacen referencia a modos de inclusión o exclusión. Las nociones sugeridas en los cuadros han surgido desde las mismas estudiantes en la aplicación del pretest.
  - ✓ Actividad "D" 10 minutos. Para el caso se debe reflexionar en torno a la inquietud planteada y responder en el Cuadro No. 8
  - ✓ Actividad "E" 10 minutos. Se dispone del Cuadro No. 9, que contiene 25 enunciados frente a cada uno de los cuales se marcará de acuerdo al caso.
  - ✓ Actividad "F" 25 minutos. Se dispone de 5 historietas, frente a las cuales luego de hacer una lectura ágil, se resolverán las cuatro inquietudes sugeridas en el cuadro No. 10, y la narración que aparece posteriormente..
  - ✓ Conversatorio 10 minutos. Orientado por los adultos que hayan acompañado el proceso.
- c. Se contó con algunos implementos de trabajo tales como, lápiz, borrador, esfero, documentos, hojas en blanco e instrumentos de trabajo preparados para el momento.
- d. Una vez finalizada cada parte de la prueba, las estudiantes pudieron evaluar sus sentimientos frente a la misma, a través de un conversatorio orientado por el Profesor acompañante.

### ESTRUCTURA DE LA PRUEBA:

Las estudiantes reciben una carpeta que contiene todo el material que requieren para la primera parte de la Prueba y deben solucionar en orden cada uno de los apartados, siguiendo la instrucción que para el efecto dará el profesor acompañante y que consiste en identificar el documento, el material correspondiente y el tiempo previsto para su ejecución.






**Actividad B: (15 minutos)**

*Uno de los elementos que se trabaja básicamente en ciudadanía es el de la normatividad y la autorregulación. A partir de los diferentes teóricos que hemos consultado encontramos que los derechos y los deberes hacen parte de la cotidianidad de las personas, ya sea para exigir ser reconocido como sujeto, o para desarrollar niveles de autonomía a través de la interacción.*

I. En el próximo cuadro encuentras ciertos espacios de participación social que están vinculados a lo institucional, las practicas y hábitos de tiempo libre y ciertos mecanismos de expresión pública. Señala con una **X**, en la columna correspondiente (3, 4, 5) el concepto que se ajusta más a tu experiencia teniendo en cuenta tu participación real y activa en dichos escenarios, los espacios en los que mejor te sientes y la efectividad concreta que percibes en dicha participación. Escribe en la columna (6) la razón que te motiva a participar:

**Cuadro No. 2 de la Prueba 2**

(1) No.	(2) ESPACIOS O EVENTOS EN LOS QUE PARTICIPAS O ESTARIAS DISPUESTA PARTICIPAR	(3) ¿Participas?	(4) ¿Te sientes Mejor?	(5) ¿Es efectivo Participar?	(6) ¿Qué te motiva?
1	Gobierno Estudiantil (Personería, Congreso, etc.)				
2	Actividades sociales fuera del Colegio				
3	Parroquia, Barrio o Localidad				
4	Actividades deportivas en cualquier parte				
5	Actividades culturales: (Música, teatro, danza, coros, etc.) dentro o fuera del Colegio				
6	Actividades familiares				
7	En clase (Actividades académicas)				
8	Brigadas, Porras, etc.				
9	Consejo de Juventud				
10	ONGs				
11	Marcha de protesta para lograr algo				
12	Participar en una Pedrea				

	cuando se reclama algo que consideras justo				
13	En un referendo				
14	Votar para Presidente, Alcalde, etc.				
15	Pertenecer a un Sindicato				
16	Formar parte de un Movimiento Político				
17	No te gusta participar				
18	Otro: ¿Cuál?				

II. Con referencia a los Derechos (2), señala con una X, (3) los derechos que sientes respetados por las demás personas, (4) los derechos que según tu percepción otros te irrespetan con más frecuencia, (5) los que tú transgredes frente a otras personas, y (6) los que en términos generales son más transgredidos por la gente en Colombia:

**Cuadro No. 3 de la Prueba 2**

<b>(1) No.</b>	<b>(2) DERECHOS</b>	<b>(3) ¿Te respetan las demás personas?</b>	<b>(4) ¿Sientes irrespetados por otros?</b>	<b>(5) Irrespetas a las demás personas?</b>	<b>(6) ¿Son con más frecuencia transgredidos?</b>
1	Libertad de expresión				
2	Educación				
3	Participación en el Colegio				
4	Propiedad				
5	Igualdad				
6	Tener familia				
7	Participación fuera del Colegio				
8	Salud				
9	Vida digna				
10	Al disenso				
11	¿Otro? ¿Cuál?				

III. A continuación encuentras una serie de instancias institucionales, personales o sociales, que operan en la modificación de la sociedad colombiana. A tu juicio califica de uno a cinco la efectividad de estas instancias para poder mejorar nuestro país, siendo uno la nota más baja, y cinco la nota más alta.

- a. Gobernantes \_\_\_\_\_
- b. Organizaciones sociales \_\_\_\_\_
- c. Comunidades específicas de etnia, raza, etc \_\_\_\_\_
- d. Ciudadanos \_\_\_\_\_
- e. La familia \_\_\_\_\_

- f. Nosotros \_\_\_\_\_
- g. Todos \_\_\_\_\_
- h. El presidente Álvaro Uribe \_\_\_\_\_
- i. La izquierda política de Colombia \_\_\_\_\_
- j. La iglesia \_\_\_\_\_
- k. Los grupos armados \_\_\_\_\_
- l. Ninguno de los anteriores \_\_\_\_\_
- m. Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

IV. En cuanto a las normas que tú debes cumplir en diversos ámbitos, identifica si son necesarias, quién las debe elaborar, las que quisieras romper o las que quisieras crear para sentirte mejor, en el siguiente cuadro:

**Cuadro No. 4, Prueba 2**

<b>Normas</b>	<b>¿Cuáles son las normas necesarias?</b>	<b>¿Quién debe construir las normas?</b>	<b>¿Tres normas que te gustaría romper</b>	<b>Tres normas que te gustaría crear</b>
<b>Espacios</b>				
<b>FAMILIA</b>				
<b>COLEGIO</b>				
<b>CIUDAD</b>				

V. A continuación escribe en el siguiente cuadro: en la columna 2 quien o quienes mandan en cada uno de los ámbitos de la columna 1. En la columna 3 escribe si estas o no de acuerdo con el mando de los sujetos que haz identificado y da una razón a tu respuesta. Finalmente, en la columna 4, brindan unas razones por las cuales las personas que haz identificado pueden perder el mando.

**Cuadro No. 5, Prueba No. 2**

<b>No</b>	<b>1. Espacios</b>	<b>2. Quien manda</b>	<b>3. Acuerdo o desacuerdo</b>	<b>4. ¿por qué se pierde el mando?  (Razones para cada actor de la columna 2)</b>
1	FAMILIA			
2	COLEGIO			
3	EN TU GRUPO DE AMIGOS			
4	EN EL GRUPO DE			

	ESTUDIO			
5	EN TU SALÓN DE CLASE			

El siguiente cuadro sigue haciendo parte del cuadro anterior. Pero mientras que en el anterior se preguntaba por el "mando", en este se pregunta por la "autoridad". Debes retomar los sujetos que identificaste en la columna 2 del cuadro anterior, y ubicarlo al frente del criterio o razón que elijas bajo el **si**, o el **no**, dependiendo de si tales sujetos han ganado o perdido autoridad ante ti por los criterios o razones que allí se sugieren.

**Cuadro No. 6, Prueba No. 2**

No.	(5) CRITERIO O RAZON	SI (escribir sujeto columna 2. cuadro No 5)	NO (escribir sujeto columna 2. cuadro No 5)	No.	(5) CRITERIO O RAZON	SI (escribir sujeto columna 2. cuadro No 5)	NO (escribir sujeto columna 2. cuadro No 5)
1	EXPERIENCIA			6	LIDERAZGO		
2	RESPONSABILIDAD			7	INTELIGENCIA		
3	PODER ECÓNOMICO			8	CABEZA HOGAR O FAMILIA		
4	SER MUJER O SER HOMBRE			9	COMPROMISO		
5	DIALOGO						

**Actividad "C", 15 minutos.**  
 Para la siguiente actividad cuentas con cinco cuadros. En cada cuadro se te hace una pregunta que debes contestar con una X sobre alguna de las categorías o criterios propuestos como respuesta.

**Cuadro No. 7 Prueba No. 2**

PREGUNTA 1	CATEGORÍA O CRITERIO	MARQUE X
------------	----------------------	----------

¿Por qué crees que existen en la sociedad personas tan diversas y diferentes?	Por razones biológicas	
	Por diversidad de religiones	
	Diferencia de clases sociales	
	Pluralidad social	
	Pluralidad cultural	
	La discriminación ya es un hecho social.	
<b>PREGUNTA 2</b>	<b>CATEGORÍA O CRITERIO</b>	<b>MARQUE X</b>
¿Cómo y en que espacios específicos has experimentado sensación de aceptación o rechazo?	Rechazo en el colegio por parte de las amigas	
	Rechazo en el colegio por ser nueva	
	Rechazo entre amigos por la posición social.	
	Rechazo por contextura física	
	Aceptación general por parte de amigos	
	Aceptación general por parte de la familia	
	Aceptación general en la familia	
<b>PREGUNTA 3</b>	<b>Categoría o criterio</b>	<b>Marque X</b>
¿Con qué criterios escoges o seleccionas amigos para tus reuniones sociales?	La confianza	
	Que tenga educación y respeto	
	El compañerismo	
	El liderazgo	
	La ayuda que me brinda el amigo	
	La calidad espiritual y humana	
	La responsabilidad y el cumplimiento	
	Afinidad con los amigos	
	Posición social	
No importa como sean		
<b>PREGUNTA 4</b>	<b>Categoría o criterios</b>	<b>Marque X</b>
¿Qué criterios se han tenido en cuenta en la sociedad Colombiana para incluir o excluir determinados grupos?	Diferencia de raza	
	Diferencia sexuales como el homosexualismo	
	Problemas de tipo mental	
	Ausencia de liderazgo	
	Tener o no tener poder	
	La posición social	

	La intolerancia generalizada	
	Las normas excluyentes del país	
	Diferencia de tipo cultural	
	Pensamiento o ideología diferente	
<b>PREGUNTA 5</b>	<b>Categoría o criterio</b>	<b>Marque X</b>
¿Qué piensas sobre el hecho de que la mujer predomine y se desempeñe en los campos de las disciplinas deportivas, el arte y el trabajo social, y en otros campos sea excluida?	Se debe respetar la diferencia	
	No debe ser así porque todos somos iguales	
	Se deben respetar los defectos	
	No debes ser así por razones de justicia	
	Las diferencias existen y no se pueden negar	

### Actividad "D" 10 minutos

Para esta actividad, tú cuentas con la experiencia y conocimiento que tienes sobre la realidad de Colombia, de acuerdo con tu experiencia. Tú vas a pensar hipotéticamente y harás dos tipos de análisis:

Si en tus manos estuviera generar cambios para mejoramiento del país, posiblemente los iniciarías teniendo en cuenta la influencia que tienen para el cambio las Instituciones, organizaciones o grupos de poder.

En el estado actual del país en el que te encuentras hoy, califica con 0, 1 o 2 cada una de las instituciones que te presentamos a continuación, dependiendo de la influencia que tu notas en esas instituciones para generar el cambio social. Siendo así, cero (0) equivale a ninguna influencia, uno (1) a poca influencia, y dos (2) a mucha influencia. En la columna 4 Debes dar la razón de tu calificación.

**Cuadro No. 8, Prueba No. 2**

(1) No	Calificación y razones Institución, organización o grupo de poder	(3) Influencia. Califique 0, 1 o 2	(4) Brinde una breve razón a su calificación
1	El colegio donde estudias		
2	Tu familia		
3	La familia de tus compañeros		

4	La fuerza publica		
5	Los políticos		
6	Los medios de comunicación		
7	La iglesia		
8	Los vecinos		
9	Tú misma		
10	Tus amigos		
11	La universidad		
12	¿Algún ministerio? ¿Cuál? _____ defensa Salud Educación Ecología		
13	La comisaría de familia, la fiscalia, etc.		
14	¿Otro? ¿Cuál? _____		

**Actividad E: (10 minutos)**

En este momento debes tener presente solamente el cuadro No. 4.

Las siguientes expresiones, o algunas equivalentes, es posible que tú emplees o hayas escuchado de las personas. Por favor, señala en la columna correspondiente “el espacio o ámbito”, en el que son más frecuentes:

**Cuadro No. 9, Prueba No. 2**

No.	EXPRESIONES	Familia	Amigos	Colegio	Medios Comunic.	Estrato 1, 2 y 3	Estrato 4, 5 y 6
1	Como todos burlan la norma, uno también lo hace, porque de lo contrario lo consideran el más bobo.						

2	Si uno espera que funcione la justicia, nunca ocurrirá. Hay que hacerla por su propia mano.						
3	Para qué acudir a las autoridades en búsqueda de solución, si nunca hacen nada para lograrlo?						
4	La democracia es la culpable de todos los problemas en Colombia						
5	De mí depende que cambie la situación de injusticia en el país.						
6	Lo que Colombia necesita es una mano dura que acabe con la corrupción						
7	Si por mí fuera, limpiaría la ciudad de las personas y grupos que la afectan.						
8	El país mejoraría, si aumentara el número de policías y se mejorara la vigilancia.						
9	Es importante respetar los principios y reglas de la Constitución y de los derechos humanos.						



10	Es mejor cumplir las normas si no quieres ser sancionado.						
11	La paz se lograría si se hiciera una limpieza social en Colombia.						
12	Una persona tiene derechos y deberes: "No hay derecho sin su correspondiente responsabilidad".						
13	Quien participa decide.						
14	Los políticos son los culpables de la corrupción actual en la sociedad.						
15	Mi comportamiento no afecta a las demás personas: cumpla o no con mis obligaciones sociales, da lo mismo.						
16	Ser reconocido por los demás, es una meta que debe lograrse a como dé lugar.						
17	Definitivamente participar no cambia las cosas, ni sirve para nada.						
18	El ciudadano debe dar aviso a las						

	autoridades de la existencia de fuentes y agentes de propagación de riesgos para la salud.						
19	"La ley es para todos igual".						
20	Uno debe hacer buen uso de los bienes públicos y privados destinados al servicio de la comunidad, tales como teléfonos públicos mobiliario de parques, plazas y zonas comunes.						
21	Las personas que se dedican a la recolección de materiales reciclables en la vía pública o que ejercen la mendicidad son una partida de ladrones que deberían desaparecer.						
22	Yo desconfío de los demás porque generalmente incumplen las normas.						
23	Para mejorar la sociedad, hay que comenzar por uno mismo						
24	Uno debe obrar bien sin importarle que los demás no obren bien						

25	Este país mejoraría si se aprobara la pena de muerte						
----	--	--	--	--	--	--	--

**Actividad F: (25 minutos)**

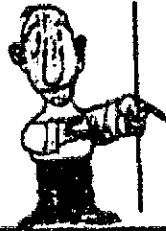
Para esta actividad cuentas con cinco historietas, un cuadro para que consignes información, y una pregunta de cierre. Haz una lectura de las ideas que encuentras en cada una de las historietas y responde en el cuadro el tema con el cual identificas o asocias dicha caricatura, si te afectan o no desde tu experiencia de vida, y por último, los sentimientos que experimentas frente a cada una de ellas. Al final, encuentras una pregunta de cierre:

**Cuadro No. 10, Prueba No. 2**

His t. No.	TEMA	TE AFECTAN	DESCRIBE SENTIMIENTOS EXPERIMENTAS FRENTE A CADA UNA	LOS QUE EXPERIMENTAS FRENTE A CADA UNA
1				
2				
3				
4				
5				

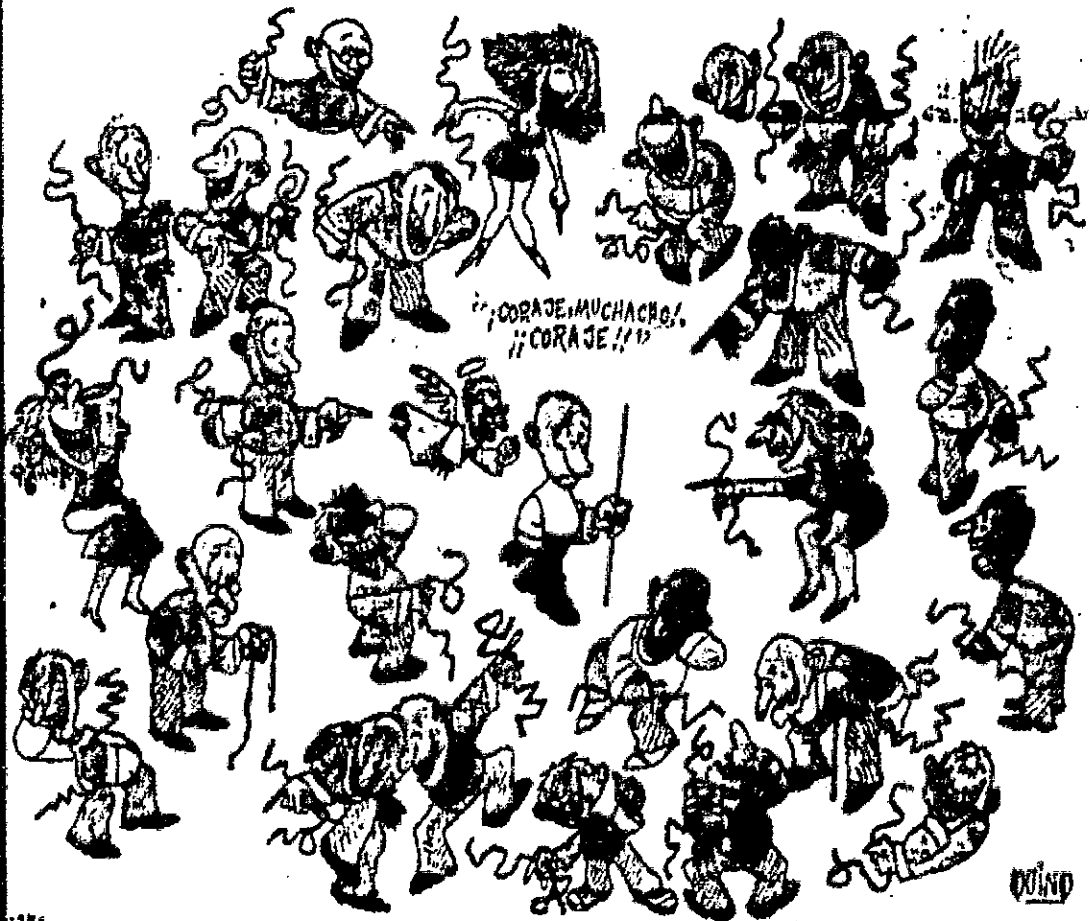
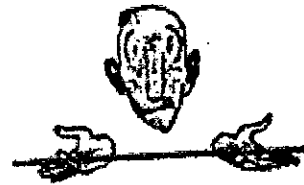
5. Relaciona el tema de las cinco historietas y redacta una página, en la que destagues acciones que conoces, diferentes a las planteadas en el documento.

HISTORIETAS-



TENGA, MUCHACHO, Y NO LA PIERDA JAMÁS. HAGA LO QUE HAGA, ESTÉ DONDE ESTÉ, LA CONSIGNA ES: ¡RECTITUD, SIEMPRE RECTITUD!!<sup>m</sup>

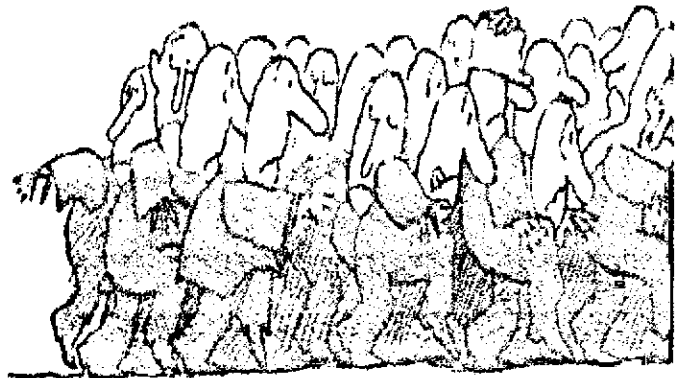
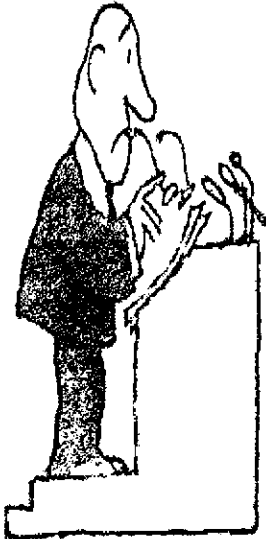
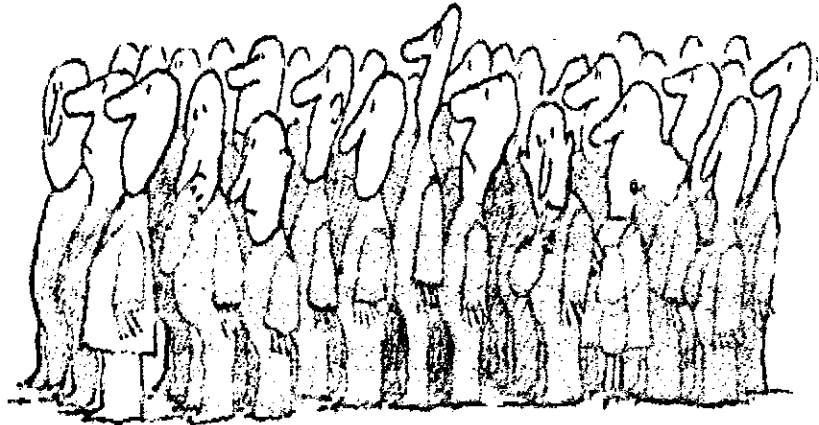
Y, AÚN HOY, SU VOZ ME ACOMPAÑA SIEMPRE, ALENTÁNDOME...

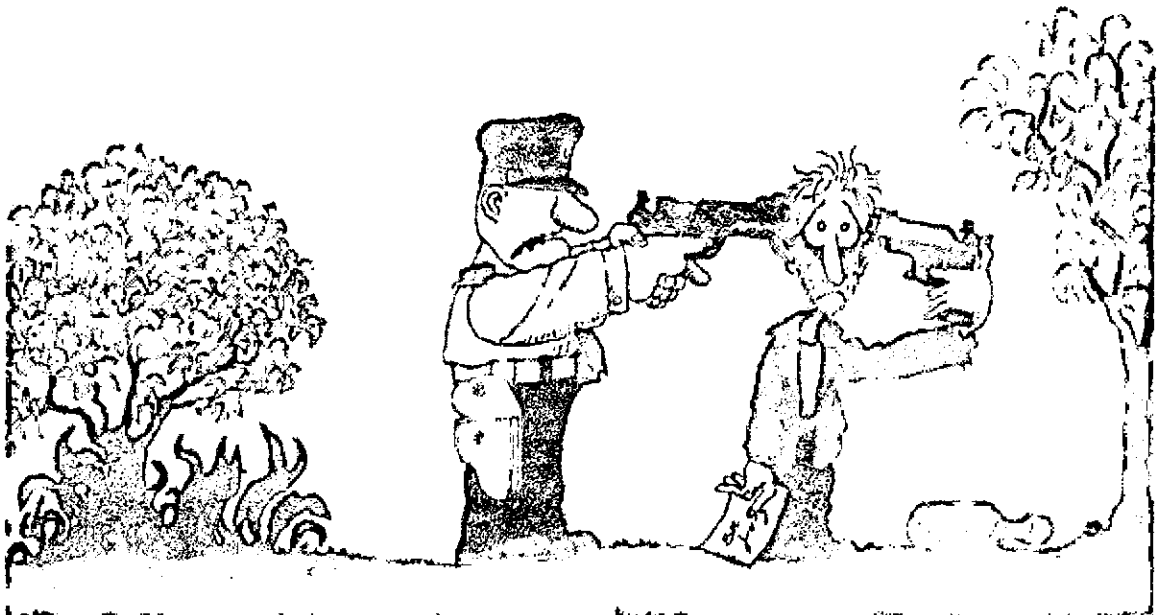


¡¡CORAJE, MUCHACHO!!  
¡¡CORAJE!!<sup>m</sup>

OLINDO

...Y ES ASÍ QUE YO PREGUNTO: ¿QUÉN ES EL QUE ABUSO DE QUE ESTE MUNDO?





-¡ALTO, AMIGO! EL SUICIDIO VIOLA TODA LEY JURÍDICA, RELIGIOSA Y MORAL, Y ES MI DEBER PROTEGER SU VIDA, ¡¡SUELTE YA MISMO ESE ARMA O LE VUELO LA TAPA DE LOS SESOS!!



LA LEY ES IGUAL PARA TODOS

¡QUÉ BONITA FRASE!  
¿DE QUIÉN ES?

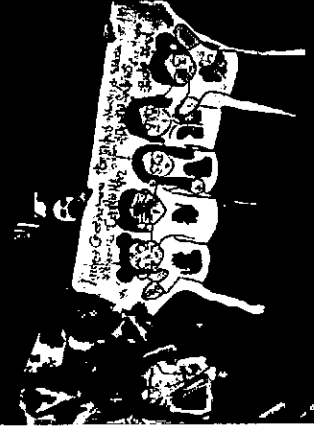
~ POETA ANÓNIMO, SEÑORA, POETA ANÓNIMO.

## **5. GRAFICAS Y RESULTADOS DEL POSTEST**



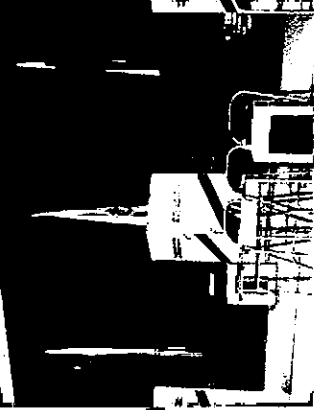
# DESARROLLO DE CONCEPTOS POLITICOS

**DEMOCRACIA**



- PUBLICO - CIUDADANIA
- CONFIANZA
- DESCENTRALIZACION DEL PODER.
- GOBIERNO ESCOLAR
- RECONOCIMIENTO DIFERENCIA
- PARTICIPACION POLITICA
- RAZONABILIDAD -- AUTONOMIA
- CONCIENCIA CRITICA
- CIRCULACION DE IDEAS
- IDEAL-VALORES

**POLITICA**



- SENTIDO LEY-AUTORIDAD.
- RESPONSAIBILIDAD
- EJERCICIO PODER
- DEMOCRACIA → DECISION
- JUSTICIA → RESULTADO
- RECONOCER SISTEMA POLITICO

**CIUDADANIA**



- LIBERTAD SITUADA
- RELACION
- ESTATUS IGUALDAD
- APRENDIZAJES:
  - RESPONSABILIDAD
  - COMPROMISO
  - AUTOCONTROL
- CIUDADANIAS DIFERIDAS

**AUTOGOBIERNO  
RAZONABILIDAD  
LIBERTAD**

**PERTENENCIA  
CREDIBILIDAD  
APOYO**

**AMBIENTES DEBATE-ARGUMENTACION-  
DELIBERACION  
PENSAMIENTO SOLIDARIO ABIERTO**

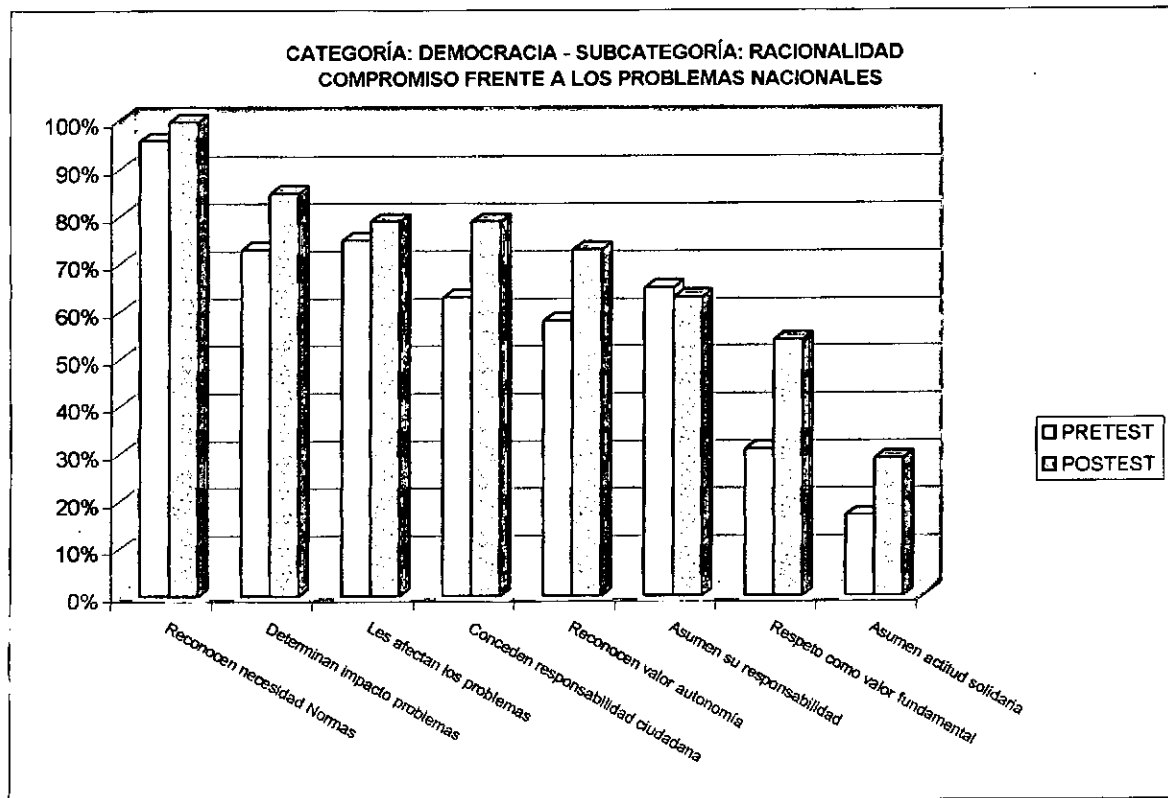


DEMOCRACIA

**CATEGORÍA: DEMOCRACIA - SUBCATEGORÍA: RACIONALIDAD**  
**COMPORTAMIENTO FRENTE A LOS PROBLEMAS NACIONALES**  
**PROCESO COGNITIVO**

PROCESO COGNITIVO	CRITERIO	PRE-TEST		POS-TEST	
		N	%	N	%
	Asumen actitud solidaria	8	17%	14	29%
	Les afectan los problemas	36	75%	38	79%
	Reconocen necesidad Normas	46	96%	48	100%
	Respeto como valor fundamental	15	31%	26	54%
	Asumen su responsabilidad	31	65%	30	63%
	Conceden responsabilidad ciudadana	30	63%	38	79%
	Determinan impacto problemas	35	73%	41	85%
	Reconocen valor autonomía	28	58%	35	73%

TABLA No. 8. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48



GRÁFICA No. 19. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48

LECTURA DE LA GRÁFICA:	
1.	Reconocimiento unánime y valoración de la norma.
2.	Se incrementa la actitud de solidaridad y sensibilidad frente al contexto.
3.	Reconocen el respeto y la autonomía como valores fundamentales en la Democracia.
4.	Determinan el impacto de problemas coyunturales en el desarrollo del país.

**CATEGORÍA: DEMOCRACIA - SUBCATEGORÍA: AUTONOMÍA**  
**REPRESENTACIONES SOCIALES - AUTONOMÍA**  
**PROCESO ACTITUDINAL**

PROCESO ACTITUDINAL	REPRESENTACIONES SOCIALES	FAMILIA				AMIGOS				COLEGIO			
		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST	
	Burlar la norma	6	13%	8	17%	16	33%	20	42%	10	21%	20	42%
	Desconfianza en la democracia	2	4%	12	25%	2	4%	13	27%	1	2%	7	15%
	Indiferencia frente a la norma	5	10%	6	13%	11	23%	29	60%	4	8%	7	15%
	Indiferencia Política	2	4%	6	13%	8	17%	16	33%	1	2%	6	13%
	Desconfianza en los demás	2	4%	10	21%	8	17%	13	27%	5	10%	11	23%

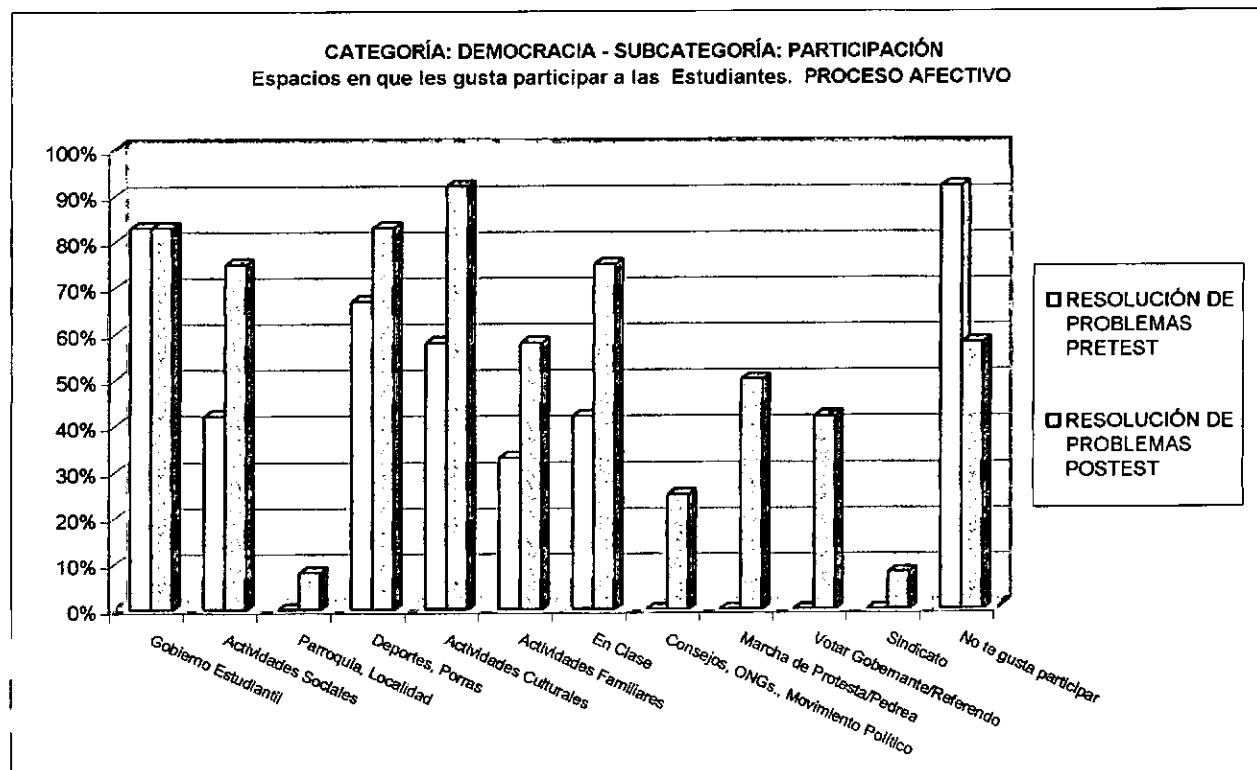
TABLA No. 7A. SÍNTESIS METODOLÓGICAS

N= 48

LECTURA DE LA GRÁFICA:	
1.	Tendencia a burlar la norma, especialmente en el ámbito escolar.
2.	Incremento en la desconfianza en el sistema democrático.
3.	Se percibe una actitud de indiferencia frente a la norma en relación de pares.
4.	Se evidencia una actitud de desconfianza con respecto a los demás.
5.	Entre grupos de amigos es frecuente la indiferencia frente a lo político.

PROCESO	ESPACIOS PREFERIDOS	ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN																	
		AFECTIVO (GUSTO)							COGNITIVO (IMPORTANCIA)										
		PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST				
RESULTADO FINAL	PROYECTOS DE AULA		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN		ENFOQUE COLEGIO		RESULTADO FINAL										
	PROCESO	GOBIERNO ESTUDIANTIL	4	33%	6	50%	10	83%	10	83%	9	75%	5	42%	3	25%	26	54%	28
ACTIVIDADES SOCIALES		2	17%	8	67%	5	42%	9	75%	4	33%	6	50%	11	23%	11	23%	25	52%
PARRQUIA, LOCALIDAD		0	0%	3	25%	0	0%	1	8%	8	67%	2	17%	2	17%	10	21%	14	29%
DEPORTES, PORRAS		5	42%	7	58%	8	67%	9	75%	7	58%	11	92%	26	54%	33	77%	37	77%
ACTIVIDADES CULTURALES		9	75%	8	67%	7	58%	4	33%	5	42%	25	52%	28	58%	33	77%	37	77%
ACTIVIDADES FAMILIARES		7	58%	8	67%	4	33%	6	50%	5	42%	25	52%	28	58%	34	71%	34	71%
EN CLASE		6	50%	10	83%	5	42%	9	75%	7	58%	6	50%	22	46%	34	71%	34	71%
CONSEJOS, ONGS., MOVIMIENTO POLITICO		0	0%	4	33%	0	0%	4	33%	0	0%	4	33%	0	0%	14	29%	14	29%
MARCHA DE PROTESTA/PEDREA		0	0%	9	75%	0	0%	6	50%	2	17%	0	0%	5	42%	22	46%	22	46%
VOTAR GOBERNANTE/REFERENDO		0	0%	6	50%	0	0%	5	42%	0	0%	6	50%	0	0%	17	35%	17	35%
SINDICATO		0	0%	1	8%	0	0%	1	8%	0	0%	2	17%	0	0%	4	8%	4	8%
NO TE GUSTA PARTICIPAR		7	58%	5	42%	11	92%	7	58%	3	25%	1	8%	5	42%	4	33%	26	54%
GOBIERNO ESTUDIANTIL		10	83%	8	67%	4	33%	11	92%	1	8%	10	83%	1	8%	16	33%	37	77%
ACTIVIDADES SOCIALES		3	25%	9	75%	3	25%	6	50%	1	8%	5	42%	9	75%	26	54%	26	54%
PARRQUIA, LOCALIDAD	0	0%	5	42%	0	0%	7	58%	8	67%	9	75%	8	67%	20	42%	20	42%	
DEPORTES, PORRAS	7	58%	8	67%	9	75%	10	83%	10	83%	4	33%	9	75%	30	63%	37	77%	
ACTIVIDADES CULTURALES	7	58%	7	58%	10	83%	9	75%	10	83%	1	8%	10	83%	19	40%	36	75%	
ACTIVIDADES FAMILIARES	1	8%	10	83%	1	8%	9	75%	2	17%	11	92%	4	33%	8	17%	38	79%	
EN CLASE	1	8%	11	92%	5	42%	10	83%	9	75%	8	67%	24	50%	39	81%	39	81%	
CONSEJOS, ONGS., MOVIMIENTO POLITICO	0	0%	4	33%	0	0%	6	50%	5	42%	0	0%	2	17%	17	35%	17	35%	
MARCHA DE PROTESTA/PEDREA	0	0%	7	58%	0	0%	8	67%	4	33%	0	0%	0	0%	19	40%	19	40%	
ELECCIONES	0	0%	6	50%	0	0%	9	75%	2	17%	0	0%	7	58%	24	50%	24	50%	
GOBERNANTES/REFERENDO	0	0%	6	50%	0	0%	9	75%	0	0%	2	17%	0	0%	24	50%	24	50%	
SINDICATO	0	0%	1	8%	0	0%	5	42%	0	0%	1	8%	0	0%	6	13%	6	13%	

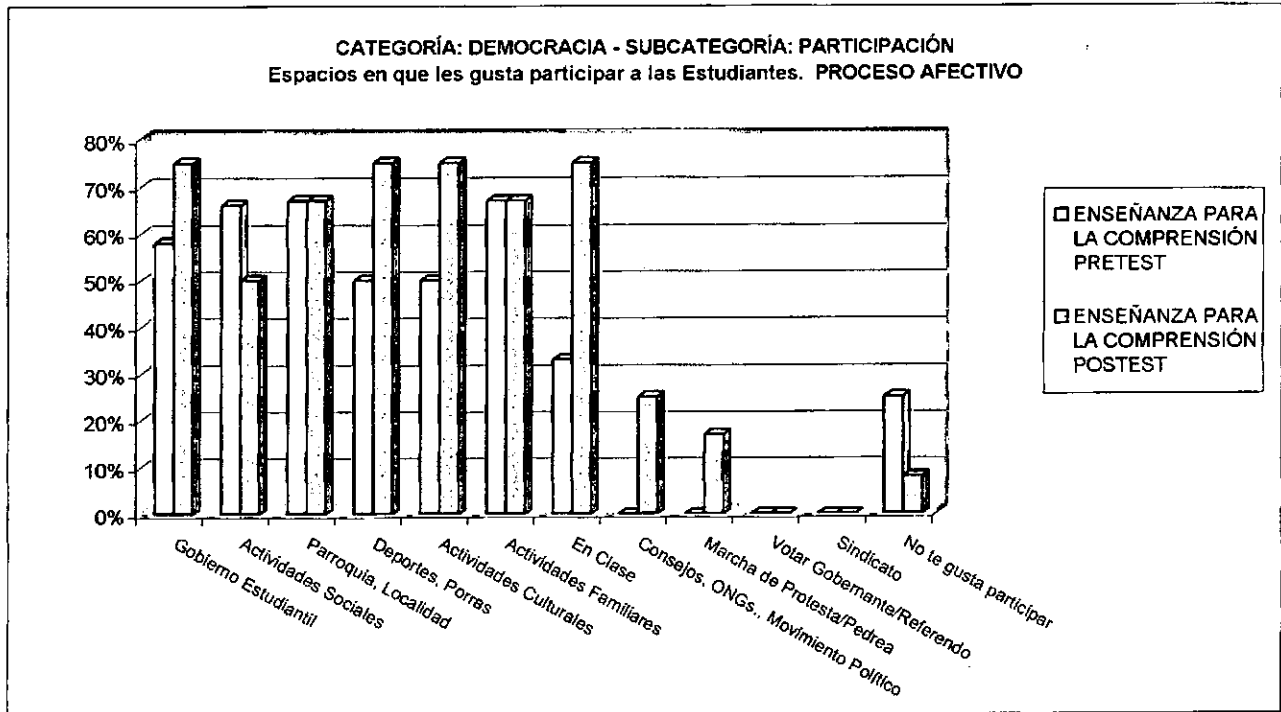
TABLA No. 6. SINTESIS METODOLÓGICAS N = 48



GRÁFICA No. 9. METODOLOGÍA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS N= 12

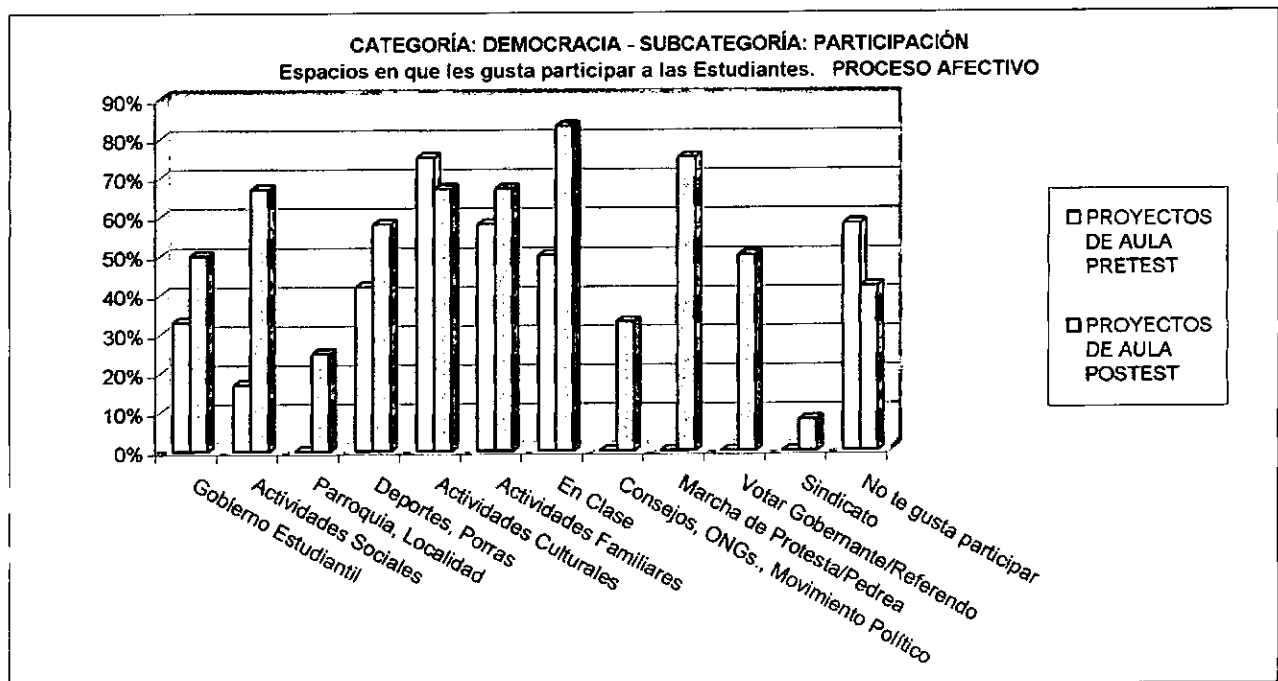
**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Mayor valoración de actitudes.
2. Cambio de actitudes frente a los espacios de participación.
3. Reconocimiento y valoración de la participación convencional y no convencional.
4. Se incrementa el gusto por participar en espacios escolares y extraescolares.
5. Aumenta el interés por la lectura y la indagación.



GRÁFICA No. 10. METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN N= 12

<b>LECTURA DE LA GRÁFICA:</b>
1. Afianzamiento de la participación en sus redes sociales.
2. Simpatía y valoración por los espacios de participación no convencional.
3. Se incrementa el gusto por participación escolar.
4. Mayor apropiación comprensiva desde lo cognitivo que desde lo afectivo, posiblemente porque la metodología hace énfasis en la estructura conceptual de la disciplina.



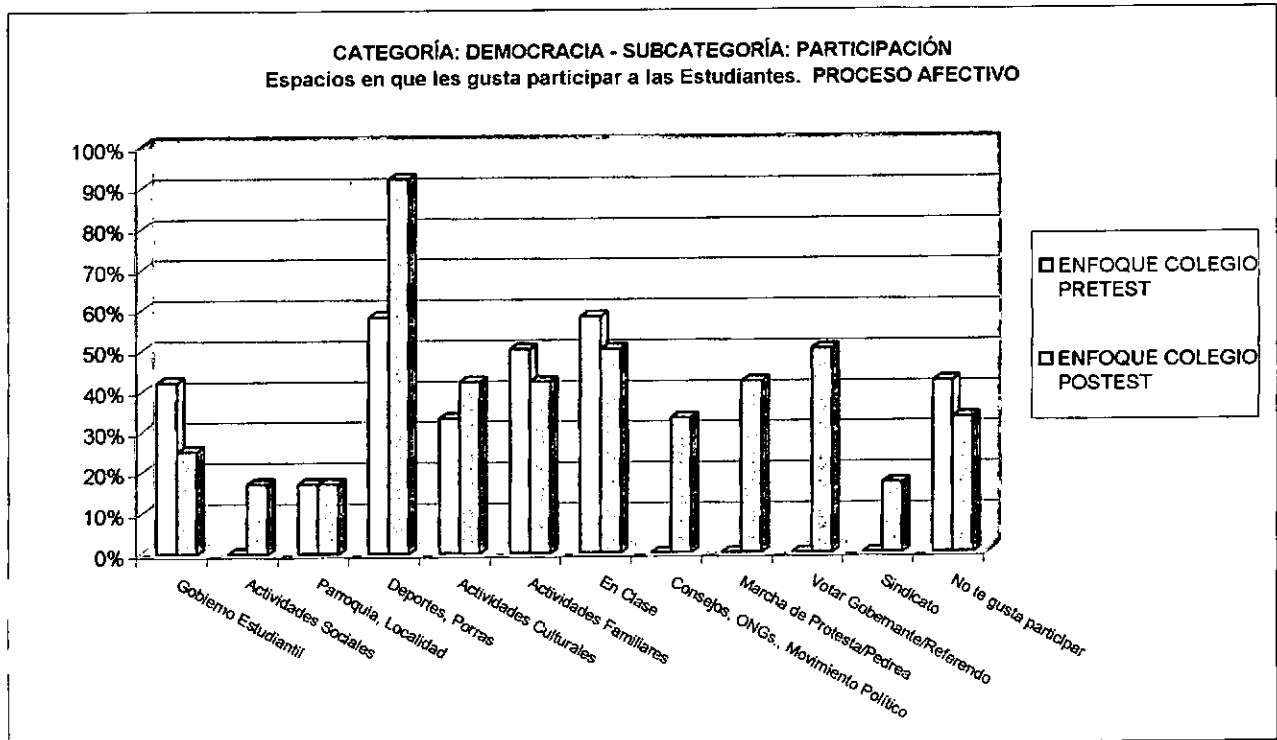
GRÁFICA No. 8. PROYECTOS DE AULA.

N= 12

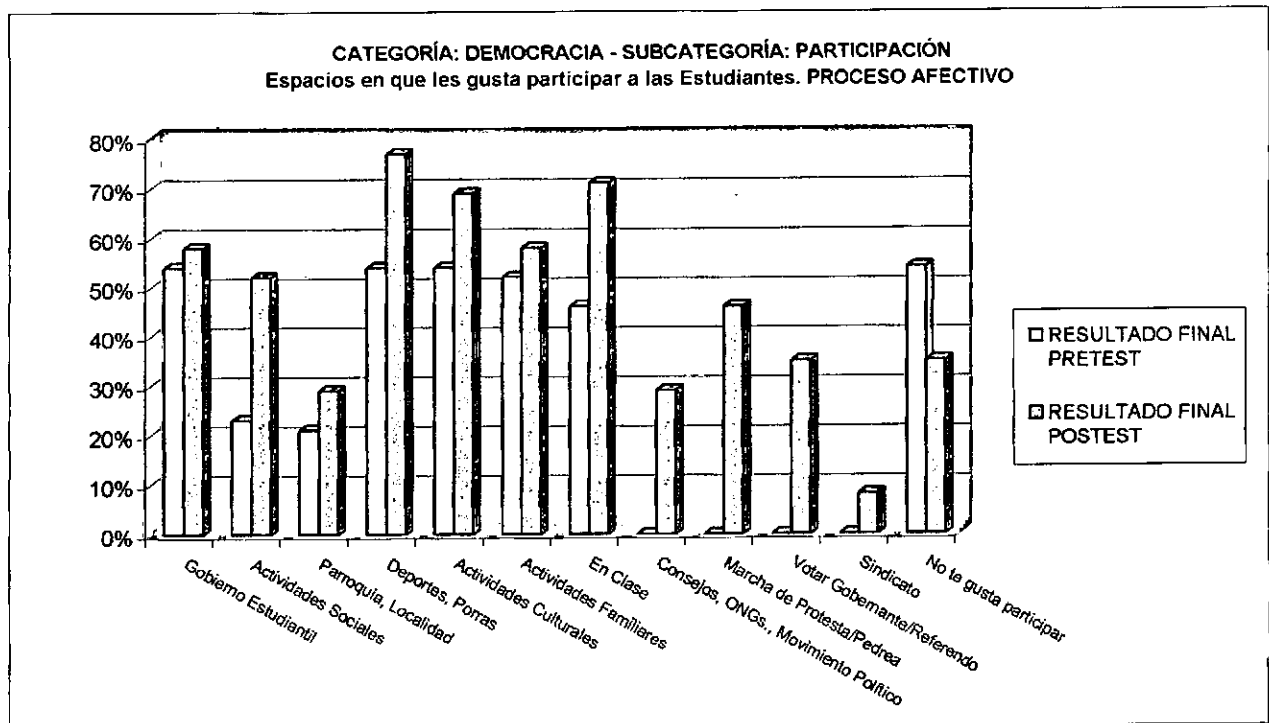
**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Sentimientos de cohesión intergrupual.
2. Fortalecimiento de relaciones familiares.
3. Responsabilidad y gusto por labores académicas
4. Interés por aportar y compartir
5. Se evidencia la simpatía por la participación convencional y no convencional.
6. Identidad con el grupo y con la institución.
7. Se manifiestan diversos liderazgos.

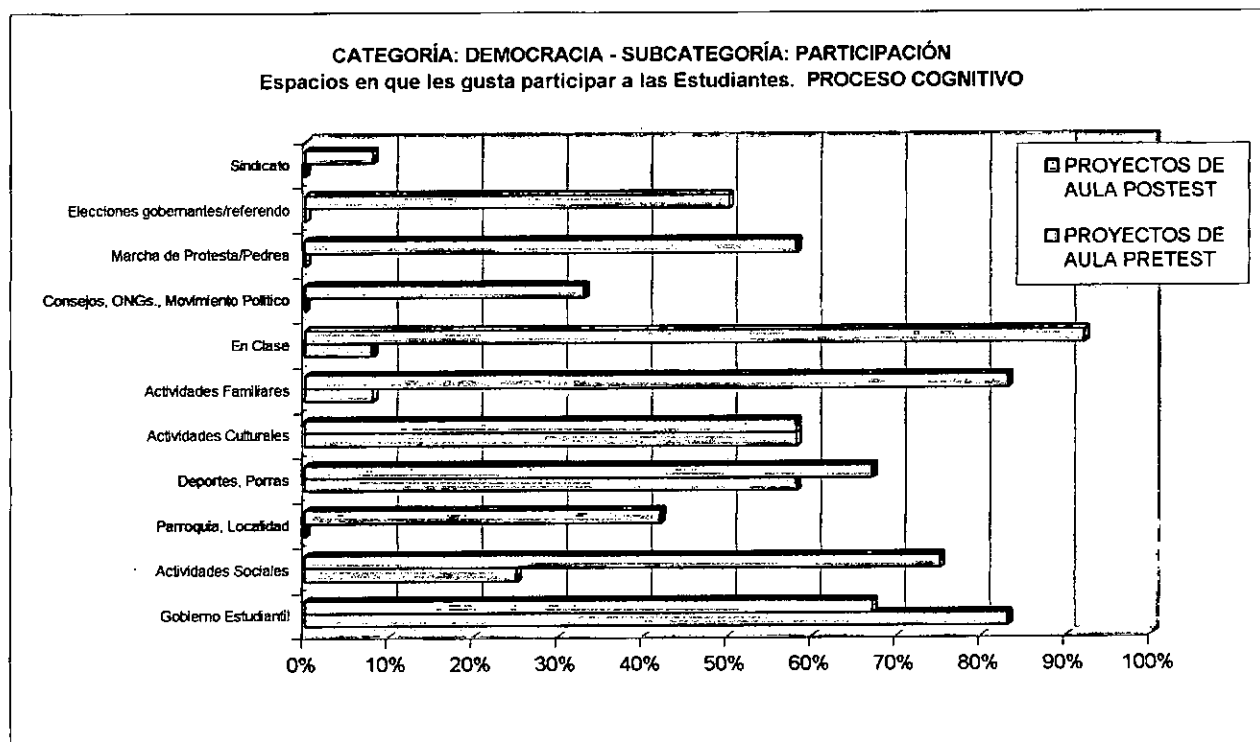




GRÁFICA No. 11. METODOLOGÍA: ENFOQUE COLEGIO N= 12



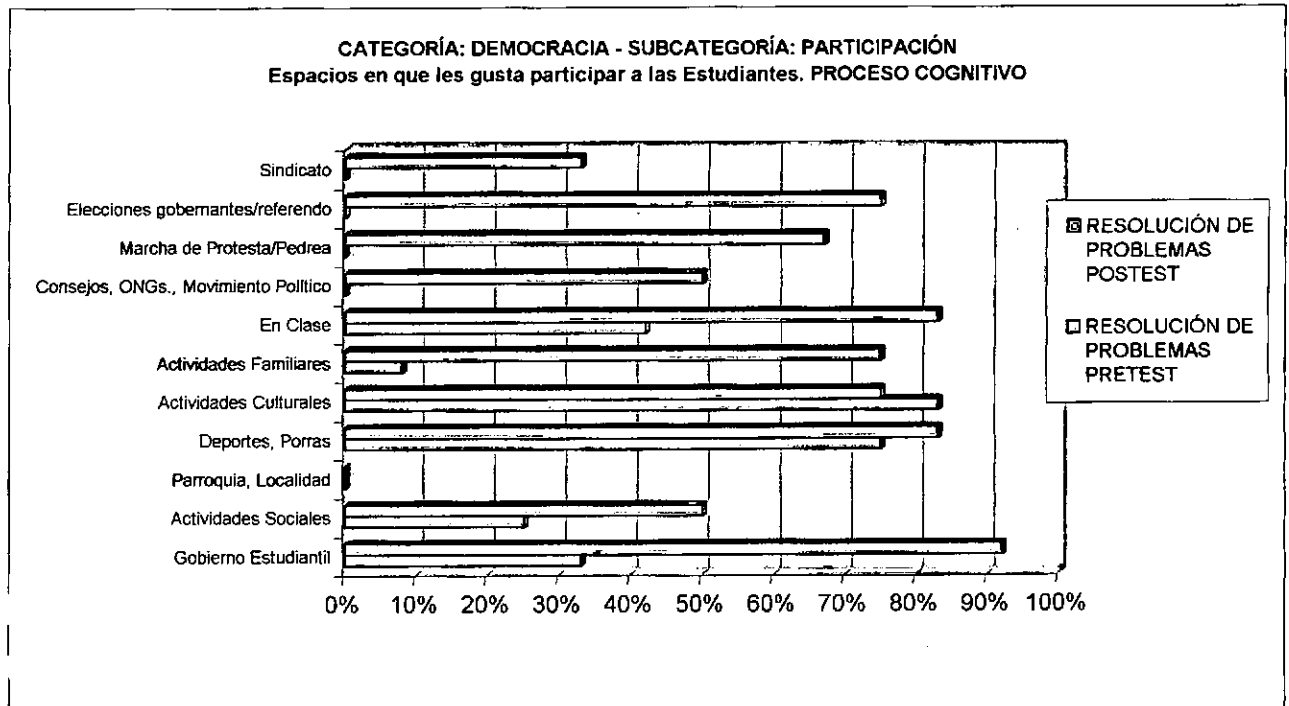
GRÁFICA No. 12. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48



GRÁFICA No. 13. METODOLOGÍA: PROYECTOS DE AULA N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Incremento de actividades sociales extraescolares.
2. Incremento significativo de la participación en clase.
3. Cambio en la representación de la participación no convencional.
4. Incremento en los procesos de cooperación.
5. Vinculación a redes sociales-familiares-escolares.
6. Avance en procesos argumentativos y propositivos.

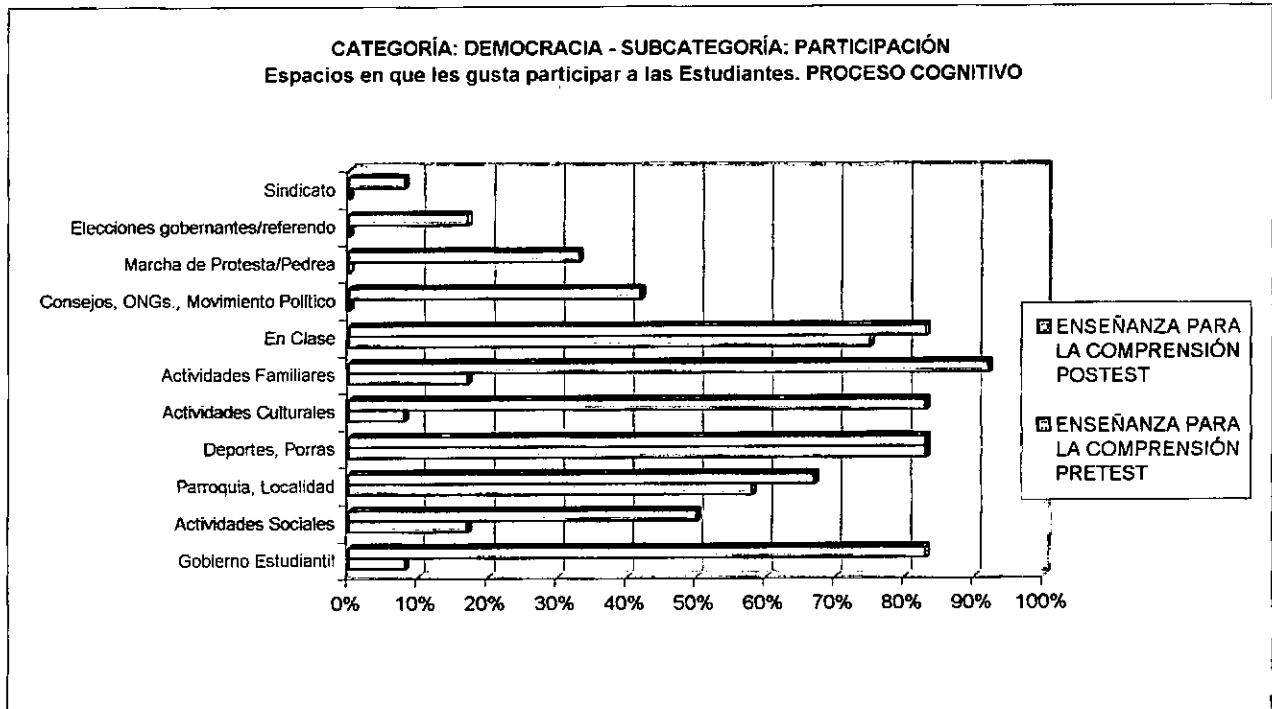


GRAFICA No. 14. METODOLOGIA: RESOLUCION DE PROBLEMAS.

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

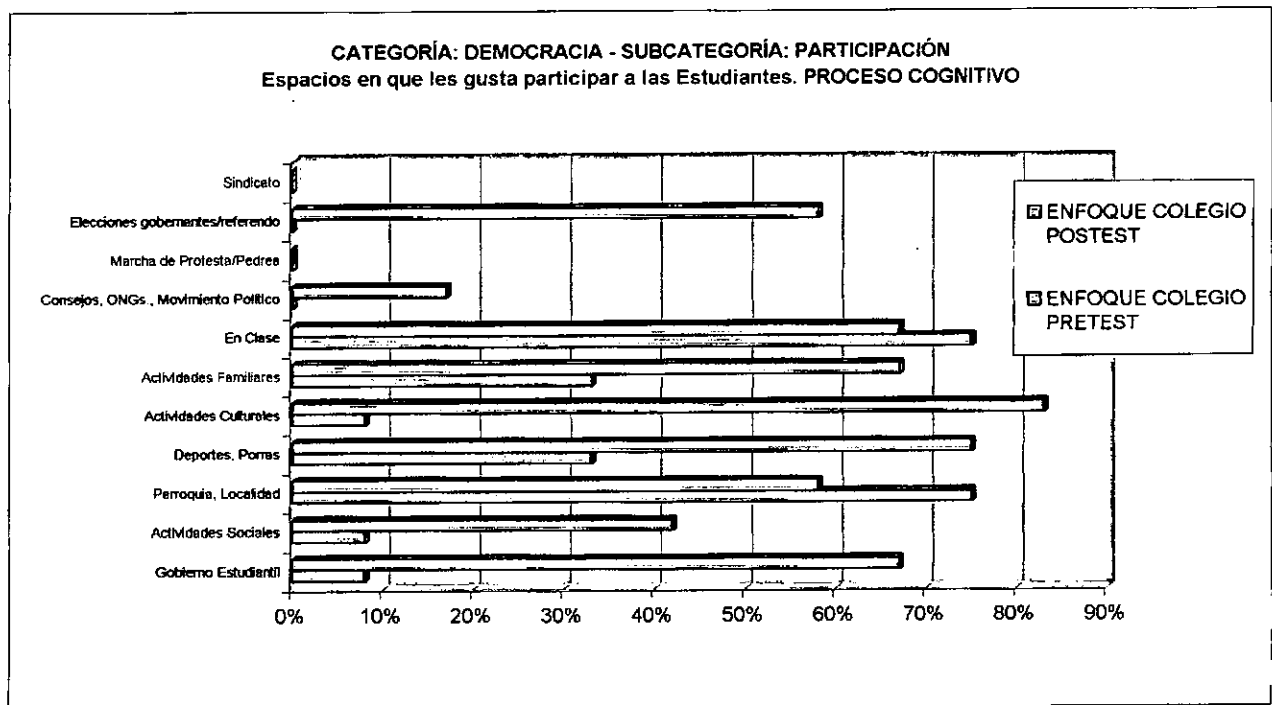
1. Se apropian de representaciones.
2. Se incrementa la participación en el gobierno escolar.
3. Cambio en las formas de interpretar los canales de participación.
4. Reconocimiento de los procesos democráticos y de representación.
5. Interés por procesos socio-políticos de coyuntura.
6. Incremento en la lectura y la escritura.



GRÁFICA No. 15. METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN. N= 12

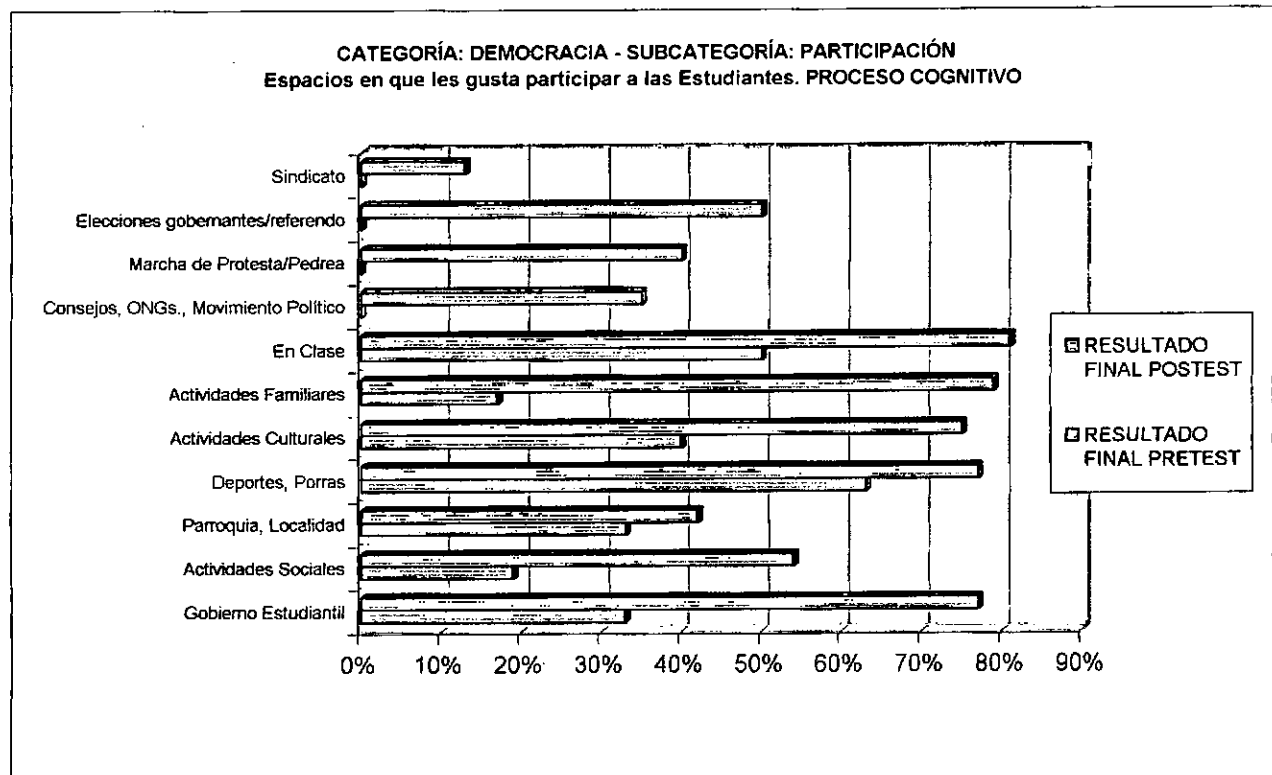
**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Incremento del significado y de la apropiación conceptual del gobierno escolar, en ítems tales como actividades sociales, culturales y familiares.
2. Emergencia de formas de conceptualización de espacios alternativos de participación convencional y no convencional.
3. Reconocimiento conceptual de los espacios de participación no convencional.
4. Reconocimiento de la familia como espacio de participación
5. Mayor conciencia del proyecto de localidad.



GRÁFICA No. 16. METODOLOGÍA: ENFOQUE COLEGIO.

N= 12



GRÁFICA No. 17. SÍNTESIS METODOLOGÍAS

N= 48

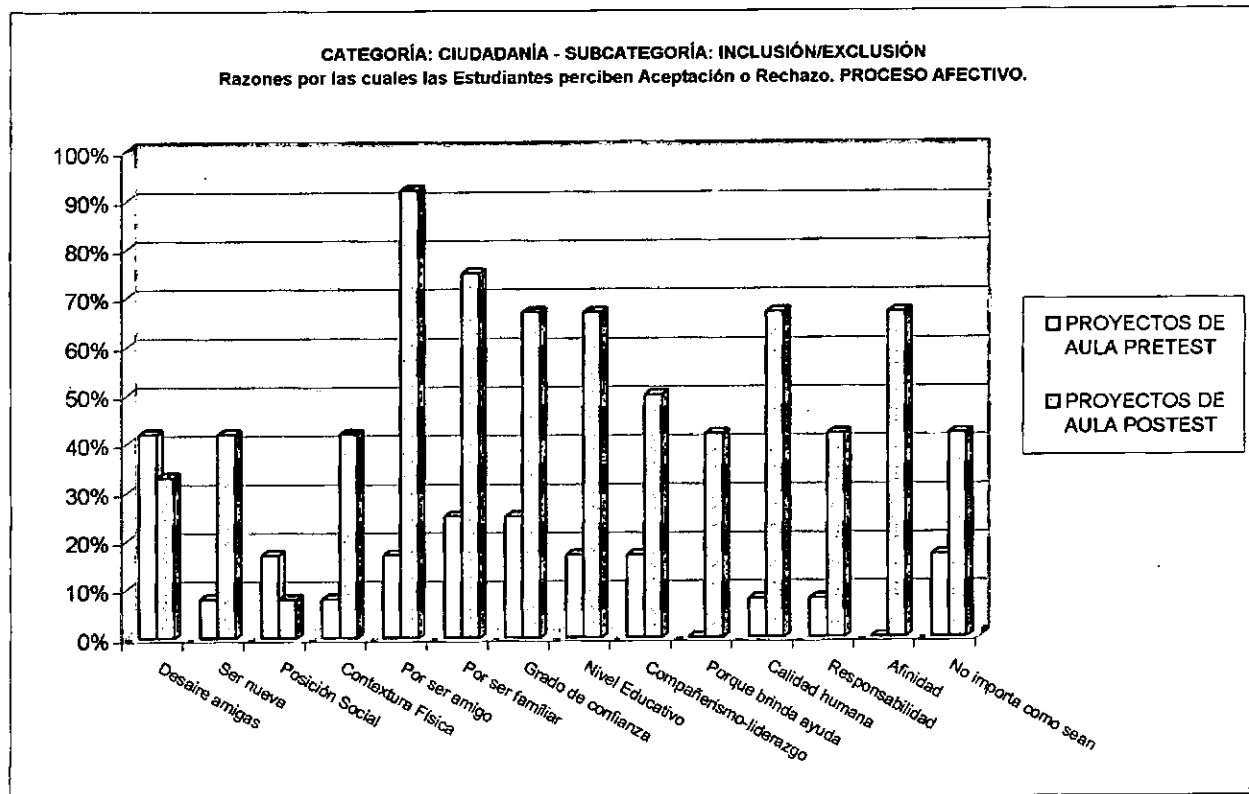
---

# CIUDADANÍA

---

**CATEGORÍA: CIUDADANÍA - SUBCATEGORÍA: INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN**  
**MOTIVOS DE ACEPTACIÓN O RECHAZO**

PROCESO	CRITERIO	PROYECTOS DE AULA				RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS				ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN				ENFOQUE COLEGIO				RESULTADO FINAL			
		PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST				
AFECTIVO	Desaire amigas	5	42%	4	33%	0	0%	9	75%	2	17%	5	42%	3	25%	9	75%	10	21%	27	56%
	Ser nueva	1	8%	5	42%	2	17%	4	33%	0	0%	3	25%	0	0%	5	42%	3	6%	17	35%
	Posición Social	2	17%	1	8%	1	8%	5	42%	4	33%	2	17%	0	0%	5	42%	7	15%	13	27%
	Contextura Física	1	8%	5	42%	0	0%	5	42%	1	8%	3	25%	0	0%	8	67%	2	4%	21	44%
	Por ser amigo	2	17%	11	92%	3	25%	7	58%	3	25%	10	83%	9	75%	3	25%	17	35%	31	65%
	Por ser familiar	3	25%	9	75%	2	17%	9	75%	0	0%	10	83%	0	0%	7	58%	5	10%	35	73%
	Grado de confianza	3	25%	8	67%	0	0%	9	75%	0	0%	12	100%	0	0%	9	75%	3	6%	38	79%
	Nivel Educativo	2	17%	8	67%	2	17%	8	67%	0	0%	6	50%	0	0%	8	67%	4	8%	30	63%
	Compañerismo-liderazgo	2	17%	6	50%	3	25%	9	75%	2	17%	8	67%	1	8%	12	100%	8	17%	35	73%
	Porque brinda ayuda	0	0%	5	42%	0	0%	11	92%	0	0%	8	67%	0	0%	6	50%	0	0%	30	63%
	Calidad humana	1	8%	8	67%	3	25%	9	75%	9	75%	6	50%	3	25%	8	67%	16	33%	31	65%
	Responsabilidad	1	8%	5	42%	0	0%	5	42%	0	0%	7	58%	0	0%	7	58%	1	2%	24	50%
Afinidad	0	0%	8	67%	2	17%	7	58%	3	25%	10	83%	1	8%	7	58%	6	13%	32	67%	
No importa como sean	2	17%	5	42%	1	8%	9	75%	1	8%	2	17%	2	17%	5	42%	6	13%	21	44%	
ACTITUDINAL	Se respetan diferencias	4	33%	6	50%	4	33%	7	58%	5	42%	9	75%	0	0%	10	83%	13	27%	32	67%
	Criterio de igualdad	2	17%	11	92%	5	42%	8	67%	6	50%	9	75%	6	50%	8	67%	19	40%	36	75%
	Se respetan defectos	4	33%	5	42%	1	8%	6	50%	0	0%	5	42%	0	0%	6	50%	5	10%	22	46%
	Por Justicia	1	8%	4	33%	2	17%	3	25%	0	0%	4	33%	1	8%	4	33%	4	8%	15	31%
	Es una realidad Social	0	0%	0	0%	0	0%	6	50%	3	25%	4	33%	1	8%	3	25%	4	8%	13	27%
COGNITIVO	Razones biológicas	0	0%	7	58%	2	17%	5	42%	6	50%	6	50%	1	8%	7	58%	9	19%	25	52%
	Religión	2	17%	8	67%	1	8%	8	67%	0	0%	6	50%	2	17%	7	58%	5	10%	29	60%
	Clase social	3	25%	5	42%	1	8%	12	100%	0	0%	6	50%	0	0%	6	50%	4	8%	29	60%
	Pluralidad	2	17%	12	100%	4	33%	12	100%	4	33%	12	100%	2	17%	9	75%	12	25%	45	94%
	Discriminar es una realidad	0	0%	2	17%	3	25%	7	58%	6	50%	9	75%	1	8%	7	58%	10	21%	25	52%
	Raza	2	17%	9	75%	3	25%	11	92%	5	42%	10	83%	3	25%	8	67%	13	27%	38	79%
	Diferencias sexuales	2	17%	9	75%	0	0%	10	83%	0	0%	9	75%	0	0%	9	75%	2	4%	37	77%
	Problemas mentales	0	0%	7	58%	0	0%	7	58%	0	0%	8	67%	0	0%	5	42%	0	0%	27	56%
	Introverso	1	8%	3	25%	2	17%	2	17%	0	0%	2	17%	0	0%	2	17%	3	6%	9	19%
	Autoridad-Poder	0	0%	5	42%	0	0%	7	58%	0	0%	8	67%	0	0%	4	33%	0	0%	24	50%
	Posición Social	4	33%	10	83%	4	33%	11	92%	6	50%	8	67%	4	33%	9	75%	18	38%	38	79%
	Intolerancia generalizada	0	0%	3	25%	1	8%	5	42%	2	17%	4	33%	0	0%	2	17%	3	6%	14	29%
Normas excluyentes	0	0%	3	25%	1	8%	4	33%	0	0%	3	25%	0	0%	2	17%	1	2%	12	25%	
Ideología	0	0%	6	50%	0	0%	9	75%	0	0%	11	92%	1	8%	7	58%	1	2%	33	69%	

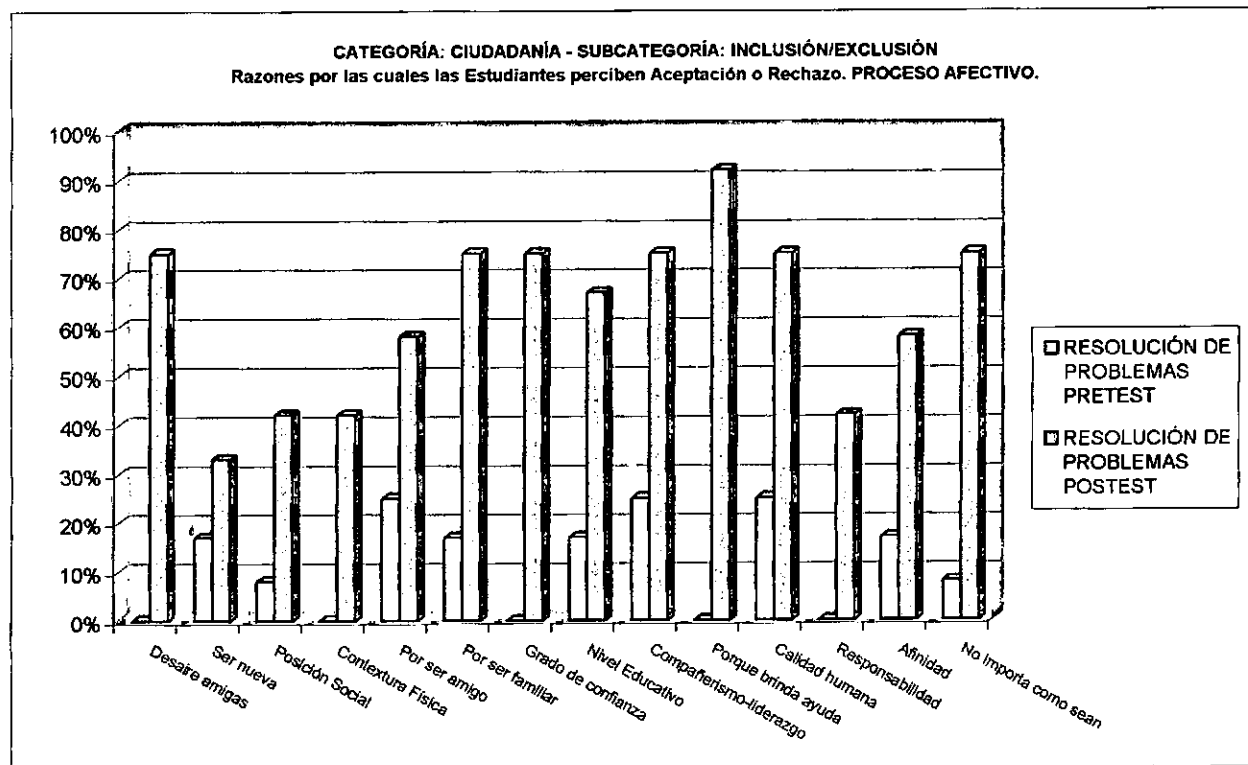


GRÁFICA No. 20 METODOLOGÍA: PROYECTOS DE AULA N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA**

1. Se rescata de la amistad como condición de aceptación.
2. Los vínculos de confianza, parentesco, calidad humana y afinidad, son determinantes para la aceptación de una persona.
3. Cualidades como el liderazgo, la responsabilidad, el compañerismo y la contextura física inciden de manera significativa en el rechazo o aceptación.
4. Se valoran condiciones de aceptación que no perturben la relación, tales como los desaires y la posición social.
5. El nivel educativo es una variable significativa de aceptación.
6. La forma de ser no es obstáculo para la acogida del otro.



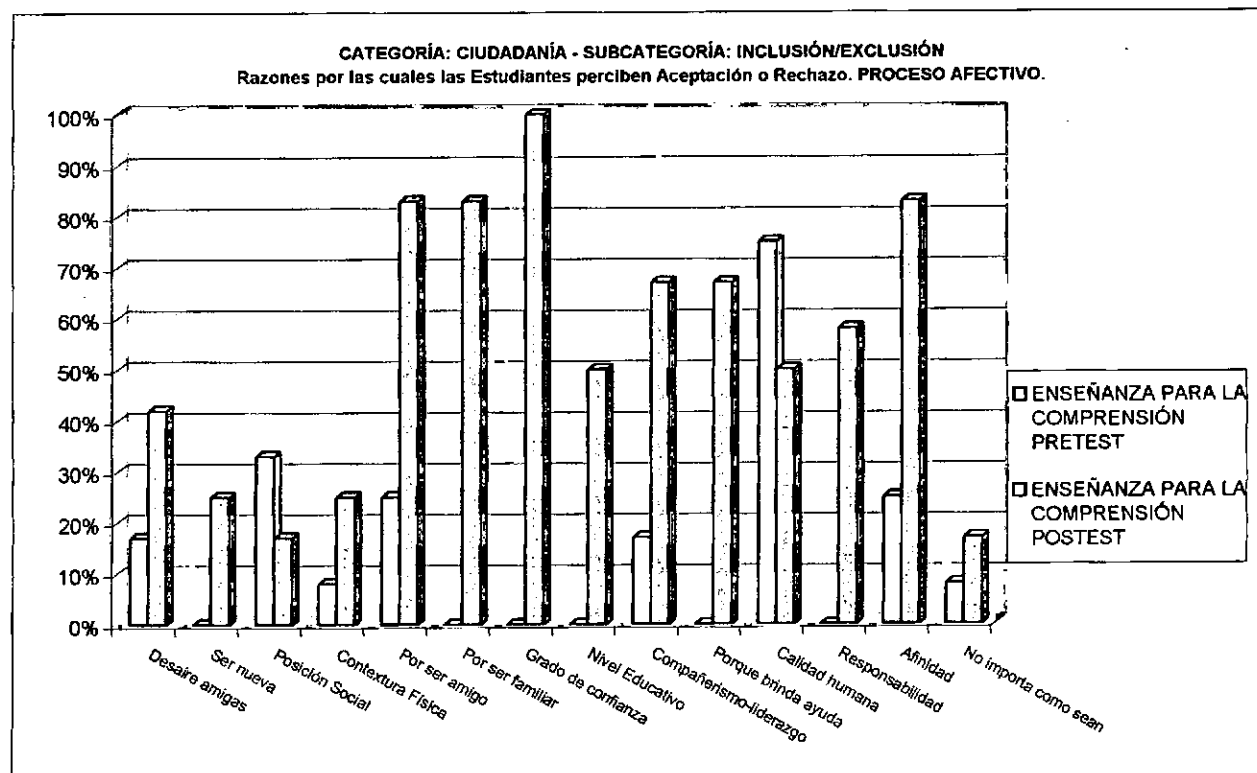


GRÁFICA No. 21. METODOLOGÍA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Valoración del otro de manera incondicional.
2. Es altamente significativa la importancia que se le concede al apoyo de sus pares.
3. Es definitivo en sus relaciones el grado de confianza, el vínculo familiar, la afinidad y la calidad humana.
4. Los desaires de las amigas son percibidos como motivo de rechazo.
5. El nivel educativo cobra importancia para incluir o excluir.
6. La posición social y la contextura física, marcan diferencias considerables.

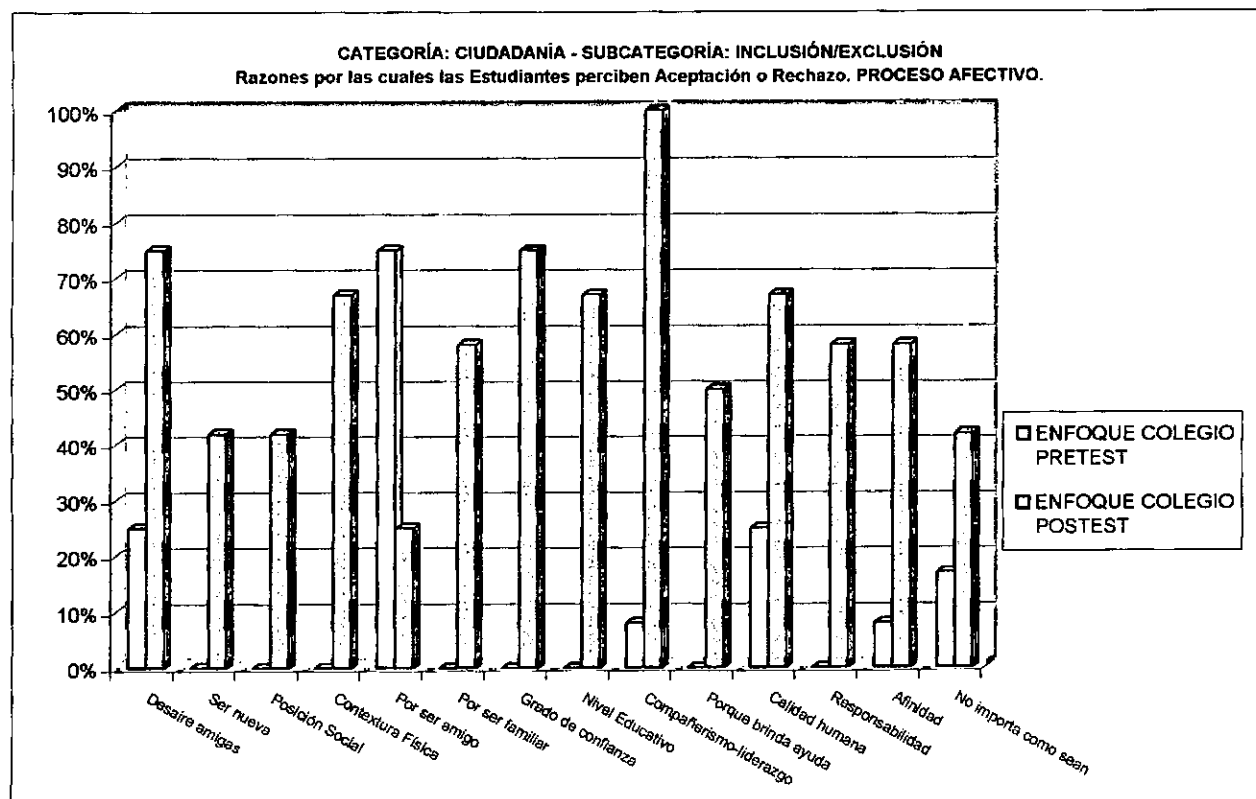


GRÁFICA No. 22. METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

N= 12

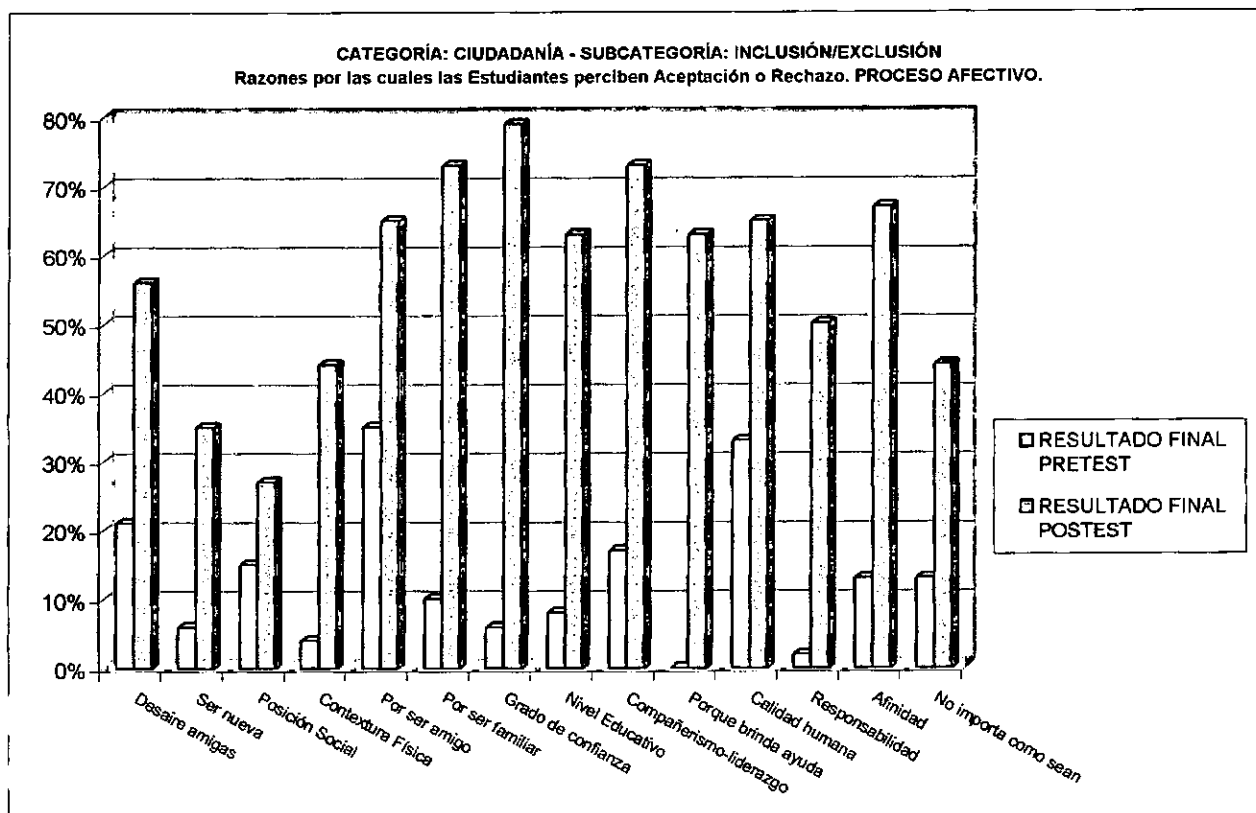
**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Se observa valoración por parentesco y amistad.
2. Emerge en el postest un posicionamiento actitudinal en cuanto al respeto y la justicia.
3. La confianza y la afinidad son determinantes en la relación de pares.
4. Se evidencia un interés en la ayuda que pueda brindar el compañero.
5. El sentimiento de seguridad depende del grado de confianza entre amigos.



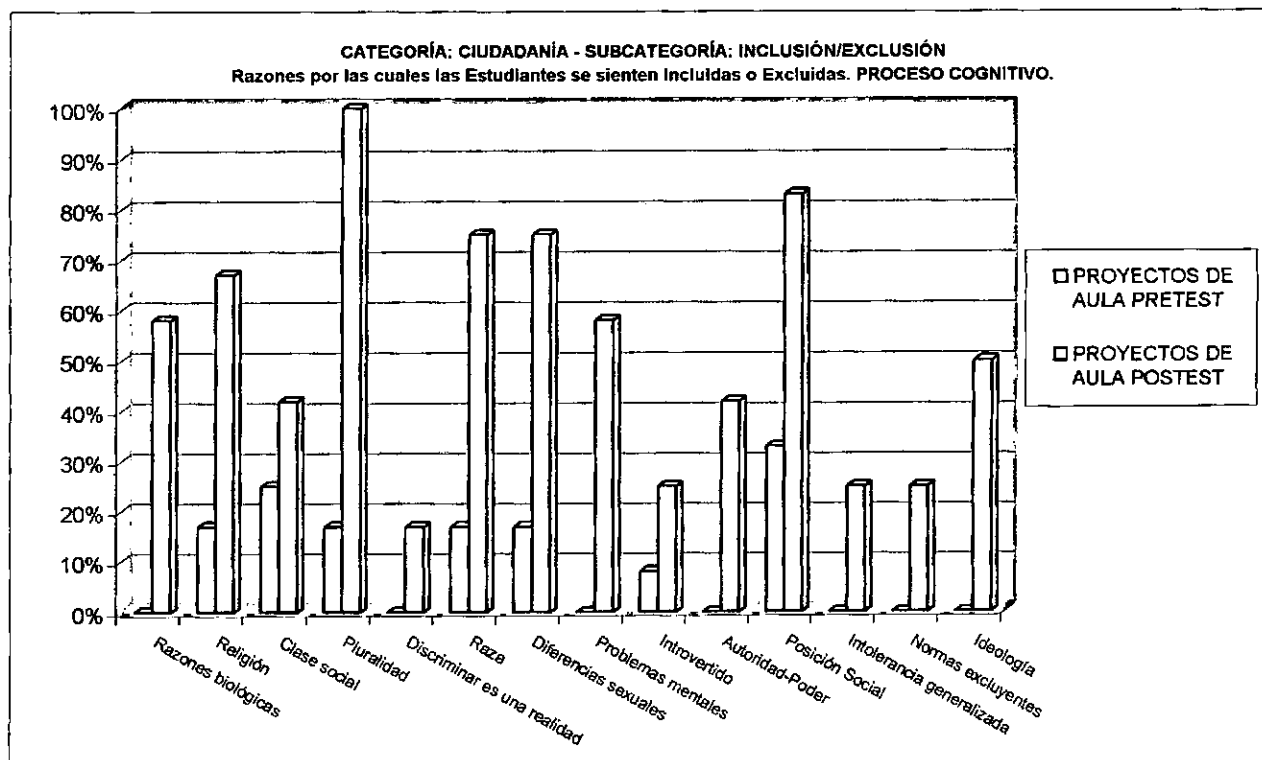
GRÁFICA No. 23. METODOLOGÍA: ENFOQUE COLEGIO

N= 12



GRÁFICA No. 24. SÍNTESIS METODOLOGÍAS.

N= 48

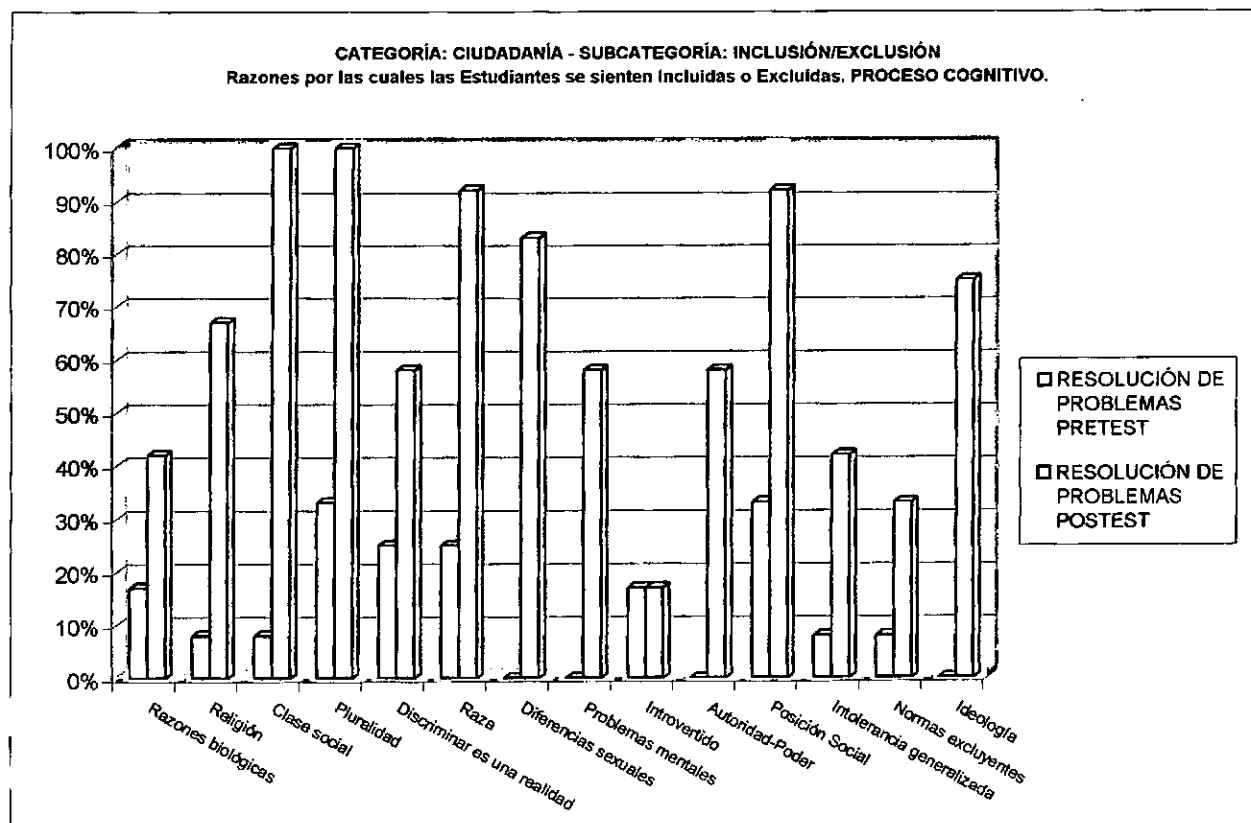


GRÁFICA No. 25. METODOLOGÍA: PROYECTOS DE AULA

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. La posición social y la ideología, marcan la diferenciación.
2. Reconocen la existencia de normas excluyentes, intolerancia y poder.
3. Se reconoce la pluralidad, como realidad social.
4. Variables como religión, clase social, raza y sexo son percibidas como decisivas en la relación.

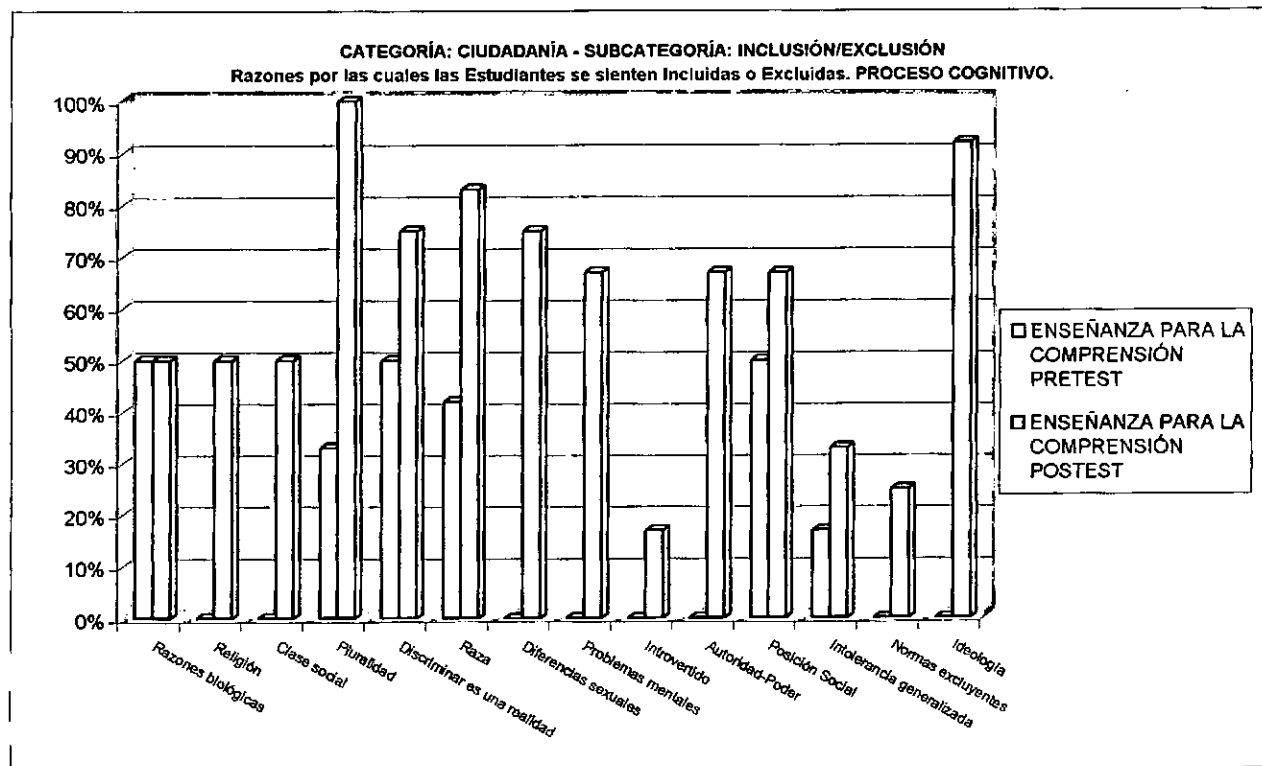


GRÁFICA No. 26. METODOLOGÍA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

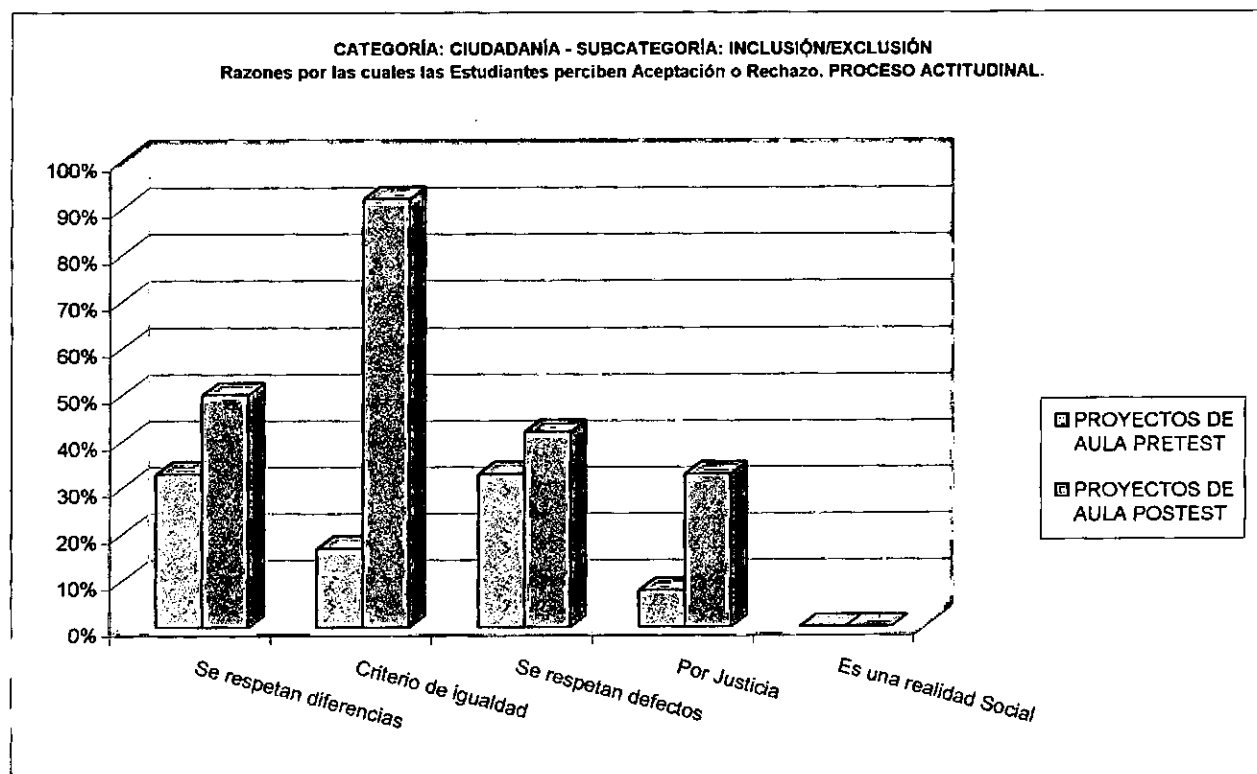
1. Definitivamente variables como raza, clase social, sexo y posición social son determinantes.
2. La ideología es considerada en el postest como factor determinante en la relación de pares.
3. Se incrementa la conciencia en torno a los motivos de inclusión-exclusión.
4. Pluralismo y diversidad son asumidos como inherentes a la condición humana.
5. Reconocen la desigualdad social frente a la norma.



GRÁFICA No. 27. METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Emergen datos de significación estadística en el postest si se tiene en cuenta que surgen 8 ítems sin datos de contraste en el pretest.
2. Se observa una apropiación conceptual de las estudiantes en torno a los elementos centrales que intervienen la exclusión-inclusión.
3. Los tres ítems más puntuados: ideología, raza y diferencias sexuales, muestran una apropiación conceptual de elementos críticos de inclusión-exclusión a nivel internacional.
4. En cuanto al ítem de: indaga por las razones biológicas, muestra neutralidad (pretest-postest)
5. La pluralidad y la diversidad son reconocidas como propias de la naturaleza humana.
6. La ideología se evidencia como factor diferenciador.

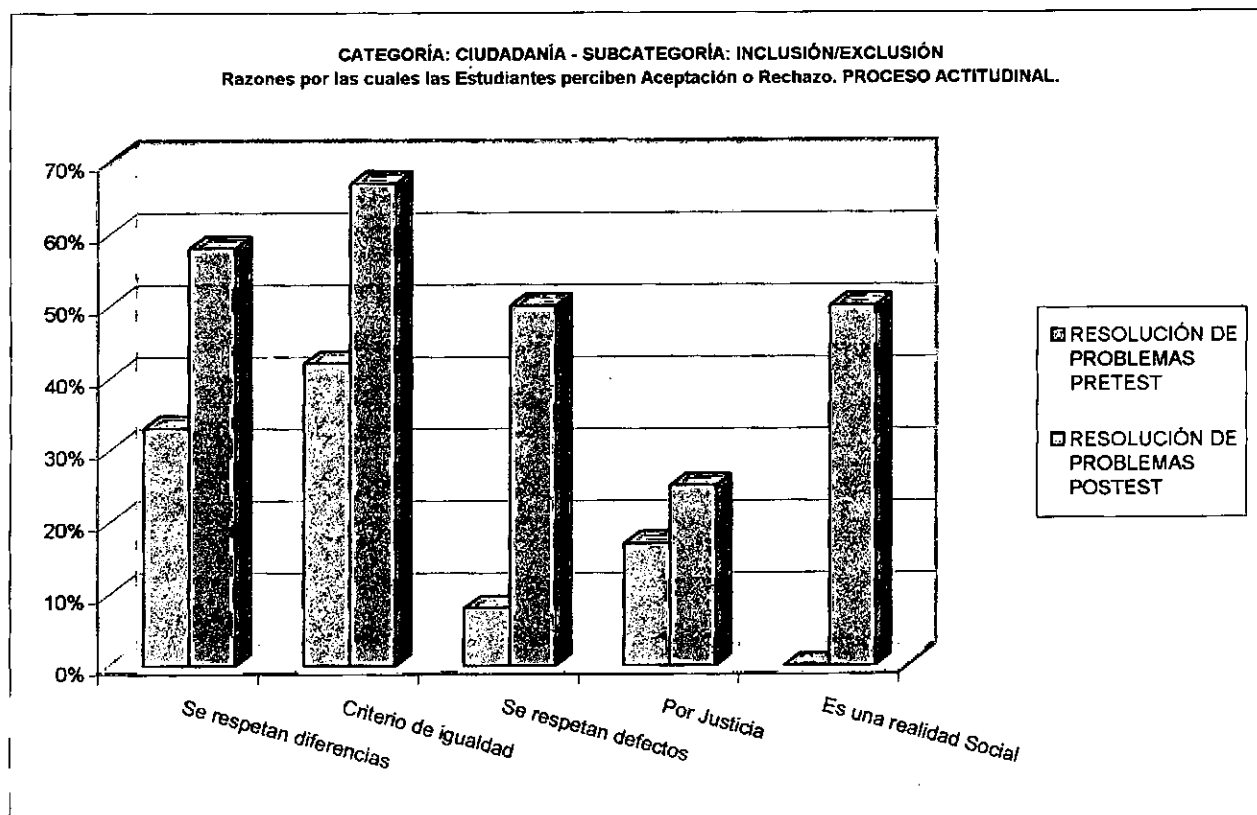


GRÁFICA No. 30. METODOLOGÍA: PROYECTOS DE AULA

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Prevalece el criterio de igualdad en las relaciones interpersonales.
2. El concepto de justicia y respeto a la diferencia, juegan un papel incidente en las relaciones.
3. Se desconocen actitudes de discriminación social.



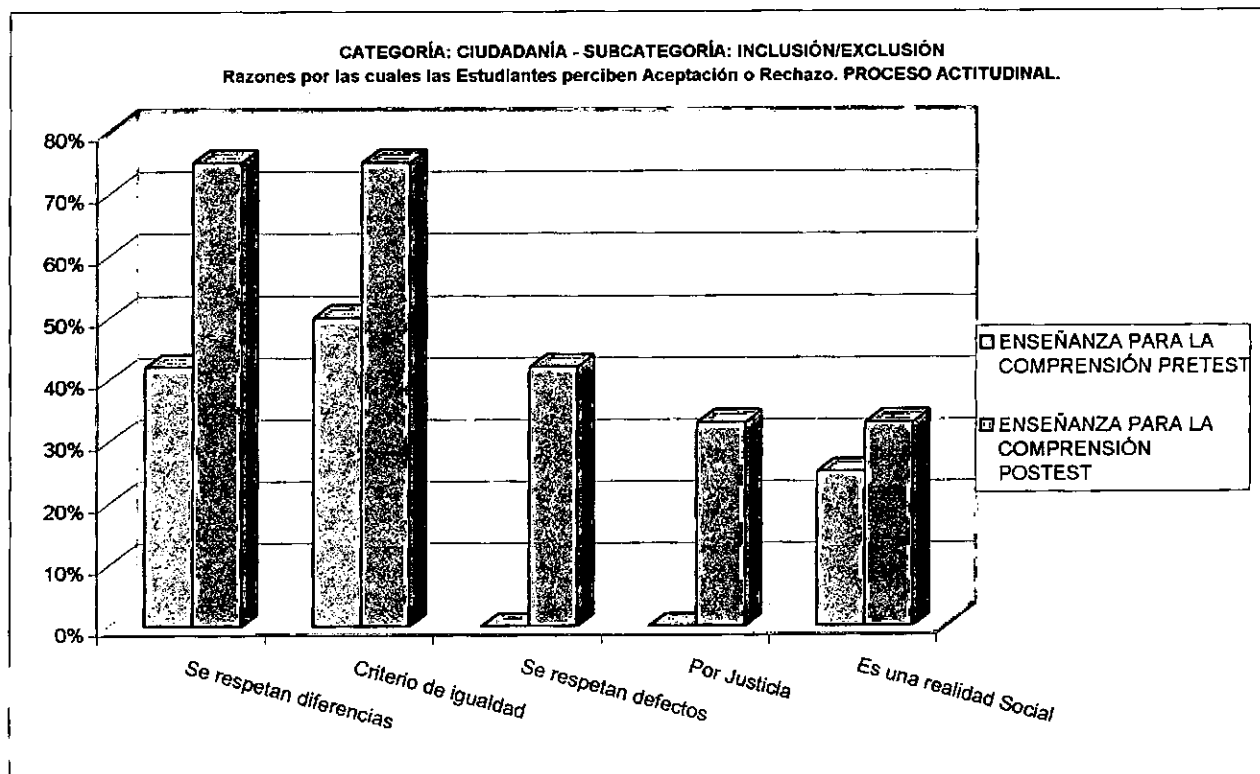
GRÁFICA No. 31. METODOLOGÍA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Es altamente significativo el respeto de los defectos.
2. Para incluir o excluir se toman en cuenta criterios de respeto a la diferencia.
3. La igualdad se convierte en ideal ciudadano.
4. Se reconoce que la discriminación es una realidad social.

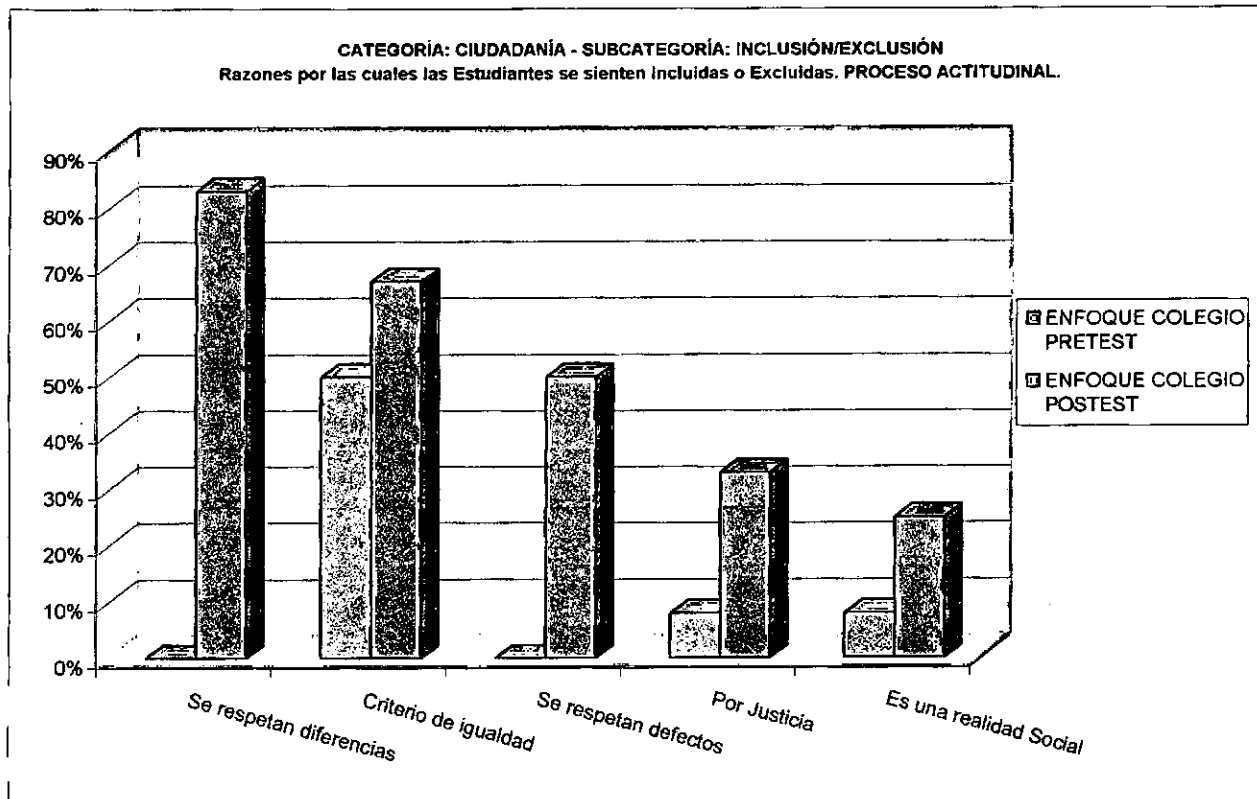




GRÁFICA No. 32. METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN N= 12

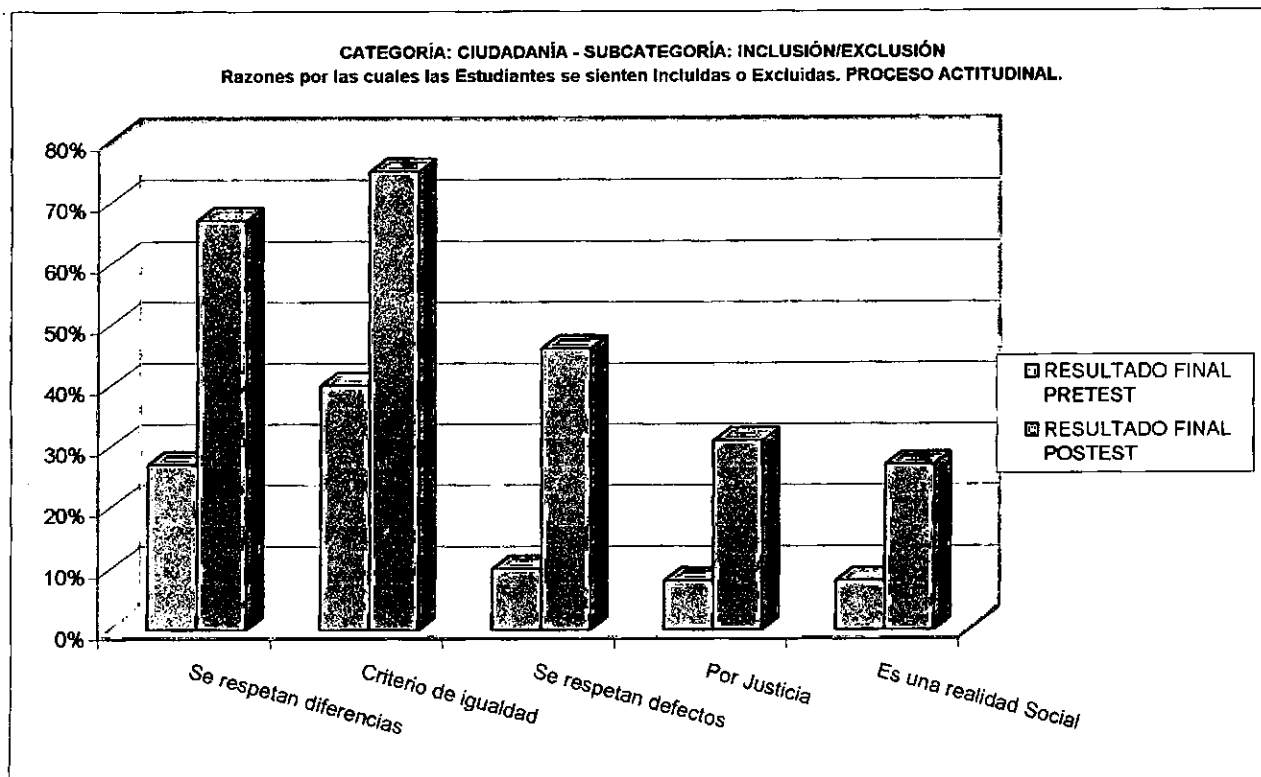
**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Los resultados muestran un alto nivel de lo deseado (factor deóntico) con respecto a la dinámica de la inclusión-exclusión.
2. Son altamente significativos los deseos de igualdad y de respeto a la diferencia.
3. Se evidencia una actitud de reconocimiento al ideal de justicia.



GRÁFICA No. 33. METODOLOGÍA: ENFOQUE COLEGIO

N= 12



GRÁFICA No. 34. SÍNTESIS METODOLOGÍAS

N= 48

**CATEGORÍA: CIUDADANÍA - SUBCATEGORÍA: DERECHOS/DEBERES**  
**PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES FRENTE A DERECHOS Y DEBERES**  
**PROCESO COGNITIVO**

**PROYECTOS DE AULA**

DERECHOS	ME RESPETAN				ME IRRESPETAN				IRRESPETO				SE TRANSGREDEN			
	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST		
Libertad de Expresión	11	92%	10	83%	4	33%	6	50%	2	17%	2	17%	9	75%	8	67%
Educación	2	17%	12	100%	0	0%	2	17%	1	8%	0	0%	4	33%	5	42%
Participación en el Colegio	8	67%	10	83%	0	0%	1	8%	3	25%	0	0%	1	8%	2	17%
Propiedad	2	17%	6	50%	2	17%	8	67%	1	8%	2	17%	11	92%	3	25%
Igualdad	1	8%	11	92%	1	8%	5	42%	3	25%	0	0%	5	42%	7	58%
Tener Familia	1	8%	10	83%	1	8%	3	25%	0	0%	2	17%	7	58%	4	33%
Participación fuera del Colegio	4	33%	10	83%	2	17%	3	25%	1	8%	0	0%	2	17%	3	25%
Salud	6	50%	11	92%	1	8%	4	33%	0	0%	0	0%	7	58%	7	58%
Vida Digna	10	83%	8	67%	2	17%	7	58%	1	8%	0	0%	11	92%	7	58%
Disentir	1	8%	3	25%	2	17%	2	17%	3	25%	11	92%	1	8%	3	25%

TABLA No. 10. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48

LECTURA DE LA GRÁFICA:
1. Se evidencia la normalización del irrespeto a la persona.
2. No se reconoce el derecho de los otros al diseño.
3. Se incrementa la conciencia de igualdad.
4. Se evidencia de manera significativa la percepción de dignidad humana.
5. Hay mayor reconocimiento de la actitud positiva de los demás.

**CATEGORÍA: CIUDADANÍA - SUBCATEGORÍA: DERECHOS/DEBERES**  
**PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES FRENTE A DERECHOS Y DEBERES**  
**PROCESO COGNITIVO**

**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

DERECHOS	ME RESPETAN				ME IRRESPETAN				IRRESPETO				SE TRANSGREDEN			
	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST		
Libertad de Expresión	10	83%	8	67%	5	42%	5	42%	8	67%	5	42%	5	42%	9	75%
Educación	3	25%	11	92%	3	25%	4	33%	0	0%	0	0%	1	8%	7	58%
Participación en el Colegio	7	58%	11	92%	1	8%	3	25%	3	25%	2	17%	1	8%	3	25%
Propiedad	0	0%	5	42%	1	8%	7	58%	0	0%	0	0%	1	8%	4	33%
Igualdad	4	33%	7	58%	2	17%	6	50%	3	25%	2	17%	7	58%	6	50%
Tener Familia	3	25%	11	92%	1	8%	3	25%	0	0%	0	0%	1	8%	5	42%
Participación fuera del Colegio	5	42%	10	83%	0	0%	3	25%	2	17%	0	0%	0	0%	3	25%
Salud	9	75%	11	92%	1	8%	3	25%	0	0%	0	0%	0	0%	5	42%
Vida Digna	4	33%	9	75%	2	17%	4	33%	1	8%	0	0%	10	83%	7	58%
Disentir	1	8%	6	50%	1	8%	5	42%	1	8%	3	25%	2	17%	6	50%

TABLA No. 11. SÍNTESIS METODOLOGÍAS

N= 48

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Se evidencia actitud positiva de las demás personas frente al sujeto.
2. Se manifiesta baja percepción con respecto a la trasgresión de derechos.
3. Se ha incrementado el irrespeto a la igualdad y a la propiedad.
4. La posibilidad de disentir como alternativa en la convivencia democrática decreció en el Postest.
5. Se acusa violación a la libre expresión.

**CATEGORÍA: CIUDADANÍA - SUBCATEGORÍA: DERECHOS/DEBERES**  
**PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES FRENTE A DERECHOS Y DEBERES**  
**PROCESO COGNITIVO**

**ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN**

DERECHOS	ME RESPETAN				ME IRRESPETAN				IRRESPETO				SE TRANSGREDEN			
	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST		
Libertad de Expresión	5	42%	5	42%	5	42%	6	50%	6	50%	3	25%	4	33%	5	42%
Educación	3	25%	9	75%	3	25%	4	33%	1	8%	1	8%	7	58%	4	33%
Participación en el Colegio	4	33%	8	67%	2	17%	3	25%	3	25%	1	8%	5	42%	3	25%
Propiedad	1	8%	7	58%	5	42%	5	42%	1	8%	1	8%	6	50%	4	33%
Igualdad	1	8%	5	42%	2	17%	9	75%	2	17%	1	8%	5	42%	8	67%
Tener Familia	2	17%	9	75%	1	8%	3	25%	0	0%	0	0%	1	8%	3	25%
Participación fuera del Colegio	5	42%	8	67%	5	42%	3	25%	1	8%	1	8%	1	8%	2	17%
Salud	1	8%	7	58%	2	17%	4	33%	0	0%	0	0%	0	0%	4	33%
Vida Digna	5	42%	6	50%	7	58%	5	42%	5	42%	1	8%	5	42%	4	33%
Disentir	2	17%	3	25%	11	92%	8	67%	2	17%	5	42%	9	75%	6	50%

TABLA No. 12. SÍNTESIS METODOLOGÍAS

N= 48

LECTURA DE LA GRÁFICA:
1. En términos generales se percibe el respeto en las relaciones interpersonales
2. Se percibe de manera significativa desigualdad y discriminación.
3. Bajo reconocimiento de la violación de los derechos a los otros.
4. Se ha mejorado la posibilidad de disentir.
5. La representación sobre los derechos que más se transgreden evidencia una realidad diferente a lo que se percibe en la sociedad.

**CATEGORÍA: CIUDADANÍA - SUBCATEGORÍA: DERECHOS/DEBERES**  
**PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES FRENTE A DERECHOS Y DEBERES**  
**PROCESO COGNITIVO**

**ENFOQUE COLEGIO**

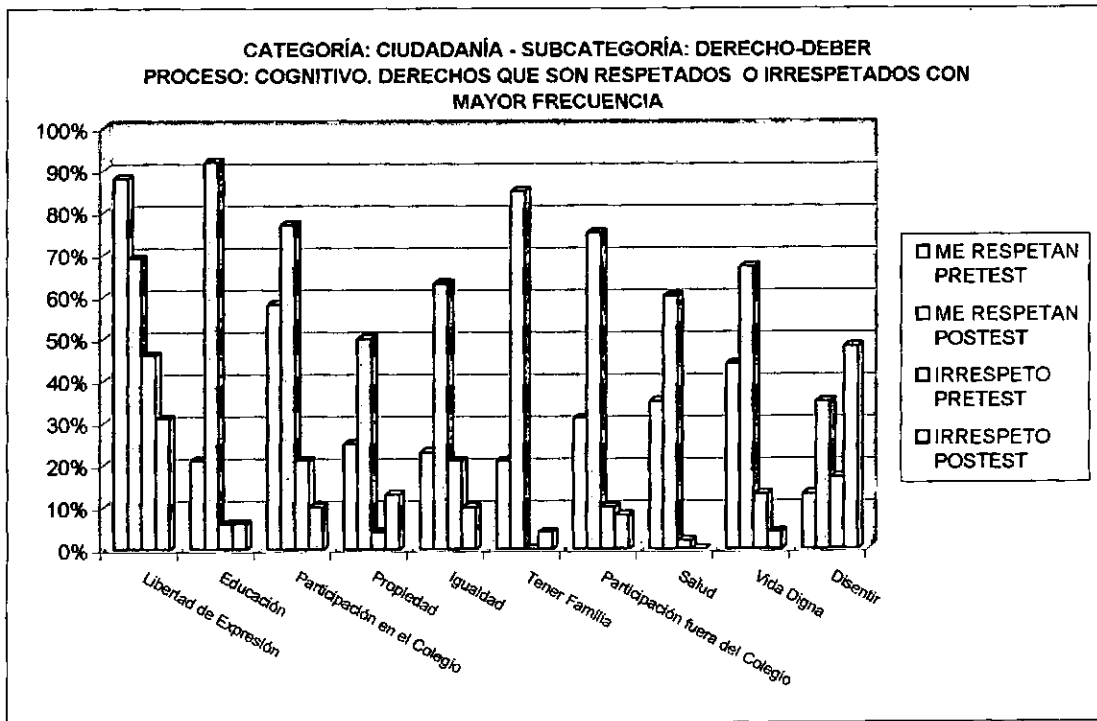
DERECHOS	ME RESPETAN				ME IRRESPETAN				IRRESPETO				SE TRANSGREDEN			
	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST		
Libertad de Expresión	6	50%	10	83%	5	42%	5	42%	6	50%	5	42%	7	58%	8	67%
Educación	2	17%	12	100%	3	25%	2	17%	1	8%	2	17%	4	33%	6	50%
Participación en el Colegio	9	75%	11	92%	1	8%	2	17%	1	8%	2	17%	1	8%	2	17%
Propiedad	9	75%	6	50%	5	42%	8	67%	0	0%	3	25%	2	17%	7	58%
Igualdad	5	42%	7	58%	2	17%	4	33%	2	17%	2	17%	9	75%	6	50%
Tener Familia	4	33%	11	92%	1	8%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	4	33%
Participación fuera del Colegio	1	8%	8	67%	3	25%	7	58%	1	8%	3	25%	5	42%	6	50%
Salud	1	8%	11	92%	0	0%	2	17%	1	8%	0	0%	0	0%	6	50%
Vida Digna	2	17%	9	75%	1	8%	4	33%	0	0%	1	8%	3	25%	5	42%
Disentir	2	17%	5	42%	5	42%	4	33%	2	17%	4	33%	7	58%	5	42%

TABLA No. 13. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48

**RESULTADOS FINALES**

DERECHOS	ME RESPETAN				ME IRRESPETAN				IRRESPETO				SE TRANSGREDEN			
	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST		
Libertad de Expresión	42	88%	33	69%	19	40%	22	46%	22	46%	15	31%	25	52%	30	63%
Educación	10	21%	44	92%	9	19%	12	25%	3	6%	3	6%	16	33%	22	46%
Participación en el Colegio	28	58%	37	77%	4	8%	9	19%	10	21%	5	10%	8	17%	10	21%
Propiedad	12	25%	24	50%	13	27%	28	58%	2	4%	6	13%	20	42%	18	38%
Igualdad	11	23%	30	63%	7	15%	24	50%	10	21%	5	10%	26	54%	27	56%
Tener Familia	10	21%	41	85%	4	8%	10	21%	0	0%	2	4%	9	19%	16	33%
Participación fuera del Colegio	15	31%	36	75%	10	21%	16	33%	5	10%	4	8%	8	17%	14	29%
Salud	17	35%	29	60%	1	2%	24	50%	1	2%	0	0%	7	15%	22	46%
Vida Digna	21	44%	32	67%	4	8%	20	42%	6	13%	2	4%	29	60%	23	48%
Disentir	6	13%	17	35%	19	40%	27	56%	8	17%	23	48%	19	40%	20	42%

TABLA No. 14. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48



Gráfica No. 35. SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Se evidencia un clima de respeto a sus derechos.
2. Se reconoce el irrespeto a que otros puedan disentir.
3. Se manifiesta una baja experiencia en igualdad de oportunidades.
4. Decrece la percepción de respeto frente a la libre expresión.
5. Según su representación de participación, hay respeto por sus espacios y mecanismos de participación.
6. Se manifiesta de manera significativa la percepción que se tiene de que los demás son los que transgreden sus derechos.

## HISTORIETAS

Frente a imágenes presentadas, se solicitó a las estudiantes realizar una lectura y producir significación o atribuir sentido a través de narraciones en las que se pudo observar el predominio de la subjetividad en cuanto a representaciones de conceptos políticos y sentimientos generados en las problemáticas sociales o temas relacionados con la ética y la política.

### ATRIBUCIONES DE SENTIDO EN LAS NARRACIONES - PROCESO COGNITIVO

	TEMA	NUMERO DE CITAS *	
		PRE-TEST	POS-TEST
<b>COGNITIVO</b>	Ley	63	55
	Política	40	16
	Injusticia, engaño	92	45
	Valores	84	93
	Exclusión, intolerancia	87	37
	Culpabilidad	20	40
	Violencia	70	20
	Poder, autoridad	63	75
	Guerra, Muerte, Terrorismo	80	49
	Corrupción, delincuencia	74	23
	Irresponsabilidad	8	42
	Otros	10	15

TABLA No. 20. RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS DIVERSAS ATRIBUCIONES DE SENTIDO N= 48

### SENTIMIENTOS REFERENCIADOS EN LAS NARRATIVAS - PROCESO AFECTIVO

	SENTIMIENTOS	NUMERO DE CITAS	
		PRE-TEST	POS-TEST
<b>AFECTIVO</b>	Tristeza	50	33
	Indiferencia	30	8
	Exclusión, rechazo	46	8
	Indignación, rabia, coraje	15	58
	Dolor	20	17
	Resignación, Desesperanza	13	17
	Desconfianza	20	14
	Libertad	8	23
	Solidaridad, responsabilidad	8	31
	Alegría- Paz	26	16
	Angustia, desesperación, desconcierto, miedo	38	30
	Culpabilidad e injusticia	21	15

TABLA No. 21. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS NARRACIONES N= 48

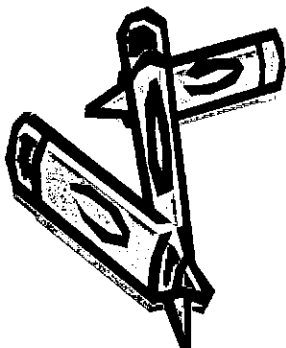
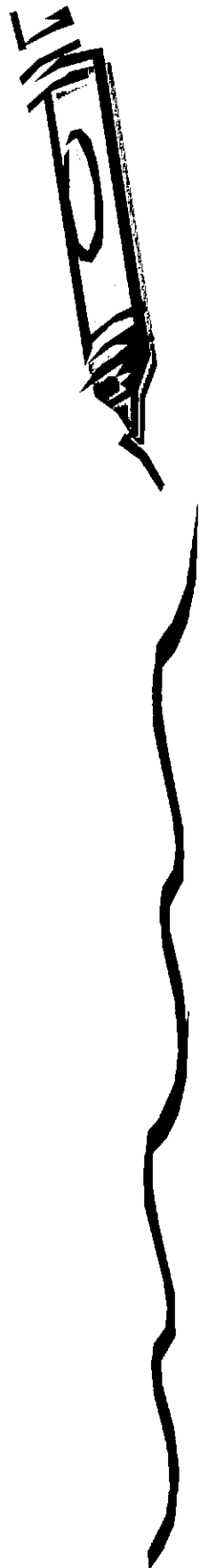
#### OBSERVACIONES GENERALES A LAS NARRATIVAS:

1. Se incrementa la preferencia por temas cuyo eje determinante es un valor.
2. Es significativo el énfasis en buscar los culpables de la problemática nacional y mundial.
3. Pierden fuerza temas como guerra, terrorismo y muerte que se habían destacado en el pretest, de donde se infiere la importancia e incidencia de fenómenos coyunturales en las representaciones sociales de los jóvenes: Guerra en Irak, atentados terroristas, etc.
4. Se percibe una tendencia generalizada a buscar los culpables del desequilibrio social.
5. Se manifiesta un amplio incremento en la seguridad ciudadana, en la percepción de la justicia y de lealtades sociales.
6. Se refuerzan sentimientos de indignación y rechazo frente a situaciones de injusticia, violencia y exclusión.
7. Emergen sentimientos de compromiso ciudadano, tales como la solidaridad, la libertad.
8. Definitivamente se observa un tránsito de la indiferencia a la responsabilidad y a la solidaridad o a la indignación o rechazo de lo injusto.

\* Los datos de las tablas anteriores están no están dados en porcentajes sino en número de citas a partir de las imágenes



# POLÍTICA



**CATEGORÍA: POLÍTICA - SUBCATEGORÍA: JUSTICIA**  
**REPRESENTACIONES DE JUSTICIA**  
**PROCESO COGNITIVO**

PROCESO COGNITIVO	REPRESENTACIONES SOCIALES	FAMILIA				AMIGOS				COLEGIO			
		PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST		
	Justicia por su propia mano	12	25%	10	21%	15	31%	11	23%	9	19%	8	17%
	Ineficacia de la Justicia	15	31%	19	40%	9	19%	16	33%	10	21%	6	13%
	Colombia, requiere mano dura	3	6%	20	42%	1	2%	12	25%	1	2%	12	25%
	Limpieza Social	21	44%	18	38%	18	38%	20	42%	11	23%	10	21%
	Incrementar la vigilancia	15	31%	20	42%	9	19%	10	21%	11	23%	18	38%
	Políticos culpables de corrupción	17	35%	16	33%	15	31%	10	21%	9	19%	5	10%
	Reconocimiento social	7	15%	14	29%	10	21%	17	35%	15	31%	11	23%
	Igualdad ante la Ley	14	29%	17	35%	13	27%	17	35%	12	25%	10	21%
	Pena de Muerte	6	13%	9	19%	8	17%	10	21%	3	6%	4	8%

TABLA No. 19. SÍNTESIS METODOLÓGICAS

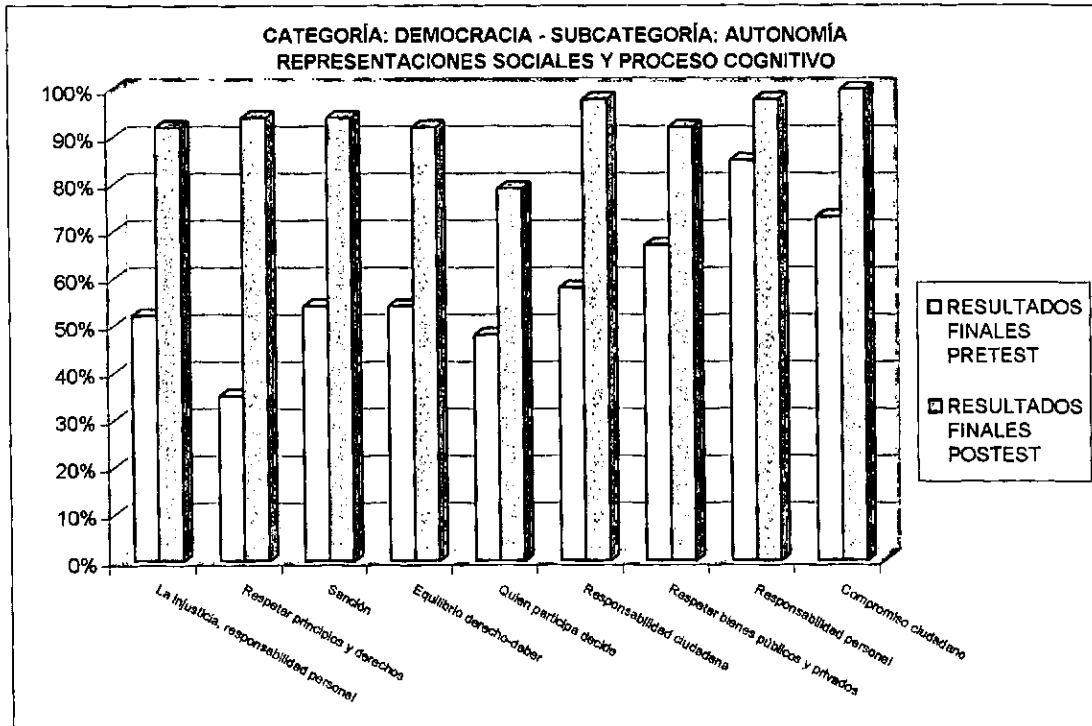
N= 48

LECTURA DE LA GRÁFICA:	
1.	Se manifiesta la necesidad de un ejecutivo fuerte para mejorar el país.
2.	Es significativo la mínima responsabilidad que se concede a los políticos de la corrupción en el país y en el mundo.
3.	Salvo en el ámbito escolar, se desconfía de la justicia.
4.	Recurrir a una limpieza social es criterio aceptado de justicia.
5.	Para que la justicia sea efectiva es necesaria la vigilancia y la sanción.
6.	Advierte, aunque de manera poco significativa, la aceptación de la pena de muerte.
7.	El reconocimiento social es necesario e importante.
8.	Se pretende una verdadera y efectiva igualdad de oportunidades.

**CATEGORÍA: DEMOCRACIA - SUBCATEGORÍA: AUTONOMÍA**  
**REPRESENTACIONES SOCIALES - PROCESO COGNITIVO**

PROCESO COGNITIVO	REPRESENTACIONES SOCIALES	FAMILIA				AMIGOS				COLEGIO				RESULTADOS FINALES			
		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST	POS-TEST		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	La injusticia, responsabilidad personal	10	21%	20	42%	4	8%	10	21%	11	23%	14	29%	25	52%	44	92%
	Respetar principios y derechos	5	10%	18	38%	2	4%	4	8%	10	21%	23	48%	17	35%	45	94%
	Sanción	11	23%	19	40%	6	13%	10	21%	9	19%	16	33%	26	54%	45	94%
	Equilibrio derecho-deber	8	17%	16	33%	3	6%	8	17%	15	31%	20	42%	26	54%	44	92%
	Quien participa decide	8	17%	17	35%	6	13%	7	15%	9	19%	14	29%	23	48%	38	79%
	Responsabilidad ciudadana	10	21%	20	42%	7	15%	7	15%	11	23%	20	42%	28	58%	47	98%
	Respetar bienes públicos y privados	10	21%	14	29%	7	15%	9	19%	15	31%	21	44%	32	67%	44	92%
	Responsabilidad personal	15	31%	20	42%	10	21%	12	25%	16	33%	15	31%	41	85%	47	98%
	Compromiso ciudadano	10	21%	14	29%	8	17%	13	27%	17	35%	21	44%	35	73%	48	100%

TABLA No. 7. SINTESIS METODOLOGÍAS N= 48



- LECTURA DE LA GRÁFICA:**
1. A mayor grado de responsabilidad, menor injusticia.
  2. Los principios y derechos son la base del respeto.
  3. Todo derecho implica la responsabilidad del sujeto.
  4. Participar es una condición de incidir en el poder.
  5. Mayor conciencia del compromiso ciudadano.
  6. Emerge la necesidad de actuar para evitar la sanción.
  7. El compromiso, el equilibrio derecho-deber y el respeto por lo público no es preocupación de los

GRÁFICA No. 18 SÍNTESIS METODOLOGÍAS N= 48

**CATEGORÍA: POLÍTICA - SUBCATEGORÍA: PODER**  
**PROCESO: COGNITIVO. INSTANCIAS DE PODER PARA EL CAMBIO SOCIAL**

Institución, Organización o Grupo de Poder	Proyectos de Aula				Resolución de Problemas				Enseñanza para la Comprensión				Enfoque Colegio				Resultado Final			
	PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST		PRE-TEST		POS-TEST	
Organizaciones sociales y Seguridad Movimientos y Grupos sociales (raza, etnia, etc.)	1	8%	3	25%	2	17%	5	42%	3	25%	5	42%	2	17%	1	8%	8	17%	14	29%
Todos los ciudadanos/sociedad	8	67%	2	17%	4	33%	5	42%	3	25%	5	42%	3	25%	3	25%	18	38%	15	31%
La familia	9	75%	10	83%	7	58%	10	83%	7	58%	10	83%	7	58%	8	67%	30	63%	38	79%
Nosotros	8	67%	11	92%	5	42%	6	50%	7	58%	6	50%	9	75%	11	92%	29	60%	34	71%
El presidente Uribe, gobernantes, políticos y gobierno	8	67%	7	58%	5	42%	6	50%	8	67%	8	67%	10	83%	9	75%	31	65%	30	63%
La izquierda política en Colombia	10	83%	8	67%	11	92%	11	92%	12	100%	12	100%	9	75%	8	67%	42	88%	39	81%
La iglesia	8	67%	3	25%	0	0%	2	17%	3	25%	4	33%	0	0%	2	17%	11	23%	11	23%
Los grupos armados, guerrilla y terrorismo	10	83%	8	67%	7	58%	3	25%	6	50%	7	58%	11	92%	11	92%	34	71%	29	60%
Procesos Históricos	12	100%	2	17%	12	100%	3	25%	11	92%	2	17%	11	92%	10	83%	46	96%	17	35%
El colegio	3	25%	5	42%	5	42%	9	75%	2	17%	3	25%	3	25%	3	25%	13	27%	20	42%
La universidad	10	83%	12	100%	10	83%	12	100%	11	92%	12	100%	9	75%	10	83%	40	83%	46	96%
La Fuerza Pública	6	50%	9	75%	10	83%	8	67%	8	67%	8	67%	6	50%	8	67%	30	63%	33	69%
Los Medios de comunicación	9	75%	8	67%	11	92%	9	75%	10	83%	5	42%	8	67%	4	33%	38	79%	26	54%
	6	50%	10	83%	10	83%	10	83%	12	100%	12	100%	6	50%	9	75%	34	71%	41	85%

TABLA No. 15. SÍNTESIS METODOLOGÍAS

N= 48

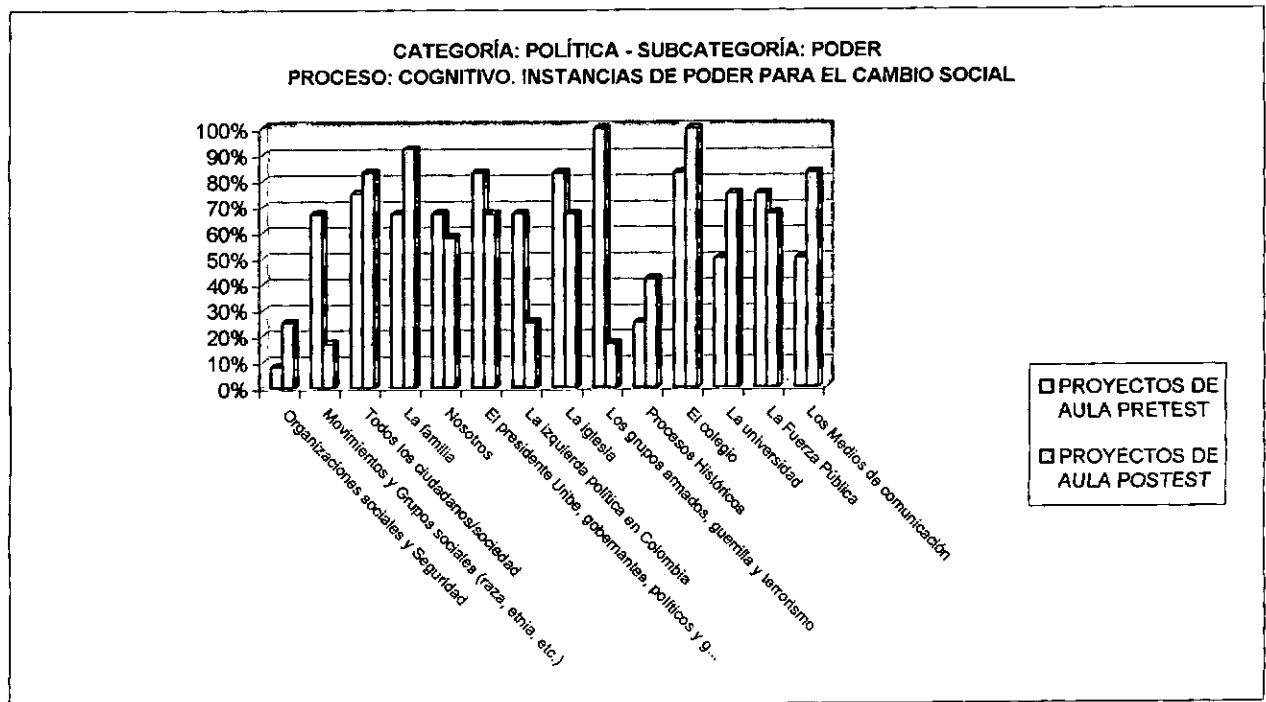
**COLEGIO DEL SANTO ANGEL**  
**SÍNTESIS DE LA PRUEBA APLICADA A LAS ESTUDIANTES EN NOVIEMBRE DE 2003**

**CATEGORÍA: POLÍTICA - SUBCATEGORÍA: PODER**  
**RAZONES PARA PERDER AUTORIDAD**

PROCESO	CATEGORÍA O CRITERIO	FAMILIA		COLEGIO		GRUPO AMIGOS		GRUPO DE ESTUDIO		SALÓN		RESULTADO FINAL													
		PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST	PRE-TEST	POS-TEST												
COGNITIVO	Abuso Autoridad/Poder	9	75%	8	67%	5	42%	6	50%	0	0%	0	0%	9	75%	7	58%	5	42%	4	33%	28	58%	25	52%
	Autoritarismo/Malhumor	7	58%	6	50%	9	75%	4	33%	5	42%	8	67%	7	58%	6	50%	7	58%	3	25%	35	73%	27	56%
	Ausencia Liderazgo	0	0%	0	0%	7	58%	8	67%	5	42%	5	42%	3	25%	7	58%	12	100%	9	75%	27	56%	29	60%
	Injusticia/Incomprensión	0	0%	0	0%	11	92%	7	58%	10	83%	3	25%	7	58%	7	58%	0	0%	0	0%	28	58%	17	35%
	Irrespeto/Deslealtad	9	75%	4	33%	8	67%	4	33%	7	58%	5	42%	10	83%	9	75%	10	83%	12	100%	44	92%	34	71%
	Irresponsabilidad	9	75%	6	50%	8	67%	9	75%	6	50%	7	58%	5	42%	8	67%	12	100%	11	92%	40	83%	41	85%
	Mal ejemplo	11	92%	10	83%	5	42%	7	58%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	25%	5	42%	19	40%	22	46%

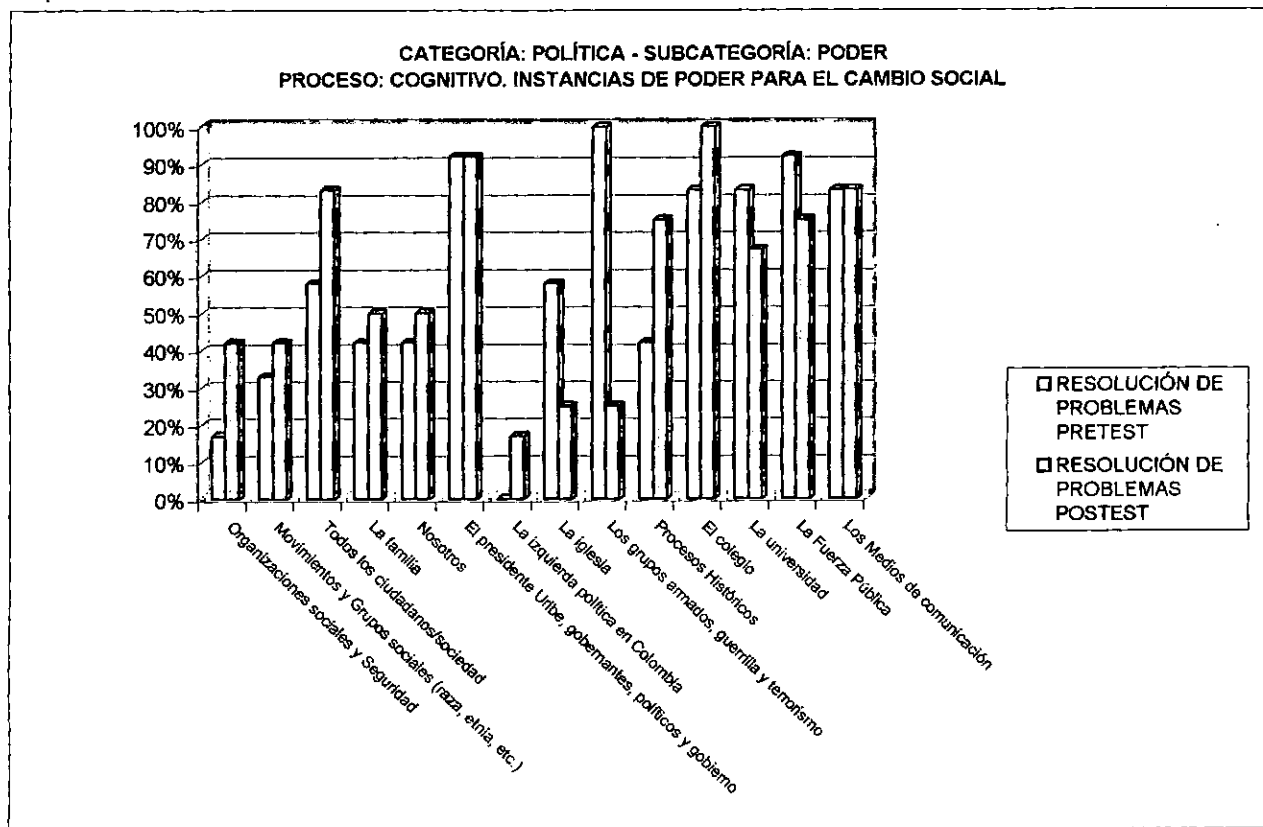
TABLA No. 16. SÍNTESIS METODOLOGÍAS

N= 48



GRÁFICA No. 36. METODOLOGÍA: PROYECTOS DE AULA. N= 12

<b>LECTURA DE LA GRÁFICA:</b>
1. Desciende el nivel de importancia de los grupos y movimientos sociales.
2. La Izquierda política en Colombia es percibida como irrelevante en el postest
3. Los grupos armados pierden significado de poder para lograr un cambio.
4. Hay unanimidad en conceder al Colegio un algo poder en la transformación social.
5. Los Medios de Comunicación, la Universidad y la Familia son percibidos como significativos en un proceso de cambio.
6. La fuerza pública, el gobierno y la Iglesia, decrecen ligeramente como instituciones frente a los jóvenes.

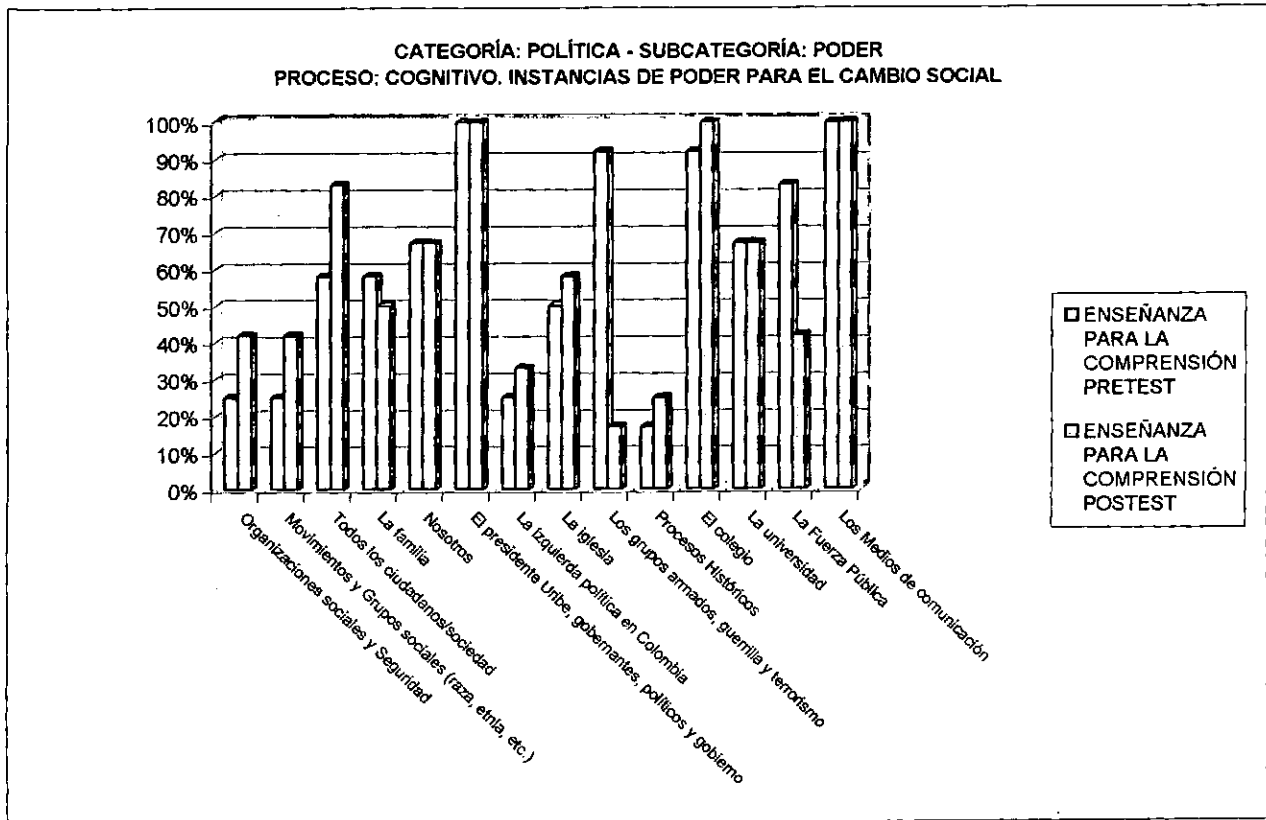


GRÁFICA No. 37. METODOLOGÍA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Se manifiesta un alto sentido de la responsabilidad personal en los procesos de cambio.
2. Las diversas manifestaciones de violencia pierden valor frente a los jóvenes como vía para el cambio.
3. Instituciones como la Iglesia, la Fuerza Pública y la Universidad perdieron credibilidad.
4. Se concede importancia y poder a los procesos históricos.
5. La izquierda política aparece como alternativa de poder.
6. El Colegio se manifiesta como posibilidad de influencia social.



GRÁFICA No. 38. METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN N= 12

**LECTURA DE LA GRÁFICA:**

1. Se incrementa el argumento de compromiso personal frente al cambio.
2. Pierde significación en el postest, el poder que ejercen los grupos al margen de la Ley y la fuerza pública.
3. Se percibe confianza en instituciones gubernamentales y Medios de Comunicación.
4. La familia pierde su significación frente al joven.
5. El Colegio es considerado como ámbito definitivo de influencia y poder frente al cambio.
6. Se percibe un mayor reconocimiento a las Organizaciones y Movimientos Sociales