

Universidad Nacional.

Facultad de Ciencias Sociales.

Escuela de Historia.

Informe Final del Trabajo de Graduación.

Currículo, ciudadanía y Educación Cívica: naturaleza política e ideológica del Bachillerato en la
Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la
Universidad Nacional

Modalidad Seminario: “Sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el grado
de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”.

Sustentantes:

José Andrés Betanco Pérez.

Kevin Andrés Segura Castro.

Luis Miguel Vargas Rodríguez.

Heredia, junio, 2020.

Resumen Ejecutivo

El presente es un estudio elaborado para optar el grado de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Carrera de Historia.

Esta investigación tuvo la intención de aproximarse a la naturaleza política e ideológica del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, así como el propósito conocer los sentidos, valores y nociones atribuidos al currículo y la Educación Cívica con personas vinculadas a la carrera. Entendiendo que particularmente, el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica es una carrera compartida por tres Unidades Académicas que se enfrentan a la ardua tarea de confeccionar una propuesta curricular social y profesionalmente coherente, que integre las tres grandes áreas disciplinares que constituyen la carrera: Historia, Geografía y la Pedagogía.

A su vez, se interesó por acercarse y comprender las dinámicas que constituyen el proceso de diseño curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica entre la Escuela de Historia, Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología. Además, trata de comprender los sentidos, valores y significados sobre la Educación Cívica que subyacen en el contenido curricular de los planes de estudio del 2017 del y por último la forma en que estos se negocian, incorporan y transmiten por el profesorado que imparte el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

Metodológicamente se constituyó a partir del paradigma cualitativo, enfoque interpretativo y el empleo del método del Estudio de Caso. Partiendo de la teoría propuesta, el proceso de investigación partió directamente de aquello que los sujetos posicionan como pertinente en cuanto a la discusión en torno al currículum y la Educación Cívica, por lo que, en

un primer momento, se realizó un acercamiento inicial del cual se generaron los ejes por desarrollar en las siguientes etapas de recolección de la información, llevando a un proceso de focalización a partir de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, los cuales permitieron a los investigadores dar cuenta de la realidad curricular desde los sujetos vinculados al bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional.

Esta propuesta, dio como resultado, por una parte, acercarse a los sujetos participantes desde su percepción del concepto de Educación Cívica, aportando elementos de suma importancia para su análisis, además delimitando el perfil profesional de aquellos que se abocan a esta área del conocimiento. Además, lleva a cabo reflexiones, que si bien muy personales, permiten desde la perspectiva de estas personas reflexionar acerca de las dinámicas en lo que se enmarca el proceso de diseño curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y a la forma en que las tres Unidades Académicas interactúan a nivel académico-administrativo.

Tribunal evaluador trabajo final de graduación



Representante Decanato
Dr. Aarón Arguedas Zamora

Directora de Escuela de Historia
MSc. Yolanda Zúñiga Arias

Lectora Externa
Dra. Iliana Araya Ramírez

Lector interno
MSc. Maximiliano López López

Tutor
MED. Carlos Bolaños Chávez

Tutor
Msc. Franklin Ávila Chaves

Tabla de contenido

| | |
|---|-----|
| Resumen Ejecutivo | iii |
| Tribunal evaluador trabajo final de graduación | v |
| Tabla de contenido..... | vi |
| I Capítulo. | 8 |
| Justificación | 8 |
| Problema..... | 13 |
| Preguntas de investigación | 13 |
| Objetivos de investigación..... | 14 |
| II Capítulo. Marco Teórico. | 15 |
| Estado de la Cuestión | 15 |
| Análisis Curricular y Educación Cívica | 16 |
| Representaciones Sociales y Ciudadanía. | 20 |
| Contexto del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica | 24 |
| El Currículo | 29 |
| El Currículo y la especialización del campo curricular. | 30 |
| El desarrollo del campo del currículo. | 32 |
| Hacia una comprensión más compleja del currículo. | 38 |
| El currículo es mucho más complejo | 43 |
| La Gestión Académica y los procesos de Evaluación Curricular | 50 |
| Capítulo III. Marco Metodológico | 53 |
| Diseño de la investigación | 53 |
| Paradigma de investigación..... | 54 |
| Enfoque de investigación. | 54 |
| Método de Investigación | 56 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 57 |
| Acercamiento inicial. | 58 |
| Grupos de discusión. | 59 |
| Sujetos colaboradores de la investigación..... | 60 |
| IV Capitulo. Análisis de Resultados | 62 |
| El Acercamiento Inicial: Un ejercicio diagnóstico para la investigación del currículo en la Investigación Socioeducativa..... | 62 |
| Segundo Momento de la Investigación. | 76 |
| Análisis de la Escuela de Historia. | 79 |

| | |
|---|-----|
| En la División de Educología..... | 81 |
| Dimensión Académico-Curricular..... | 85 |
| 2.1 Sobre las dinámicas de la Comisión Tripartita..... | 87 |
| 2.1.1 Acerca de la Comisión Tripartita y la Cultura Académica desde las personas participante vinculadas a la Escuela de Historia..... | 87 |
| Acerca de la Comisión Curricular Tripartita y la Cultura Académica desde las personas participantes vinculada a la Escuela de Ciencias Geográficas..... | 90 |
| Acerca de la Comisión Curricular Tripartita y la Cultura Académica desde la persona participante vinculada al CIDE..... | 93 |
| Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y recomendaciones..... | 96 |
| Bibliografía..... | 111 |
| Anexos..... | 124 |

I Capítulo.

Justificación

Las sociedades actuales impactadas por la creciente innovación tecnológica, los avances en las ciencias y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas requieren de proyectos educativos que respondan a las nuevas necesidades, tanto locales como globales. El devenir del tiempo presenta una serie de desafíos para las sociedades de hoy y los ciudadanos del mañana, por ejemplo, a estos últimos se les es difícil resolver las contradicciones y paradojas del sistema social, político, cultural y económico actual, mientras se acentúan las desigualdades y la precarización de la condición humana. En este momento histórico de la globalización, es un hecho que la saturación de información y la creciente producción del conocimiento, parece que ha desplazado el rol que cumplía la Escuela pues ha dejado de dar explicaciones y soluciones sobre la cuestión social y se ha convertido en un espacio que ha privilegiado la eficacia y excelencia frente a su función y rol de transformación social.

En este sentido, las instituciones escolares se enfrentan a la tarea de proponer nuevos esquemas de educación y pedagogía que vinculen lo que acontece dentro del centro educativo con la realidad contextual. El reto es generar propuestas que sean pensadas en función de los vertiginosos cambios que pueden ocurrir en la coyuntura del siglo XXI, lo que está estrechamente relacionado con los procesos de diseño y construcción curricular. La globalización puso en cuestión el papel de la Escuela y del profesor, que ha vuelto la tarea de planificación y desarrollo curricular aún mucho más compleja y en escenario de luchas por el mantenimiento del capital económico y sociocultural.

Esta problemática sobre la Escuela y su curriculum, así como su función en términos pedagógicos, sociales y políticos durante mucho tiempo se resolvió desde una “concepción

instrumental más que integral de la educación y una visión de currículo escolar que destaca sobre todo por sus deficiencias” (Amadino, Operti y Tedesco, 2014, p 2). Es decir, que la mirada y estudio sobre el hecho pedagógico y a lo que al currículo respecta, tiende a darse en el sentido más tradicional y de uso común: “un conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas, y sino y, sobre todo, como el producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores más importantes” (Amadino et al, 2014, p. 2)

Es por eso que, en esta investigación, lo curricular se planteó como una dimensión mucho más amplia del hecho educativo y trató de distanciarse de los enfoques y teorías más tradicionales del currículo. De primera impresión, parece que prevalece una concepción instrumental más que integral de la educación (Amadino et al, 2014), lo que ha llevado a que los resultados esperados de una propuesta curricular sean establecidos a partir de la mera técnica, que lleva implícita la vinculación del lenguaje pedagógico moderno con las necesidades materiales de la sociedad en términos de producción de la mano de obra:

La educación y la escuela— es que los educadores tradicionalistas —la educación tradicional— legitiman la ideología hegemónica mediante la exclusión de la reflexión sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. La raíz de la legitimación ideológica reside en el modo de concebir el lenguaje pedagógico. (Penalva, 2006, p. 344)

Dicho esto, se reconoce la importancia de abrir el debate a nuevas conceptualizaciones sobre el currículo que conduzcan a pensar nuevos conceptos, enfoques y metodologías para el estudio y diseño curricular. De modo que aquí, se presentan algunos de esos elementos, tendencias y enfoques que han ocupado el centro de las discusiones de especialistas y que dan

luzes de una diversificación del campo curricular, que, de hecho, ya superó la obsoleta dicotomía entre plan de estudios y currículo. Debe de resaltarse que todos estos esfuerzos son evidencia del compromiso de algunos profesionales de la educación por articular propuestas curriculares coherentes con las demandas del siglo XXI.

Hay que resaltar que esta apuesta por una visión del currículo que resulta mucho más amplia no es nueva y ha involucrado la inclusión de nuevos lenguajes y nuevas posturas epistemológicas. Particularmente, el debate educativo, político y social del currículo, y sobre todo de aquellos enfocados en la construcción de ciudadanía, la Educación Cívica o Formación Ciudadana, indistintamente del término que se use, es sumamente enriquecedor pues se debaten y disputan visiones e intereses de distintos grupos sociales por controlar el acervo cultural y la perpetuación de imaginarios colectivos. Frente a esto, es obvio que el currículo escolar no puede responder a todas las demandas que la sociedad exige y las de quienes tienen menos posibilidades de desarrollarse en el mundo contemporáneo, pero si debe construirse, al menos equitativamente, en función de ellas, de modo que sea una propuesta coherente con la realidad social en la que se desarrolla.

Analizar el problema del currículo desde una visión socio histórica y contextual, amparada en la Teoría Crítica del Currículum, es la ruta escogida que permite “explicar los procesos por los que los grupos sociales seleccionan los conocimientos y las creencias, que pasan a ser parte de las instituciones y de la ideología dominante” (Penalva, 2006, p 347). En este caso los factores sociales y contextuales que determinan la construcción curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica para comprender los procesos implícitos en la toma de decisiones y el diseño del plan de estudios a partir de los sujetos que intervinieron directamente en el proceso. En coherencia con lo anterior, el estudio que se

presenta involucra el reconocimiento del espacio educativo y los procesos de diseño curricular como espacio de disputa, consenso y de cruce de subjetividades. Estas, al estudiarlas, pueden arrojar información sumamente importante que debe ser objeto de debate y reflexión para superar las dinámicas cotidianas de las Instituciones Educativas y apostar por procesos mucho más democráticos y equitativos en una perspectiva que proponga nuevos conceptos, metodologías y planes de estudio congruentes con la realidad social y nacional.

En esta misma línea, se apostó por construir una metodología flexible, a la mano del enfoque de la evaluación curricular, que supera las lecturas clásicas sobre currículo, ya que si se realizara desde esta visión se “convertiría en una camisa de fuerza para plantear cuestiones acerca de la naturaleza del currículo” (Penalva, 2006, p 345). Así las cosas, esta investigación condensa una propuesta metodológica que incluya la naturaleza de la enseñanza pública; es decir, que valida y da sentido a la esencia política de la enseñanza.

Pero quizás lo más importante, es que la validación y sentido que adquiere la escuela en términos de carácter político es dotada por los sujetos que participan del desarrollo curricular y por las fuerzas entre los actores e instituciones que lo definen. Lo anterior justifica la selección de los participantes y decisión de realizar el estudio en la Universidad Nacional propiamente en la Escuela de Historia, la Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología. Estas Unidades Académicas comparten e imparten una misma carrera que se construye a partir de macro y micro dinámicas institucionales entre ellas, y la política universitaria, pero que además están en relación con los sujetos que determinan estructuralmente una currícula.

De modo que se incluyó en este estudio, las subjetividades e intersubjetividades de las personas participantes y de estos con las estructuras administrativas que se relacionan dialécticamente con todos los elementos constituyentes del currículo: sujetos, actores,

instituciones, estructurales, juegos de poder y la disputa cultural; y las estructuras: administrativas, políticas, culturales y académicas. Lo que se intenta es devolverles la voz a aquellas personas que no son tomados en cuenta por los análisis más tradicionales que solo se enfocan en el qué, cómo y para qué sin prestar sustancial importancia a la macro y micro dinámica particular de las instituciones educativas y del contexto donde se encuentran. Esto permitió un análisis más integral y global del currículo, considerando no sólo las cuestiones prescriptivas, sino que incluye los valores, sentidos y significados de los sujetos que coordinan proyectos educativos, quienes los diseñan y quienes lo ejecutan.

Esta propuesta de análisis pudo vincularse con cualquiera de las formas en el que el currículo se manifieste en las diferentes modalidades del sistema educativo costarricense. Sin embargo, la selección de estudiarlo en procesos de formación inicial docente es una manera de aportar a la reflexión y discusión crítica sobre los procesos formativos de profesionales en Educación Cívica. Bien es sabido, la formación profesional en este campo es deficiente y puede ser la causa de las deficiencias tanto pedagógicas como epistemológicas en las aulas de secundaria y que se traducen en los bajos estándares de la calidad de la educación en esta área. Esta propuesta pone la mirada en los procesos formativos docentes ya que en ellos se construye el tipo de profesional que está trabajando en las aulas, pues es en estos espacios donde adquiere los conocimientos social y profesionalmente válidos para su ejecución y dota de carácter científico a la práctica educativa.

De hecho, lo que motivó a realizar esta investigación en las Unidades Académicas que conforman la carrera fue una aspiración por devolver a la Universidad Nacional y al Estado costarricense, un poco de lo mucho que durante cinco años y medio ofrecieron a los investigadores. Es un ejercicio de autocrítica y reflexión que tiene como objetivo aportar al

mejoramiento de la calidad de la educación superior y sobre todo a la formación inicial docente en Estudios Sociales, pero sobre todo voltear la mirada a la Enseñanza de la Cívica.

Problema

El currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica supone una producción de los elementos sociales, culturales, políticos y pedagógicos de tres Unidades Académicas diferentes, a saber, la Escuela de Historia, la Escuela de Geografía y la División de Educología, que se materializan en un determinado plan de estudio. Esta síntesis se logra mediante procesos de toma de decisiones y negociación, descarte, validación, selección y priorización de los aprendizajes social y profesionalmente necesarios para el ejercicio docente.

Particularmente, el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica es una carrera compartida por tres unidades académicas que se enfrentan a la ardua tarea de confeccionar una propuesta curricular social y profesionalmente coherente, que integre las tres grandes áreas disciplinares que constituyen la carrera: Historia, Geografía y la Pedagogía. Sin embargo, la Educación Cívica se visualiza como un agregado al perfil profesional del egresado, a pesar de constituirse como un espacio vital para la formación de la ciudadanía en las aulas de secundaria. A partir de esto, surgen las siguientes preguntas que intentan hacer una radiografía que dé cuenta de los vacíos, desafíos y de lo que ocurre entre las tres unidades académicas en relación con la formación inicial docente de Educación Cívica.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la naturaleza política e ideológica de la Educación Cívica que se recoge y distribuye mediante el currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en el plan de estudios del 2017 en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional?

- ¿Cuáles son las dinámicas que constituyen el proceso de diseño curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica entre la Escuela de Historia, Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología?
- ¿Cuáles sentidos, valores y significados sobre la Educación Cívica subyacen en el contenido curricular de los planes de estudio del 2017 del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica?
- ¿Cuáles sentidos, valores y significados se negocian, incorporan y transmiten por el profesorado que imparte el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica?

Objetivos de investigación

- Analizar la naturaleza política e ideológica de la Educación Cívica del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional.
- Determinar las dinámicas que constituyen el proceso de diseño curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica entre la Escuela de Historia, Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología.
- Identificar sentidos, valores y significados sobre la Educación Cívica subyacen en el contenido curricular de los planes de estudio del 2017 del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.
- Determinar los sentidos, valores y significados se negocian, incorporan y transmiten por el profesorado que imparte el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

II Capítulo. Marco Teórico.

Estado de la Cuestión

Con el ánimo de examinar y rastrear trabajos de investigación que en su contenido tanto a nivel teórico como metodológico, se refiere, aluden o versen con el tema de este proyecto, el presente estado de la cuestión expone una serie de aportes provenientes desde el ámbito nacional e internacional, que caracterizan y configuran las diversas corrientes investigativas que se interesan en nociones como la ideología, el currículo, la Formación Ciudadana y las Representaciones Sociales, mismos que forman parte de los elementos esenciales que guían esta investigación. De manera que, hacer una revisión de estos textos permite confeccionar una memoria sobre los elementos epistemológicos empleados en la comprensión del fenómeno de estudio.

Es decir, en un primer momento, la exposición gira en torno a aquellos proyectos de investigación que se interesan en analizar al currículo como una herramienta para la transmisión y consolidación de una serie de saberes y relaciones sociales específicas, es decir; existe un interés por descomponer y develar el modo en que operan los intereses tanto materiales como ideológicos en la constitución y construcción del currículo formal educativo. Es decir, se detallan diversos aportes que permiten realizar una conexión entre el contenido ideológico del currículo, como atraviesa el proceso de planificación y diseño, y como posibilita la constitución de un proyecto de Formación Ciudadana que condensa una diversidad de intereses políticos, económicos, sociales y culturales en torno a la figura del ciudadano.

Seguidamente se analiza la documentación referente a la teoría de las Representaciones Sociales, el interés radica en lograr realizar un proceso técnico–metodológico que articule la interpretación de significados en el estudio de las representaciones sociales desde espacios

particulares como las instituciones educativas, ya que en ellas coexisten creencias, ideas y teorías implícitas que también modifican el contexto educativo y el currículo, ante esta modificación, la teoría de las Representaciones Sociales busca lograr una comprensión del sentido que adquieren diversas prácticas educativas para la comprensión del fenómeno educativo.

Análisis Curricular y Educación Cívica.

Inicialmente, para comprender cuál ha sido el desarrollo de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en Costa Rica desde su componente curricular, Maximiliano López (2018) realizó una investigación en la cual reconstruyó las diversas nociones y enfoques curriculares, así como la identificación de las herramientas que se proponían para los futuros docentes, que configuraron los Estudios Sociales y Educación Cívica en los planes de estudio entre los años de 1979-2005 de la Escuela de Historia en la Universidad Nacional. Esta investigación es relevante en tanto, se caracterizan los fundamentos curriculares que determinaron la noción de Estudios Sociales y la Educación Cívica entre dicho periodo, además de realizar un recorrido histórico de lo que constituye la enseñanza de los Estudios Sociales y la Cívica como asignatura escolar y carrera universitaria.

De manera que, el análisis de estos planes de estudio pone en evidencia algunos elementos que históricamente han formado parte de la estructura de lo que se entiende por Estudios Sociales, ya sea desde el planteamiento de los objetivos de la asignatura, el perfil de salida del docente; sus aptitudes y habilidades o la finalidad de la carrera. Estas nociones en su gran mayoría han sido determinados y provienen desde la ciencia histórica, teniendo esta una fuerte carga disciplinar en la determinación de los cursos y habilidades esperadas por el docente. Estos componentes sufren transformaciones constantes en la construcción de los diversos planes, que responden no necesariamente al establecimiento de un objeto de estudio que permita la

clarificación conceptual de la carrera, sino que responden a diversas necesidades, aptitudes y competencias laborales que se le han dotado a los Estudios Sociales, caracterizándose como una extensión de la Historia en su concepción, y en la aplicación; respondiendo a la lógica del Ministerio de Educación Pública.

Es decir, la preocupación radica en que el docente logre transmitir contenidos históricos mediante una didáctica que lo respalde, a pesar de que existen algunas transformaciones curriculares que insinúan cambiar esta perspectiva, el planteamiento curricular sigue presentando esta vía como única, evidenciando la poca claridad en torno a lo que debían de ser los Estudios Sociales, siguiendo con la idea de servir al sustento de la memoria patria y colectiva a partir de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública. Así las cosas, la Escuela de Historia se interesa por diversificar esta concepción por lo que se inmersa en un proceso de discernimiento a partir del debate, aportes, reflexiones y enfoques provenientes desde otras áreas disciplinares que también robustecen y complejizan el análisis del fenómeno educativo en torno a los Estudios Sociales. Ya que a juicio de los investigadores el surgimiento de la carrera se da bajo un vacío teórico y metodológico que se enfrentaba a su vez, a la fragmentación disciplinaria y los aportes inconexos que en ellas se establecen, ya sea con la Escuela de Ciencias Geográficas y el Centro de Investigación y Docencia, situación que se habría que comprobar.

De esta forma, los Estudios Sociales se convierten en un espacio amplio y complejo, en el que surgen diversas reflexiones, debates y acciones que contribuyen al esclarecimiento del campo de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Específicamente el aporte realizado por López brinda un esquema de análisis curricular al cuál invita a su profundización, esta iniciativa, propuesta por el autor es retomada en dicha investigación, en tanto aspira realizar un estudio que tome en cuenta diversas fuentes de información; ya sea desde el plan de estudios formal, así

como de las experiencias de los sujetos que participan y construyen la noción de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Escuela de Historia. En el caso propio de la Educación Cívica, es evidente al igual que los Estudios Sociales, el poco abordaje a nivel teórico, conceptual o metodológico al área, siendo así una de las preocupaciones centrales de esta investigación mostrar resultados que sean significativos a la clarificación de lo que se entiende por Educación Cívica, y su vez para el mejoramiento de la carrera y sus respectivos procesos de acreditación, con el compromiso de enriquecer los procesos de formación inicial docente y la educación en general.

Por otra parte, los análisis en torno al currículo dentro de la comunidad académica han confeccionado una serie de interpretaciones o aportes en función de comprender el rol que juega el currículo y su vinculación con la construcción de un proyecto político determinado. Bajo esta lógica, del Basto y Ovalle (2015) a través de su investigación dimensionaron al currículo como una herramienta en el cual confluyen y median intereses particulares que vinculan a la institución educativa a un proyecto de sociedad determinado, es decir, el currículo lo situaron como una construcción social caracterizada por la participación de diversos actores sociales poseedores de intereses, nociones y subjetividades, que intervienen de manera directa en la constitución de saberes y conocimientos en el currículo formal. Para los autores es fundamental comprender que la diversidad de intereses ya sean políticos, económicos e ideológicos, no están al margen dentro del proceso de diseño curricular, sino que se tornan determinantes en la implantación de los conocimientos y saberes válidos dentro del colectivo social y que son manifiestos en el currículo en su resultado final.

Ante esto, los autores desde una perspectiva crítica apostaron por realizar una transformación sobre la noción del currículo, es decir, lo visualizan como una herramienta que

permite la formación de sujetos que impulsen transformaciones estructurales en el sistema, así como de proyectar nuevas formas de organización social que impacten de manera más directa las necesidades reales de la comunidad. Para ello, propusieron que las transformaciones planteadas a nivel curricular deben de iniciar en el sistema de educación superior, en tanto visualizan que la Universidad como institución educativa, asuma su papel protagónico en la construcción de un proyecto de sociedad. Es decir, que el conocimiento que proviene de las casas de enseñanza logre ser funcional e impacte en la solución de los problemas sociales cotidianos. De manera que, el currículo lo entienden en dos vías, una que establece su vínculo entre la teoría y la práctica enfocada a las prácticas pedagógicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también en la relación educación y sociedad y la constitución de un proyecto de sociedad.

Arriza y Viveros (2013) realizaron una investigación sobre la concepción de formación ciudadana del currículo chileno, lo realizaron por medio del enfoque analítico, centrado en documentos escritos, con el objetivo de identificar, estudiar y sintetizar los fundamentos de la formación ciudadana. La utilización de técnicas como el análisis de contenido, cuestionarios y los estudios de caso permitieron a los investigadores rastrear significados explícitos e implícitos que determinan la formación ciudadana. Ante esto, es importante señalar que, para los autores, tanto en la idea de currículo como de formación ciudadana, coexisten una serie de tensiones y disputas en favor de diversos intereses hegemónicos.

Dicho lo anterior, los resultados de la investigación evidenciaron cómo el currículo está sujeto a una construcción cultural específica, misma que logra condensar la noción de formación ciudadana hacia los intereses del contexto histórico determinado. La propuesta de Arriza y Viveros robustece la idea de que la construcción curricular se nutre de múltiples fuentes de información, por ejemplo; los textos escritos, pero también por medio de las diversas relaciones

y representaciones sociales que los actores impregnan al concepto de currículo y formación ciudadana, ya que permite interpretar de una forma más compleja el fenómeno de estudio.

En particular esta investigación, brinda un marco de referencia en el proceso de diseño y fundamentación teórico-metodológica de la utilización de técnicas, instrumentos de recolección y de las unidades de análisis seleccionados para esta investigación en función de los objetivos planteados. Además, que la utilización del enfoque analítico a los documentos escritos de su propuesta sirve de referencia en tanto, nos permite acercarnos a la utilización de técnicas como el análisis de contenido y discurso para la obtención de información. En suma, para los autores, el análisis en torno a la formación ciudadana debe de ser contrastada con enfoques investigativos que consideren las representaciones y significados que tanto los estudiantes, como los docentes desde sus prácticas pedagógicas, dotan al concepto de formación ciudadana y ciudadanía, ya que probaron que las dimensiones técnicas y programáticas sustentan el currículo en su contenido, marginando las dimensiones críticas al momento de su planificación, elemento que fortalece la idea de la constante disputa política e institucional en torno a la formación ciudadana.

Representaciones Sociales y Ciudadanía.

Distintas perspectivas de investigación han centrado su interés en el actor y sus acciones en los ambientes escolares, algunas fundamentalmente se centran en interpretar los diversos significados que se tejen en las instituciones escolares y como estos establecen, recrean y modifican elementos que forman parte del conocimiento legitimado. Así, Toro Cornejo (2018) realizó una investigación en donde indaga las representaciones sociales sobre ciudadanía de los estudiantes de educación media técnico-profesional en la Escuela Industrial en Santiago de Chile. Para ello, desde un enfoque de tipo cualitativo a partir de la lectura hermenéutica y mediante la utilización de la entrevista semiestructurada como herramienta para obtener la

información, muestran que los significados que le otorgan los estudiantes al concepto de ciudadanía se construye mediante una interacción con elementos de índole civil, política y social, por ejemplo; los sentidos de pertenencia territorial y agentes como la familia, las redes sociales y el internet que la modifican y determinan.

Por otra parte, el aporte a nivel metodológico que brindó esta investigación radica en brindar algunas orientaciones que permitan aproximarse a las subjetividades de los actores con el fin de identificar las estructuras de significados sobre las que se articulan las representaciones sociales al concepto de ciudadanía. En efecto, el uso de las categorías de análisis establecidas a priori se considera valioso para el análisis de la información recolectada en las representaciones sociales, además de la codificación previa de cada uno de los informantes. De lo que se desprende el principio de la inexistencia de un saber objetivo, imparcial y con un sujeto que se muestra desinteresado de los tiempos y sucesos que acontecen.

Salazar Murillo (2018) investigó las representaciones sociales sobre ciudadanía y formación ciudadana en maestros de sexto grado de educación secundaria básica en la Escuela Costa Rica ubicada en Colombia. La propuesta se articuló desde una metodología cualitativa-interpretativa con un enfoque hermenéutico, ya que para ello ofrece al investigador la mayor cantidad de herramientas para interpretar y comprender desde la complejidad del fenómeno, las diversas significaciones de ciudadanía y formación ciudadana desde un enfoque humanista.

Ante esto, la autora llegó a la conclusión que las representaciones sociales sobre ciudadanía y formación ciudadana se limitan al cumplimiento de las normas, leyes y reglamentos, es decir se constituye la reproducción de un orden social establecido que no está sujeto a ser cuestionado. Para la autora es fundamental recalcar que al momento de estudiar las representaciones sociales es vital considerar las experiencias personales de los educadores en el

proceso de desarrollo de su profesión, ya que muestra la urgencia de analizar los procesos de formación docente, ya que determinarían las diversas formas de concebir y desarrollar la ciudadanía en la escuela y con las prácticas pedagógicas.

Así mismo, el estudio propuso la necesidad de construir nuevas ciudadanías desde el espacio escolar, y como la formación ciudadana puede estar en función de dicho objetivo. De manera que asumen la necesidad de intercambiar conceptos, creencias y prácticas de la educación para la construcción de la ciudadanía en los contextos escolares, para lo que es transcendental retomar las experiencias personales de los actores, la formación pedagógica y la necesidad de abordar desde nuevas perspectivas la cuestión de la formación ciudadana desde la investigación socioeducativa.

Ahora bien, Gómez y Pizarro (2017) se interesaron por indagar las representaciones sociales sobre ciudadanía y formación ciudadana en estudiantes de Pedagogía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales de dos universidades de la Región Metropolitana de Colombia. Utilizaron herramientas de recolección de datos como las técnicas de análisis documental, grupos focales y el análisis de contenido, los cuales dieron como resultado que las representaciones sociales se asocian a diferentes paradigmas en torno a la ciudadanía y la concepción de formación ciudadana que de ella se desprende. En efecto, los autores concluyeron que, en la construcción de estas representaciones sociales, intervienen distintos aspectos teóricos que determinan la ciudadanía, ejemplo de ello es la interpretación de la ciudadanía desde un paradigma comunitarista en contraposición de uno liberal, así como de un tipo de formación ciudadana preocupada por aspectos políticos y otra interesada por aspectos sociales de la vida cotidiana. De igual forma, este proyecto sirve de insumo metodológico en tanto la utilización de

las diversas técnicas empleadas son de gran utilidad para el diseño y elaboración de los instrumentos y para obtener información.

Por último, Gutiérrez Vidrio (2011) realizó una investigación sobre la ciudadanía desde la perspectiva teórico – metodológica de las representaciones sociales. Muestra un análisis de orden sociocultural ya que identifica los hábitos y costumbres de los ciudadanos en sus relaciones cotidianas con otros, en su quehacer en la esfera pública y el sistema de valores de los actores que participan. El diseño empleado para abordar el estudio recurrió a cuestionarios para indagar los principales elementos de la ciudadanía, tanto en el ámbito político como en el social y cultural. Por el enfoque teórico – metodológico empleado en la investigación se situó a los sujetos, jóvenes universitarios, como el centro de las reflexiones del estudio.

Dos posicionamientos propuestos por Gutiérrez Vidrio son valiosos para la investigación. En primer lugar, el de las representaciones sociales y su vinculación al estudio de Ciudadanía desde un nivel metodológico, pues la autora concluye que este enfoque es vital para analizar las relaciones de poder y las formas en que se transmiten en las instituciones sociales. El segundo, el de representaciones sociales y su vinculación al estudio de la Ciudadanía desde un nivel teórico. Es decir, la posibilidad de visualizar la ciudadanía como un proceso permanente de construcción en la convivencia social y no como una realidad objetiva y tangible, preexistente y es estática.

El aporte del estudio planteado por Gutiérrez es la aplicación de la teoría de las Representaciones Sociales como forma de analizar la Ciudadanía y sus diferencias intersubjetivas en cada contexto ideológico – político. En este sentido, se reconoce el carácter político de la Educación en la presente investigación y se propone extrapolar estos análisis a los contextos educativos formales, al entenderlos de igual forma como entornos de reproducción políticos e ideológicos.

En suma, luego de realizar esta revisión bibliográfica es posible visualizar un panorama que invita a asumir el reto de diversificar las formas y métodos con los que se analizan los diversos fenómenos educativos y propiamente al currículo, abordajes que reconozcan la diversidad de los elementos que coexisten en el espacio educativo, de esta forma, las investigaciones que aquí se expusieron, muestran parte de los logros, alcances y también limitaciones al plantear este tipo de propuestas. Es decir, nos muestran una ruta crítica en el proceso de clarificación de nuestro objeto de estudio, y de los conocimientos específicos que forman parte de la piedra angular de la cual surge el problema de investigación aquí planteado.

Contexto del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

En nuestro país, la formación inicial docente tiene su origen en la Escuela Normal, en Heredia a inicios del siglo XX (López, 2018). Luego, el periodo de las reformas sociales en la década de 1940 hizo que la recién creada Universidad de Costa Rica (UCR) asumiera la responsabilidad de la formación profesional docente hasta la reaparición de la extinta Escuela Normal Superior en la década de 1960 (Carvajal y Ruíz, como se citó en López, 2018). Con la creación de la Universidad Nacional (UNA) en 1973 la Escuela de Educación se cimentó sobre las bases de una de las instituciones más importantes de la profesionalización de la labor docente en Costa Rica.

Particularmente no hay que obviar, en palabras de López (2018) que, junto con la aparición de la UNA, nació la Escuela de Historia con dos carreras propias: La enseñanza de los Estudios Sociales e Historia. En tiempos anteriores, la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Cívica estuvieron contenidas en la currícula escolar de forma fragmentaria y segmentadas en asignaturas individuales. Es en las décadas de 1950 - 1970 que surge:

La enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica—como se conoce en la actualidad—constituyen en Costa Rica una asignatura escolar de la educación primaria y secundaria que fue creada en la década de 1950 y es el equivalente de lo que sería la enseñanza de la Historia. (p.1)

En la década de 1970, con la consolidación de una carrera propia para profesores de Estudios Sociales se superó la participación de geógrafos, abogados, sociólogos y antropólogos en las aulas de Estudios Sociales, tanto de primaria como de secundaria, y permitió la profesionalización de los docentes de esta asignatura (López, 2018). Labor que, según el mismo autor, ya había empezado a desarrollar la Universidad de Costa Rica desde 1940.

Sin embargo, no es de interés de este apartado reflexionar sobre los aportes realizados desde la Escuela de Historia de la Universidad Nacional a los Estudios Sociales en el tiempo que ha transcurrido desde la fecha de su fundación a la actualidad. Tampoco, de hacer un recorrido sobre los elementos centrales del debate, pasado y actual, o de las decisiones adaptadas en la formulación de los planes de estudio durante 1970 hasta el presente, sino de identificar una serie de particularidades que son importantes para este trabajo ya que enmarcan la investigación en un contexto específico y un espacio determinado que para los investigadores es determinante. Para efectos de requerir consultar reflexiones más profundas sobre los planes anteriores al 2017, se recomienda el texto de Maximiliano López López (2018), “La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de estudio de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional”.

Lo que si interesa a los investigadores sobre el contexto en el que se sitúa el problema es determinar cuáles son las particularidades del fenómeno a estudiar. Primero, la carrera de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica como una carrera de Educación, situada

en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, es una carrera adscrita administrativamente a la Unidad Académica de la Escuela de Historia que se desarrolla desde un modelo interdisciplinar de la Historia, la Geografía y la Pedagogía. En un principio, la carrera estaba vinculada exclusivamente a la Escuela de Historia, quien resguardaba el control y formulación, así como la administración y gestión de los proyectos curriculares de los planes de estudio y recibía la colaboración de la Escuela Geografía de la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar; y la División de Educología del Centro de Investigación Docencia y Educación en los cursos denominados “de servicio”.

Los cambios en las políticas educativas universitarias en la UNA, en algún momento, hicieron que la condición de carrera adscrita exclusivamente a la Escuela de Historia cambiara, en la gestión académica del Bachillerato, pero manteniendo una cierta centralización de la Escuela de Historia, al redefinirse la carrera compartida como el término que designa la situación actual de la carrera en la Universidad Nacional. Este concepto consiste en carreras en las que la formación que se brinda es desarrollada bajo la responsabilidad de varias unidades académicas.

Hasta ese momento, no existía más que una carrera de licenciatura en la Universidad Estatal a Distancia que se dedicara a la especialización del docente en la enseñanza de la Cívica. Esta situación colocó a la disciplina en un vacío teórico y metodológico ya que eran los mismos profesores de Estudios Sociales los que impartían la materia sin ninguna formación especializada en el área.

Resalta el hecho que la titulación, hasta antes del 2009 en la UNA, correspondía al grado de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. A inicios del 2007, las disposiciones del Ministerio de Educación Pública y la Dirección General del Servicio Civil, sobre la separación entre las especialidades de Estudios Sociales y Educación Cívica causó una serie de

conflictos por los nombramientos de docentes en esta especialidad y puso sobre el tapete la urgencia por vincular en la titulación y en la formación el componente de la Ciudadanía o la Educación Cívica, urgente para determinar que los profesionales en Estudios Sociales estaban capacitados para ejercer la enseñanza de la Cívica:

“el hecho que no exista un Bachillerato en Educación Cívica no es un factor relevante para efectos de reclutamiento, ya que el requisito para la clase de puesto de Profesor de Enseñanza Media, Especialidad Cívica, es el B. en la Enseñanza de los Estudios Sociales. A lo que se añade que, desde hace varios años, en los diversos centros educativos se imparten lecciones de forma separada en las especialidades de Estudios Sociales y Educación Cívica, y que a partir del reclutamiento del año 2007 se incluyó la especialidad de Educación Cívica dentro de la lista de especialidades que conforman la oferta académica.” (Sala Constitucional, N.º 01495, 2011)

Es así como después de estos acontecimientos, mediante una modificación al plan de estudios en el año 2009 se incorporó en la titulación “y Educación Cívica” al grado del Bachillerato. Como una forma de legitimación del profesional en Estudios Sociales y Educación Cívica, que responde a la necesidad de la apropiación de un campo laboral que históricamente se les ha asignado a los profesores de Estudios Sociales (Comunicación propia con persona participante, 2020). Pero también como una manera de diversificar el campo de trabajo de la disciplina.

En ese mismo año, la Escuela de Historia inició oficialmente el proceso de acreditación del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, mediante procesos de autoevaluación para el mejoramiento de la carrera. En el 2011 las tres Unidades Académicas acuerdan continuar con el proceso y finalmente en mayo del 2012, se presentó el informe de la

autoevaluación realizada y en agosto se dio paso a la evaluación de pares externos. Como resultado de este largo proceso, un año después en el 2013, el Consejo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior acordó acreditar la carrera por los siguientes cuatro años hasta el 2017.

En el caso de los Estudios Sociales, la carrera aborda de manera integral aspectos de formación profesional en lo pedagógico y en la especialidad. En ella participan tres Unidades Académicas, la División de Educología que aporta el componente pedagógico y la Escuela de Historia y la Escuela de Geografía el componente de especialidad. Las tres unidades académicas trabajan integralmente los diferentes componentes en un único plan de estudios de la carrera en el nivel de Bachillerato.

Las instancias responsables directas de la administración y gestión académica del Bachillerato es el otro aspecto de interés para posicionar al lector en una perspectiva en contexto. En primer lugar, la carrera responde administrativamente a la instancia denominada “Comisión Tripartita del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”, en esta instancia participan las tres subdirecciones de las Unidades Académicas del Bachillerato, ella se encarga de los nombramientos de docentes, los trámites administrativos en la asignación de tiempos y proyectos relacionados a los Estudios Sociales y Educación Cívica, en cada una de sus Unidades, que trabaja bajo el modelo de colegialidad en la toma de decisiones, es una instancia establecida legalmente en el estatuto orgánico que tiene funciones específicas.

La formulación del plan de estudio del Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica (BEESEC), bajo el modelo de carrera compartida, se realiza mediante una comisión de rediseño del plan de estudio. Esta está conformada por el personal académico de las tres unidades, tienen como objetivo discutir, evaluar, proponer, descartar y

consensuar una propuesta curricular profesionalmente coherente. Se trabaja de manera interdisciplinaria para actualizar o diseñar un plan de estudios que integra las tres áreas disciplinares. Esta se designa por decisión de la subdirección y los Consejos Académicos de las Unidades Académicas y en la mayoría de los casos es ad honorem. Esta comisión se denomina “Comisión Curricular Tripartita”. En esta ocasión, el interés se centra en analizar las dinámicas entre los sujetos y las instituciones y las formas en que consensan los sujetos, en el proceso de determinación curricular una propuesta que se presenta como una síntesis de los elementos sociales, culturales y profesionales que dan andamiaje al esquema formativo de los docentes en Estudios Sociales y Educación Cívica. Dicho de otra forma, sobre las estructuras y las dinámicas socioeducativas que dan soporte al sistema de formación inicial docente.

Lo interesante que se intenta plantear dentro de la discusión es valorar y evaluar en qué medida la incorporación de la Enseñanza de la Cívica, implicó una reformulación completa del currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Repensando el perfil profesional, el objeto de estudio y la malla curricular para apalear las deficiencias teóricas, metodológicas y didácticas en la formación docente en Educación Cívica. Pero sobre todo poniendo atención sobre los modos y formas en que las tres disciplinas que conforman la carrera asumen el compromiso académico de la Educación Cívica y logran articular ya no sólo un proyecto curricular orientado a los Estudios Sociales sino también y al mismo tiempo sobre la Educación Cívica.

El Currículo

En el presente apartado, se exponen una serie de consideraciones fundamentales para posicionar al lector dentro de la óptica con la que se aborda el concepto de currículo en esta investigación. En primer lugar, se problematiza considerando sus perspectivas y dimensiones;

que articulan una forma de pensar la cuestión como un campo que se ha complejizado y que ha superado “la vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y curriculum” (de Alba, 1998, p. 3).

En esta misma línea, sobre los procesos de Gestión Académica en términos generales, se reconocen como “elemento vital para la calidad del desempeño de cualquier institución” (Rico, 2016, p. 425) y la importancia de incorporarlos a los procesos de diseño, planeación y evaluación curricular, y por qué no, al proyecto del Mejoramiento de la calidad del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Ambos elementos se exponen porque evidencian la necesidad de pensar una nueva educación y un nuevo currículum dentro de paradigmas que contemplen la multiplicidad de actores del sistema educativo en su complejidad: la estructura, forma, sujetos, instituciones, fuerzas y dinámicas, que se construyan como posibilidad de cambio y transformación social. De modo que se propone como una sugerencia para la Escuela de Historia, la Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología discutir y problematizar en los procesos de formulación, diseño y mejoramiento del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

El Currículo y la especialización del campo curricular.

El campo del currículo, en la actualidad, superó la idea tradicional que lo situaba como una dimensión técnica de las instituciones escolares como una tarea administrativa a cargo de administradores educativos (Pinar, 1983). En el desarrollo de esta disciplina se diseñaron dos corrientes teóricas, que como menciona Arias (2011), lo situaron como que “no es lo mismo que la escuela, pero que, sin él, la escuela se vacía de sentido (p. 9) es la materialización y dosificación de la enseñanza del aula... (p. 15).” En pocas palabras, una construcción simplista, reducida a una dimensión técnica, ya sea como planificación, dosificación y priorización de los

objetivos y contenidos de un plan de estudios, o como la ejecución de recetas metodológicas para el docente.

Es decir, plan de estudios y currículo fueron asumidos como sinónimos (Follari, 1995). Durante mucho tiempo, se adoptó una posición prescriptiva dentro de la Escuela orientando cuestiones filosóficas “sobre el bien de la humanidad, la naturaleza de la sociedad correctamente asentada y sobre el papel de la educación para fomentar tanto el bien de las personas como el bien social” (da Silva, 2001, p. 46). Desde los albores de la modernidad, consistió en un estándar que regulaba los procesos formativos de la Escuela, segmentado en disciplinas y asignaturas.

Sin embargo, muchas otras definiciones del Curriculum se fueron construyendo con el tiempo, cada una con un marco de perspectivas, teorías, modelos y enfoques particulares que los distancian uno de otros, o, por el contrario, acuerpan visiones entre sí. Todas estas lecturas, argumentó Osorio, son el resultado de la especialización del campo curricular dentro de las Ciencias de la Educación (2017). Se generó así un campo de especialización en la que: “el currículum es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualesquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículum se presente” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 2)

La reflexión crítica sobre el campo, las apuestas por nuevas construcciones conceptuales, el debate teórico y epistemológico dentro de una mirada analítica, han llevado las discusiones hasta la incorporación de nuevos paradigmas y marcos teóricos como de la fenomenología, el postmodernismo, el posestructuralismo, la psicología de la educación, los estudios de las subalternidades y la teoría crítica. De forma que el debate ha conducido a una reconceptualización de la noción misma de curriculum (de Alba, 1998) (Giraldo, 2009).

Esto ocurre porque las lecturas más innovadoras sobre la Escuela, conciben el hecho pedagógico “como un espacio ecológico de cruce de culturas” Pérez (como se citó en Arias, 2011, p. 10) lo que ha dejado en evidencia la urgencia de, como lo refiere Doll (como se citó en Arias, 2011): “reconceptualizar la naturaleza del curriculum, para verlo no en términos de planes fijos o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da dirección y significa dicho proceso” (p. 45).

El desarrollo del campo del currículo.

El curriculum apareció en la escena educativa a partir del siglo XVII de la mano de las artes clásicas y liberales. Naturalmente se desarrolló en un marco político y sociocultural y por lo tanto fue determinado por las dinámicas del momento histórico en el que se presenta. La perspectiva más tradicional o clásica, que tuvo mayor desarrollo y acogida, surgió en el siglo XX y estuvo condicionada a los cambios surgidos en ese contexto histórico: el surgimiento de la sociedad industrial y la producción en masas.

Kemmis (1993) destaca que las dos metas teóricas curriculares que fueron el fundamento de toda la acción pedagógica desde el siglo XX son: la Teoría técnica y práctica del currículo; que están ligadas profundamente a relaciones económico-políticas dentro de la institucionalidad burocrática del Estado. Desde la lectura crítica, son reflejo de las relaciones existentes entre la sociedad y el individuo y las posibilidades de desenvolverse en el mundo. Es decir, dan cuenta de la estrecha relación que se establece entre las condiciones materiales y las condiciones de poder en la Escuela: desde la forma en que se organizan las etapas del sistema educativo, la selección de los contenidos a enseñar, la forma de enseñar y la forma de evaluar, que encuentra

en el currículo la agencia perfecta para la producción y reproducción cultural. A continuación, se desarrollan varios elementos que son evidencia de lo anterior.

Al hacer una reflexión crítica del desarrollo del campo del currículum se puede rastrear el rol que ha cumplido social y políticamente la construcción de teorías curriculares en la producción y reproducción del orden social. Por ejemplo, la teoría técnica, desarrolló un modelo basado en la mejora, pertinencia y precisión de la currícula en función de los intereses socioeconómicos de la sociedad. Puso el acento en las formas de selección y pertinencia del repertorio cultural traducido en objetivos y contenidos a enseñar, basado en un modelo de educación por asignaturas. (Kemmis, 1993)

Por otro lado, la teoría práctica inspiró un halo de innovación en el ejercicio docente, al plantear cuestiones relativas a la metodología de enseñanza, haciendo énfasis en la forma de transmisión de determinada selección cultural, de conocimientos, saberes o contenidos considerados social y profesionalmente válidos por las estructuras de formulación y legitimación de la Escuela, amparadas en normativas institucionales y estatales en las lógicas del Sistema Mundo. Para este momento incorporó nuevos conceptos, como el de la eficiencia introducido por Bobbit en 1918 en el texto *The curriculum*.

Tadeo da Silva (2001) citó que para entonces la currícula debió de organizarse en objetivos para alcanzar habilidades orientadas a la vida económica en función de la división social del trabajo. Así cada profesión y cada oficio tendría un currículum específico de acuerdo con las necesidades específicas de la vida adulta. Desde lo expuesto por Bobbit, se hace notar cómo la construcción del currículum estuvo vinculada a procesos organizacionales de la escuela y sus saberes, orientados y significados desde las relaciones económicas de la vida en sociedad.

Otro aporte, el realizado por Tyler, consistió en desarrollar y mejorar en profundidad las tesis de Bobbit acerca de la eficiencia del currículo y exponerlas a la comunidad académica, en un modelo mucho más claro que el anterior, pero manteniendo los mismos elementos.

La Escuela y el curriculum, cumplieron un rol de reproducción del orden social. Con las ideas de Bobbit y Tyler, se nota que las tradiciones curriculares no dan lugar al cuestionamiento del modo de vida de las sociedades industriales, al contrario, se hace patente el rol que cumple la escolarización, y la forma de organizarla, en términos de la configuración del orden social en los estados modernos. Por ejemplo, John Dewey trató de desligar la educación y el currículo de la preparación a la vida del trabajo y adoptó una postura que defendió la idea de la escuela democratizadora, no en términos de la producción de la mano de obra industrial sino en términos de la reproducción de la vida política: “la educación no era una preparación para la vida ocupacional adulta como un lugar de vivencia y práctica directa de los valores democráticos” (da Silva, 2001, p. 10).

El siglo XX fue un tiempo muy significativo para la producción de la Teoría Curricular, cuando la escuela y el currículo se decantaba en dos posibilidades: un lugar para el trabajo o un lugar para la vida democrática. Empero, el desarrollo curricular optó por privilegiar la idea de la educación para el trabajo de Bobbit y Tyler frente a la educación para la vida de Dewey.

Tanto Tyler, Bobbit y Dewey formulan una teoría curricular constituida a partir de las llamadas artes liberales, que desde la antigüedad se establecieron en el sistema educativo y durante la modernidad y la era industrializada continuaron sustentando las bases del sistema educativo. En este sentido, ambas comparten una tradición de enfoque liberal y concretamente técnico que Giroux (2003) condenó pues, el campo del currículo se articuló en función de las

Ciencias de la Educación; preocupada por la eficiencia y control de la escuela que desarrollaría sus propias teorías, modelos y métodos. Una especialización que creó todo un modelo educativo profundamente mecanicistas, anti-intelectualistas y deshumanizantes de la educación, la escuela y por lo tanto del currículo (Carranza, 2009).

Algunos autores como Carranza (2009) y Kemmis (1993) escribieron que esta situación generó un despojo de las condiciones profesionales del docente, al restarle una dimensión fundamental del quehacer educativo. Para Carranza (2009) el hecho que, durante la modernidad, la educación pública y universal se desarrolló en las lógicas de la razón instrumental, dio paso a la construcción de un esquema de pedagogía basada en un marco fundamentalmente empírico y un currículo preocupado en el qué, cómo y para qué de la Escuela. Tanto Kemmis, Follari y Carranza son congruentes al establecer la relación de este esquema pedagógico con la educación pública moderna.

La tecnificación de los procesos educativos fue la herramienta empleada por los Estados modernos para la universalización de los sistemas educativos. El hecho que sea la razón instrumental y no otra, la que predominará en el discurso educativo moderno responde a la necesidad de homogeneizar social y culturalmente a la sociedad. Un sistema educativo universal pondría en práctica un único modelo de enseñanza y un único documento de contenidos. Al respecto Follari (1995) desarrolló la idea sobre cómo el surgimiento de la Teoría Curricular, desde el enfoque tradicional, despojó al educador de la capacidad de tomar decisiones sobre su práctica y debió: “cada vez más ocuparse de operar sobre planes de estudio establecidos por otros, respecto de los fundamentos de los cuales le ha sido vedado opinar, o poder formular posiciones” (p. 2).

El carácter práctico e instrumental que adquirió la cuestión curricular, como mencionó Díaz Barriga (1993), validó toda acción pedagógica incluso en la actualidad, aun cuando existen sistemas educativos fundamentados en la validación científica mediante nuevos marcos conceptuales con lenguajes propios del contexto en el que se desarrolla. Por ejemplo, cuando se impulsan proyectos educativos basados en modalidad técnica, por habilidades y entre otros. Con relación a lo anterior, Goodlad y Bellack (como se citó en Tröhler, 2017) llegaron a la siguiente consideración que de cierto modo amplía la idea:

“la visión dominante sobre los estudios curriculares y el currículum como patrón ordenante de la escuela, parece que (...) tenga un carácter eminentemente práctico, porque está dirigida a aconsejar a quienes hoy están a cargo del desarrollo y la reforma del currículum” (p 206).

Lo curricular se transformó, entonces, en un lenguaje científico de difícil acceso para quien se interesa por solucionar los problemas de la Educación y en un conjunto de especialistas dedicados a generar propuestas técnicas y científicas sobre la forma en que debía esquematizarse la Escuela. Habría que decir también que esto es el resultado de trasladar el método de la ciencia al aula, en la medida en que impuso la racionalidad instrumental a través del dominio mecánico de la enseñanza y colocó a los sujetos del hecho educativo como sujetos de un conocimiento siempre verdadero e irrefutable y las disciplinas científicas como parcelas del saber, aprehensibles por separado, separadas incluso de la vida de los sujetos en sus dimensiones sociales y afectivas. Un estándar que resolvería los problemas de aula y de la Escuela.

Ambas teorías al desarrollar respuestas técnicas y metodológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje sustituyeron los factores sociológicos, históricos, políticos y culturales de toda

acción pedagógica por datos empíricos de estadísticas y censos. Entonces aquí, es importante evidenciar, la forma en que el estado, justificado en la razón instrumental, en la mayor parte del desarrollo del campo curricular operó dentro de las instituciones educativas, articulando teorías para el diseño y ejecución de un currículo intencionalmente orientado. Un currículo diseñado con un lenguaje científico – pedagógico que da cuenta de la realidad escolar y social, pero que aparece como poder desnaturalizado y con parcial neutralidad. Problema que tomó relevancia a partir de la segunda mitad del siglo pasado.

A diferencia de las anteriores concepciones, en la segunda mitad del siglo XX se desarrollaron algunas nociones sobre el curriculum amparadas en los postulados de la teoría neo marxista de Frankfurt. Plantearon el problema de la relación entre educación – curriculum – hegemonía, en una categoría de análisis fundamental de su discurso que trata de ilustrar la manera en que el diseño curricular está vinculado a procesos de selección y homogeneización cultural en virtud de una ideología dominante. Por un lado, la Teoría Crítica del currículum pone sobre el tapete la cuestión de ideología, poder y hegemonía y la relación con las instituciones de escolarización modernas:

La relación entre sociedad – educación, como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del Estado, como la escolarización y el curriculum actuales activan determinados valores educativo-específicos (y no otros valores posibles), y como el Estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros). (Kemmis, 1993, p. 78)

La Pedagogía crítica, por otra parte, sitúa el problema en la praxis emancipadora y el currículo como posibilidad de cambio y transformación social. Por ejemplo, Gyroux (2003) hizo

alusión al papel que cumple la educación en las estructuras dominantes que calificó con una “cultura de positivismo”. La teoría pedagógica para entonces desarrolló modelos de evaluación de la calidad de la educación basados en la observación de hechos de los aprendizajes establecidos en la currícula. En este sentido, el currículum consiste en un sistema epistemológico construido a partir del método científico y la interpretación de hechos observables, basado en una noción de objetividad sustentada: “en criterios normativos establecidos por comunidades de investigadores y trabajadores intelectuales en cualquier campo y por lo tanto ética” (Gyroux, 2008, p. 34).

Según Morales (2014) ambas son muy cercanas en cuanto a su posicionamiento y destaca el hecho de que pone el acento en otros aspectos nunca indisolubles del acto educativo. Es un hecho que, en ambas, los principios filosóficos, políticos, económicos, sociales, culturales y epistemológicos están presentes en sus reflexiones y postulados, ya que: “no pueden nunca escindirse de la tarea pedagógica porque atraviesan a los sujetos de la educación, sus instituciones y curriculum, a las políticas y discursos educativos, a la construcción del conocimiento” (Di Caudo, 2013, p. 19).

Hacia una comprensión más compleja del currículo.

Sin embargo, hay que ser cauteloso cuando se discute la necesidad de una reconceptualización del currículo y su campo, ya que como afirmó de Alba (1994) puede caerse en el error de que las discusiones y reflexiones más analíticas tiendan a complejizar y dificultar aún más su comprensión ya que implica integrar otras disciplinas y metodologías. Como se ha demostrado, la cuestión curricular, esconde en su discurso toda una paradoja compleja. Otros autores como Tadeo da Silva (2001) opinó sobre esto mismo y argumentó que es importante

incorporar nuevos análisis que expliquen la estrecha relación entre las condiciones materiales de la sociedad, la cultura y el desarrollo de la educación.

En un principio, como se leyó anteriormente, el currículo fue una cuestión dedicada a especialistas en el diseño, elaboración de planes de estudio y estrategias metodológicas para el aula. Se desarrolló en paralelo a la constitución de un modelo de educación universal y pública dentro de la lógica de la modernización e industrialización. Un campo, que en consecuencia fue predominado por la técnica y la ciencia en una estructura pedagógica basada en la experiencia y la homogeneización. Reservado a especialistas en planificación y diseño curricular, encargados de proponer proyectos educativos a la luz de los intereses de la clase dominante.

Todas estas observaciones se vinculan también con la perspectiva que tradicionalmente se ha investigado al currículo. Como se mencionó anteriormente, por un lado, aquellos enfocados en una perspectiva desde la teoría técnica y/o práctica preocupados por la eficiencia y pertinencia del sistema educacional y el currículo: “se trataba de diseñar un buen plan de estudios, con programas de cursos que fueran coherentes. Con esto pareció bastar; luego la tarea docente debía ceñirse a ese patrón preestablecido. La realidad se adecuará a exigencias ideales” (Follari, 1993, p 3).

En contraparte, la Teoría Crítica del currículum y la Pedagogía crítica son dos corrientes enfocadas por otras cuestiones del sistema educativo y del curriculum escolar. Tal vez el rasgo más fundamental de sus tesis consiste en develar la naturaleza política e ideológica de los currículos educativos y la práctica emancipadora como forma de resistencia a la dominación. Para los pedagogos y teóricos críticos, el currículo no debe estar en manos de especialistas ni al consejo de profesores de determinada institución escolar.

Desde la Teoría Crítica, expuesta por autores como Apple, Kemmis y Gimeno (como se citó en Toruño, 2015) se construyó un concepto de currículo disruptivo con el concepto clásico desarrollado en la mayor parte del diseño de proyectos educativos y en los trabajos e investigaciones realizadas en cualquier forma en que el currículo se hubiera manifestado. Para ellos, está claro que en el currículo se condensan y validan las formas de entender el mundo y denuncian los intereses paradigmáticos del lenguaje y estructura del currículo: “cumple funciones de control que históricamente han funcionado para la transmisión de un conocimiento oficial construido, y utilizado por una ideología dominante, es al mismo tiempo, un escenario para la construcción de la emancipación...” (Toruño, 2015, p. 2).

En esta misma línea, establecen que el currículo carece de neutralidad, objetividad y puede ser considerado como una tecnología del aparato estatal moderno (Apple, 1979). Gimeno (2001) aportó que es un: “proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado que rellena la actividad escolar, y que hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.” (p. 40).

En él se concentra los contenidos socialmente válidos y profesionalmente necesarios para el desenvolvimiento del individuo en la sociedad. Por lo tanto, tiene un carácter tangible en cuanto es un instrumento de la burocracia institucional cuya función implícita consiste en reproducir y legitimar las formas de explotación y la naturalización del sistema de desigualdades.

Según Toruño (2015) puede considerarse, desde la teoría y pedagogía crítica, que la currícula escolar es:

la manifestación explícita de un proyecto cultural, político y económico que se estructura contextual e históricamente (...) a su vez, genera marcos conceptuales y

reguladores para la conformación tangible e intangible del sistema escolar y que, por tanto, se configura como un escenario de resistencias al proyecto hegemónico vigente... (p. 2)

Por tanto, retomando a Apple (1979), Kemmis (1993), Gimeno (2001, 2003), da Silva (2001) y Toruño (2015) existen tres componentes básicos que articulan el discurso y reflexión crítica sobre el curriculum. A saber, no es un campo inocente, neutro y desinteresado de conocimientos. Es un ejercicio de poder de los especialistas que establecen las políticas y normativas educativas y quienes diseñan currículos que definen a la fuerza y la violencia acciones pedagógicas en función de intereses particulares. Hay una relación entre la hegemonía económica y cultural a través del currículo.

Cuando la Teoría y pedagogía crítica pone el interés en la emancipación, reconoce que existe un ejercicio del poder implícito en la formulación de currículos escolares en la constitución de un “ser y el quehacer de importantes espacios de formación de nuevas generaciones” (Arias, 2011, p. 9). No obstante, a pesar del esfuerzo por evidenciar las estructuras de poder presentes en la toma de decisiones curriculares en función de intereses específicos, el simple reconocimiento de ello no implica haber superado la dimensión técnica, instrumental, temática y administrativa en la que se ha situado el campo del currículo.

Al contrario, acarrea el ejercicio crítico de determinar los valores e intereses entre los campos de acción de los grupos en la lucha por gobierno del capital cultural (Arias, 2011). Pero también de comprender las redes y dinámicas entre los sujetos que participan no solo en la toma de decisiones sino también de aquellos que se encargan de operacionalizarlas. La tarea consiste en develar las formas de control y opresión que se extienden en el currículo, los valores

subyacentes y los intereses que implica la selección de unos y no otros contenidos de la currícula, la metodología para la ejecución para que se puede convertir o transformar a la Escuela y el Currículo en espacios de resistencia y emancipación.

Es un lugar para la toma de decisiones en la planificación, diseño, desarrollo y evaluación curricular con una rigurosidad que garantice al menos la mínima ejecución de la técnica y sobre todo coherentes y pertinentes con aquellos que son la base del sistema y que naturalmente son los más débiles y desfavorecidos en la formulación de una política curricular. Pero también en una posibilidad de creación de espacios vitales para la reflexión y crítica sistemática de la cotidianidad para comprender el poder del currículo y las instituciones escolares en la reproducción del orden dominante y así apostar por uno basado en su función emancipadora.

Es importante mencionar que la realización de análisis curriculares que se preocupen por otras cuestiones más que por el qué, cómo y para qué de la enseñanza han tomado auge en los últimos años, incluso teniendo mayor participación algunos elementos de la Pedagogía Crítica y la Teoría Crítica del Curriculum. De hecho, las discusiones de especialistas en los últimos años fijan las atenciones en cuestiones y problemas, no contemplados en estudios de corte más clásicos y han complejizado el campo. Por ejemplo, ocupándose como menciona Alicia de Alba (1994), del curriculum como práctica social, las diferencias entre los tipos; oculto, formal y vívido, la función social en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, entre otros, cómo llevar la investigación a un análisis centrado en una perspectiva cotidiana.

El currículo es mucho más complejo

Al realizar la reflexión en torno al desarrollo del campo del currículo y demostrado la forma en que normativa y prescriptivamente se ha conceptualizado, es importante reconocer los límites de esta simplificación del término en la investigación educativa. Resaltar los límites del concepto y enfoque más clásico y generalizado de la teoría curricular es una manera de llevar la discusión a otras aristas, pues lo visualiza como algo mucho más complejo, que lo que el término de forma tradicional puede significar por sí mismo en la actualidad: “su enfoque se centra especialmente en aspectos técnicos; en consecuencia, descuida las condiciones históricas, políticas, éticas, de toda acción educativa...” (Figueroa da Katra, 1984, p 23) En esta investigación, en un primer momento se planteó acercarse al objeto de estudio mediante la utilización de las categorías de análisis desarrolladas por la Teoría Crítica del Currículum y que están plasmadas en el planteamiento metodológico inicial.

Figueroa da Katra (1984) considera como núcleo fundamental de esta teoría su esfuerzo por rescatar y dar énfasis al tipo y rol de la educación en un marco de “síntesis global en lo cual lo ideológico, lo filosófico, lo político, lo social, lo pedagógico se encuentran interdisciplinariamente, para proporcionar una explicación fundamentada del proceso educativo...” (p. 24). El aporte reside entonces, en recuperar el proceso mediado por la subjetividad e intersubjetividad en la construcción del conocimiento. Esto implica una reconceptualización no solo de los aspectos formativos y performativos del currículum, pero desde un reconocimiento político de la práctica educativa en el sentido de adquirir un carácter de investigación - acción en términos de experimentación, así como de los resultados que genere la investigación en esta área. Sin embargo, lo más importante de la teoría crítica es quizá el planteamiento respecto al rol docente en el proceso de reconceptualización curricular:

toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del curriculum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores. No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos... (Figueroa de Ktra, 1988, p. 28)

En este sentido, el currículo, la investigación y la formación de profesores se pensaron en función de establecer relaciones en los procesos dialécticamente interrelacionados a partir del mismo como instancia integradora de la unidad procesal (Morales, 2011). Quizá lo que motivó esta ruta fue el interés por leer lo curricular desde otras perspectivas, tratando de apostar por una mirada que de hecho es necesaria, pero que es mucho más amplia y compleja de lo que en un principio se pensó y que requirió más atención de lo que se esperaba.

Es decir, cuando los investigadores tuvieron el primer contacto con el problema de investigación, en lo que metodológicamente se refiere, surgió una parte de la realidad curricular que ya era conocida, pero que no estaba dimensionada en un contexto determinado ni se conocían los alcances e implicaciones reales dentro del problema de investigación. Cuando se planteó la intención de develar la carga política e ideológica de los planes de estudios del BEESEC 2017 ya se sabía de la existencia de: “estructuras académicas que le dan soporte al andamiaje formativo de instituciones dedicadas a “certificar” la idoneidad profesional en distintos campos” (Castillas - Gutiérrez, 2019, p. 220).

De modo que se consideró como una parte más del problema y que debía ser tratado como una estructura condicionante, por decirlo de alguna manera estática y omnipresente en el currículo. Sin embargo, la realidad mostró que esa parte, considerada así en un principio, es realmente toda una dimensión sumamente compleja y que requiere de mucho más intereses y dedicación para poder dar cuenta a la realidad curricular. El planteamiento inicial para este momento de la investigación resultó insuficiente y fue necesario recurrir, otra vez, a la revisión de fuentes teóricas y metodológicas que pudieran respaldar los hallazgos obtenidos, pues era evidente que la realidad mostró que el marco teórico inicial no estaba respondiendo a la necesidad para comprender el funcionamiento estructural y procesual del currículo en una mirada integradora de todos los elementos que lo constituyen.

Así las cosas, lo que queda claro después de este recorrido por el desarrollo del campo del curriculum son las diversas tendencias que dan cuenta de la realidad social y educativa. También, se hace evidente la necesidad de plantear algunas rutas de reflexión orientadas a otros aspectos como “la observación, problematización y conceptualización respecto a la noción de currículum donde se revisan las síntesis de elementos culturales, la propuesta político - educativa como aspectos inherentes...” (Ortega Santos, 1988, p 3)

La realidad curricular, condujo a los investigadores a aproximarse al campo de estudio de la Evaluación curricular. Particularmente, “es seguramente la de menor desarrollo, tanto desde la teoría como desde la práctica” (Brovelli, 2001, p 102). Según Díaz Barriga (1992) dentro del campo del currículo, la evaluación curricular es una manera de relacionar todas las partes que conforman el currículo y vincularlas de manera permanente al rediseño del plan de estudios y determinar sus alcances. Algunos autores como Auccasi (s.p.), llegan a la conclusión que estos espacios de revisión curricular se deben realizar mediante un proceso permanente de

investigación que logre amalgamar los diferentes componentes que lo constituyen tanto estructural como procesualmente.

A pesar de ser un área de estudio dentro del campo curricular que no ha sido desarrollado aún en profundidad tiene mucho sentido explorar sus posibilidades en estos tiempos. El advenimiento de la era tecnológica y los avances en las ciencias y la pedagogía requiere de un compromiso permanente con la calidad de la educación. Es por ello por lo que la evaluación curricular es una oportunidad para generar juicios, de ahí su carácter evaluativo, que definirían las rutas de conveniencia, modificación o sustitución de un determinado plan de estudios.

De modo, que también surgió como una necesidad de la investigación por apostar por teorías y metodologías emergentes. Ya que:

El método tradicional utilizado para evaluar los planes curriculares y planes de estudio se limita a analizar la secuencia y organización de las unidades temáticas con lo cual la información que se presenta al estudiante es en forma fragmentaria y descriptiva: presentando una metodología no participativa, memorística y acrítica lo que se traduce en elementos pasivos que no se articulan con la dinámica social que la sociedad exige a los profesionales (Auccusi, sp, p. 4).

La existencia de una escasa bibliografía al respecto de la Evaluación curricular está también ligada a las pocas experiencias sistematizadas. La razón es evidente sí que retoma la idea de que durante mucho tiempo el currículo fue concebido desde la mera técnica y administración de la escuela. No obstante, con la innovación en el discurso pedagógico actual sobre el currículo, ha deconstruido las concepciones más tradicionales ligadas al enfoque instrumental y técnico, que fuera hegemónico por mucho tiempo. Aunque como se ha dejado

claro en esta exposición, dentro del campo curricular existen avances y cambios en cuanto a lo que se concibe por currículo, hay que decir que la evaluación curricular como tal, aún se encuentra rezagada como foco de discusión.

Brovelli (2001) bien argumenta al decir que esta cuestión de la evaluación curricular no es nueva para las instituciones educativas. Empero, también es elocuente al escribir que el hecho de que sea conocida por las estructuras educativas y los encargados del diseño del currículo no significa que: “está revisión incluye, por lo general, una crítica de los supuestos básicos ni la consideración del currículum de manera global...” (p.103)., lo que confirma que esta evaluación también está estrechamente ligada a la visión instrumental ya que enfoca la mirada aspectos relacionados con las políticas educativas, y otras ideas de: “selección, jerarquización, control de conducta...” (p. 103).

Lo interesante de todo esto es la manera en que la investigación se topó con este enfoque de estudio del currículo. Hay dos razones por las que esta investigación se vio obligada a recurrir a otros referentes teóricos. En primer lugar, tiene que ver con lo expuesto más atrás sobre la realidad de las estructuras académicas, relativas a la realidad institucional, que condicionan no solo la construcción curricular, sino que también a los sujetos. Sobre esto la Evaluación curricular considera importante analizar las dinámicas institucionales como elemento inherente al quehacer curricular.

Respecto al papel de las instituciones educativas desde la Evaluación curricular estas deben buscar: “la mayor autonomía y responsabilidad social de estas instituciones; la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados: el desarrollo profesional del profesorado” (Brovelli, 2011, p. 103). Todas estas cuestiones tienen

como horizonte desarrollar la capacidad profesional de los docentes y mejorar las prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, la Evaluación curricular comparte una premisa fundamental con esta investigación: “los aspectos que se han detectado como de mayor importancia en estos procesos, son precisamente: la estructura de la organización institucional, el papel del director y los valores y actitudes de sus profesores” (Brovelli, 2001, p 103) Esta premisa falseó la de que lo curricular podía ser leído desde aspectos más teóricos y filosóficos, y volcó la mirada de los investigadores hacia estas dinámicas y facilitó pensar al currículum en términos estructurales y procesuales.

La evaluación debe ser una herramienta imprescindible del proceso curricular, la forma en que se piense también está determinada por la concepción sobre el currículo con la cual se trabaja, esto incluye en las formas de llevarlas a cabo (Brovelli, 2011). Es por eso, que a estas alturas de la exposición es preciso dejar claro las premisas fundamentales de este proyecto. En primer lugar, sobre el concepto y noción del currículo y luego sobre algunos elementos que lo constituyen y que permiten acercarse a este fenómeno educativo en su complejidad. Para esto, retomando lo expuesto por García Méndez (1987): “la problemática curricular es resultante de la relación compleja entre un planteamiento curricular y el quehacer curricular, o más ampliamente del trabajo pedagógico”.

Por currículo, la construcción que más se adapta a la forma en que se analiza en este proyecto, es la expuesta por Alicia de Alba (1998) que reza:

es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.

Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas. (p. 3)

En esta investigación, se planteó el problema curricular como una cuestión ligada estrechamente a nociones de ideología, poder y hegemonía. Esto es, cuando se argumenta que el marco teórico y el planteamiento inicial resultaron insuficientes. Esto fue producto de acercarse al problema y notar que existe una implicación mucho más amplia que estas nociones y trascienden la cuestión discursiva y selectiva, y tienen que ver con las experiencias, significados y realidad de los sujetos que actúan dentro de la acción curricular, esto es a lo que de Alba (1998) se refiere como “dimensiones generales y particulares que interactúan en él acontecer de los currículos en las instituciones escolares...” (p.36)

Al referir a lo anterior, se quiere decir que la investigación se topó con una dimensión general, pero que tiene implicaciones en dimensiones particulares de la organización escolar. Esta dimensión general tiene que ver con las estructuras que dan andamiaje al quehacer formativo profesional y que impactan directamente a los sujetos que trabajan ya sea en la coordinación y administración de un currículo, en la planificación y diseño del plan de estudios, en la ejecución y/o en la evaluación.

Esos sujetos son los que con su trabajo pedagógico significan y dan sentido a estas dimensiones y:

que sostiene con su práctica cotidiana, el planteamiento curricular a partir de la interpelación que este ejerce sobre los integrantes de los diversos sectores institucionales. Configurando a partir de este sostenimiento cotidiano, puntos de fuga que le dan una perspectiva múltiple al cuadrado de la escena educativa... (Gutiérrez Méndez, 1988, p. 35)

Se hizo necesario dedicar más tiempo a entender el mundo administrativo en el que los sujetos se desarrollan para comprender aún mucho más, lo complejo que resultan estas estructuras en la determinación de un marco curricular o de un plan de estudios. Las experiencias docentes dieron suficiente información como para considerar esta dimensión general como un objeto válido para dedicar los esfuerzos por estudiar. Es así, como el contexto administrativo se vuelve fundamental para comprender y profundizar en las dinámicas que constituyen la esencia del bachillerato, y que, se convierte en un factor que condiciona el diseño y ejecución del proyecto educativo. Al comprender este panorama, es imposible evadir que toda experiencia educativa o curricular es también una tarea administrativa y pedagógica, de aquí deviene la complejidad de indagar las prácticas de gestión como prácticas políticas que tienen una implicación ética en la búsqueda por el mejoramiento de los procesos educativos.

La Gestión Académica y los procesos de Evaluación Curricular

Con el objetivo de interpretar y comprender la compleja trama de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en torno a la Educación, y que requiere reflexiones y debates hacia el abordaje del fenómeno educativo entendido desde su integralidad, la revisión teórica condujo aproximarse a los conceptos de La Gestión Académica como modelo de evaluación educativa de los objetivos planteados por las instituciones académicas, asume una posición en la

cual, propone la urgencia por establecer estrategias de evaluación, que atiendan a la necesidades educativas y políticas, a las condiciones contextuales de los espacios educativos, y que fomenten la participación de los sujetos en pro del mejoramiento de la educación en esencia y no como respuesta a factores académicos, socioeconómicos hegemónicos, ideologías o subjetividades, juegos de poder. Ya que, desde su perspectiva de análisis, la educación tiene como finalidad la formación de un sujeto ideal acorde al contexto en el que se desarrolla, para ello se estructura toda un esquema institucional y pedagógico que enmarca las tendencias y corrientes que se desarrollan en las diversas instituciones educativas y significan toda acción pedagógica.

Es decir, el modelo de Gestión Académica busca desligarse de análisis en los que su interés se basa en cuestiones metódicas, por ejemplo; la eficiencia, la productividad y la competencia. Al establecer estos criterios como los importantes para el abordaje de los fenómenos educativos, se tiende a una simplificación de las complejas dinámicas que en los espacios educativos se desarrollan, según Celman (2009) esta caracterización deviene en:

La disminución de la creatividad y originalidad de las producciones de los sujetos... sensación de pérdida del sentido de tarea como parte de un sistema integrado; empobrecimiento de los intercambios intersubjetivos por el énfasis en el cumplimiento de las normas de interacción. (p.36)

El modelo de gestión académica visualiza la construcción curricular como un proceso que toma en consideración las necesidades reales y contextuales de los sujetos en su entorno. A pesar de la existencia de múltiples interpretaciones sobre el fenómeno pedagógico, este modelo supone comprenderlo en su multidimensionalidad, en el establecimiento de la compleja red de interacciones entre los sujetos que ella deriva, y por lo tanto en su integridad, esto posee gran

relevancia, en tanto visualiza el objetivo de la educación, según Viveros (2018) “de transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural” (p. 425).

Al referirse al concepto de gestión, es posible que se entienda desde su acepción más administrativa y gestora de los recursos educativos, ya que tradicionalmente esta ha sido su interpretación. Sin embargo, esta apreciación ha sufrido transformaciones considerables, producto del impacto de la revolución tecnológica que modifican las formas de organización en las instituciones educativas, es decir, las diferentes áreas que confluyen en las instituciones educativas, por ejemplo: la administrativa, la académica-pedagógica, la administrativa-financiera, la comunitaria y de convivencia, constantemente están en procesos de alteración y redefinición de sus actividades y procesos de trabajo.

A partir de esta idea, diversos teóricos proponen asumir el concepto de gestión bajo la búsqueda de establecer un nuevo paradigma educativo en el que se tomen en cuenta la complejidad por delimitar los alcances y temas constitutivos del campo educativo y de la implicación de sus actores, dimensiones o ámbitos. Por ejemplo; según Correa (2016) “es un nuevo paradigma educativo en el cual los principios generales de administración y gestión se aplican al campo específico de la educación, hoy se considera un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en instituciones que cumplen una función educativa” (p. 426). Por lo tanto, desde esta perspectiva se supone revisar aspectos según Viveros (2016) como: “misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura escolar, ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros; esquemas mentales y formas de ser, pensar, estar y hacer de la comunidad educativa” (p. 426)

Es decir, la gestión académica pretende establecer una relación y su respectiva coherencia, entre la propuesta curricular materializada en los planes de estudio, con las prácticas pedagógicas realizadas y con las demás áreas que componen la gestión académica. Ante esto, continua Viveros (2016); “ello incluye el diseño de una propuesta curricular, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y retroalimentación, y a partir de las experiencias, la observación y reflexión de la práctica pedagógica de los docentes” (p. 427). En otras palabras, la gestión académica tiende a realizar lecturas permanentes de las realidades concretas que el espacio institucionalizado aflora y de los significados que construyen los sujetos de forma individual y colectivo en su dinámica cotidiana. Para ello, Celman (2009) considera que desde esta perspectiva “implica necesariamente una opción que incluye lo ético, lo político y lo teórico desde la cual se construye el marco referencial que orienta los sentidos y las prácticas universitarias, supone en los momentos problemáticos, asunción de responsabilidades y tomas de decisión, en las definiciones de éxito y fracaso, avances y retrocesos”.

Capítulo III. Marco Metodológico

Diseño de la investigación

El siguiente apartado presenta las consideraciones metodológicas empleadas para la investigación, como lo son: el paradigma, enfoque y método de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Esto, con el propósito de exponer el proceso con el cual se recabó aquella información pertinente y necesaria para el abordaje del fenómeno estudiado.

Paradigma de investigación.

La investigación se sustenta desde el Paradigma Cualitativo el cual se caracteriza por profundizar en la investigación desde la intersubjetividad de los sujetos, partiendo que la constitución de la realidad y el conocimiento no son neutrales sino, que son objeto de aquellos sentidos y significados que le son atribuidos por los sujetos en un contexto determinado. De manera que, el Paradigma Cualitativo sustenta la premisa de esta investigación en tanto entiende a los sujetos colaboradores como actores activos del proceso y desarrollo curricular-educativo.

Por otra parte, desde este paradigma, permite que la interpretación de la realidad curricular y educativa sobre Educación Cívica no solo parta del análisis documental de las fuentes, en este caso de los planes de estudio, sino también y con mayor preponderancia de estos sujetos, su propio contexto socioeducativo y los aportes que hacen desde su “cotidianidad profesional” al hecho pedagógico desde las estructuras formales (currículo) y la práctica educativa particular de cada uno de ellos. Es decir, la Investigación cualitativa se considera como un proceso en el que se evidencia una confrontación permanente de las realidades explícitas e implícitas del pensamiento humano, que emergen y son analizadas a través de la interacción de los investigadores con los sujetos desde los que se lee la realidad, llevando a procesos de construcción dialógica acerca del objeto de estudio.

Enfoque de investigación.

Así pues, este estudio se estructuró desde el enfoque interpretativo. Gurdián (2007) aportó que en este enfoque los investigadores “deben acercar(se) lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo” (p.54). Dicho de otra forma, por medio de este

enfoque se procuró un acercamiento a aquellos sentidos, valores y significados que están implícitos o explícitos en el currículo formal (planes de estudio) y aquello que dicen los sujetos sobre el fenómeno de estudio, de manera que la profundización e interacción con los sujetos y el currículo sea una forma de yuxtaponer ambas realidades inmersas en el hecho educativo.

Por lo que es elemental emprender un proceso de análisis de dichas subjetividades desde el contexto en que se expresan. En este sentido, Ramírez (2016) afirmó:

La búsqueda de la comprensión requiere del despliegue de la capacidad de ver el mundo y las realidades que en él se configuran desde la perspectiva del otro; dicho de otro modo, es entender que aproximarse a la comprensión de la manera como se configuran los sujetos es una tarea fundamentalmente de reflexión y profundización acerca de los discursos y las acciones de los sujetos, lo cual indudablemente está atravesado por la biografía y las condiciones del contexto en el que están inmersos (párr. 19)

De esta forma, se evidencia que el enfoque interpretativo, valida el interés por analizar aquellos significados e interpretaciones sobre la Educación Cívica construidos y difundidos a través de múltiples dimensiones y la forma en que los sujetos se relacionan con las estructuras constituyentes del currículo en la definición del proyecto curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales (Planes de Estudio), y las subjetividades e intersubjetividades sobre Educación Cívica del profesorado de las unidades académicas que conforman la carrera (Escuela de Historia -EH-, Escuela de Ciencias Geográficas -ECG- y El Centro de Investigación y Docencia en Educación -CIDE-) que son fundamentales para una comprensión integral del currículo.

Método de Investigación

El método de investigación con el cual se abordó el siguiente trabajo, parte del Estudio de Caso enfocado en el análisis de fenómenos con características propias y que necesitan estudiarse desde su propio contexto, comprendiendo las dinámicas, procesos y estructuras que en él se consolidan. Eisenhardt (Citado en Martínez y Piedad, 2006) concibe este método como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.174). El uso del estudio de caso es particularmente apropiado para esta investigación, en tanto, se preocupa por comprender problemas prácticos, delicados o donde la experiencia de los sujetos en diversos escenarios es fundamental para el análisis de las dinámicas que surgen en un contexto tan característico como lo es el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.

El Estudio de caso presenta grandes posibilidades para explicar fenómenos contemporáneos desde los diversos entornos contextuales. En cuanto al espacio educativo Jiménez (2012) menciona;

cuando estamos realizando una investigación de ciertas características propias de un determinado lugar en este caso podría ser una institución educativa, donde dichas características son tan notables que no podríamos relacionarlas con otras y es así como generamos posturas teóricas nuevas que ayudarán a posibles soluciones, cuando se planteen situaciones similares. (p. 143)

Este método se propone a raíz de las necesidades asociados al abordaje del fenómeno de estudio en función del tipo de información recolectada, y con el fin de recabar aquellas percepciones de las personas colaboradoras mejorando la calidad y alcance de esta. De esta forma, como parte del fenómeno educativo se requiere desde los mismos sujetos colaboradores

entender las dinámicas y procesos en función de cómo desde su experiencia lo significan, dotando de validez esta parte de la realidad, que si bien no permite realizar generalizaciones permite captar una parte de la realidad.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como se señaló en el apartado anterior, por las características del método planteado se vuelve necesario el uso de técnicas e instrumentos flexibles, las cuales se pueden abordar desde el uso de técnicas cualitativas, ya que desde estas se puede obtener información con el fin de interpretarlos y analizar aquellos componentes del curriculum, la ciudadanía y la educación Cívica desde el contexto y de la información ofrecida por cada uno de los sujetos colaboradores.

A razón de lo anterior, se brindará una caracterización de las principales técnicas de recolección de datos y la función de estos en la investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El proceso metodológico propuesto en la investigación parte de un proceso flexible y dinámico, el cual, al partir de la interacción con los sujetos colaboradores, permite contemplar la posibilidad de modificar o cambiar en la marcha del proceso investigativo los contenidos o las técnicas propuestas en el siguiente apartado. De esta forma, se presenta el uso de una guía metodológica, en las que se presentan aquellos elementos en los que se acercara al fenómeno de estudio, la cual fue construida a partir de los intereses, preocupaciones, formas de concebir el hecho pedagógico que surgieron en el diálogo dialógico que mantuvieron los investigadores con los sujetos colaboradores.

Acercamiento inicial.

El proceso metodológico del presente trabajo se desarrolla a partir del estudio de caso. Lo cual supuso un acercamiento inicial al fenómeno de estudio, con el fin de que sean los mismos sujetos los que guían el proceso de investigación y permitiendo identificar desde su representación de realidad aquello que conciben acerca del curriculum y la Educación Cívica. Es decir, permitió reconocer aquellos elementos que desde su contexto, subjetividades e intersubjetividades lleven a profundizar en las dinámicas estructurales y procesuales que determinan la construcción curricular en el Bachillerato de Estudios Sociales y Educación Cívica.

De esta forma, este acercamiento se propone como un diálogo informal con los sujetos colaboradores, con el fin de explorar aquellas primeras impresiones, nociones, preocupaciones y reflexiones iniciales acerca del fenómeno estudiado. Para la aplicación de esta técnica se recurrió al uso de notas de campo, las cuales consisten en documentar los aportes que surjan desde el diálogo con las personas colaboradoras de la investigación, aportes que guiarán la creación de proto categorías y categorías, las cuales serán profundizadas con la aplicación de los grupos focales y con las entrevistas semiestructuradas.

Entrevista semiestructurada

En la investigación cualitativa la entrevista semiestructurada, se entiende como el diálogo entre el investigador y aquellos involucrados directamente con el fenómeno de estudio, el cual según Gurdíán (2017) se comprende “a partir de relatos personales, donde construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia.” (p.197). De esta forma, se aplicaron en función de la guía metodológica,

enfaticando en aquellos elementos que los investigadores necesitaron profundizar, para acercarse y entender las tensiones, poder, subjetividades sobre el currículo. Al igual que los grupos de discusión, las entrevistas se desarrollaron a partir de tres ejes: a. Dimensión profesional; b. Retos de la gestión y administración de una carrera tripartita; c. Conceptualización de la Ciudadanía y Educación Cívica, los cuales se abordaron en función de aquellos aportes e ideas que se necesitan profundizar.

Grupos de discusión.

Los grupos de discusión son un método en la recolección de información, debido a su capacidad de analizar y discutir a través de la interacción de distintas personas la comparación o contraste de lo que piensan, de sus ideas y su forma de concebir el mundo. (Gurdián, 2007). A partir de los grupos de discusión se puede contrastar las opiniones de aquellos sujetos colaboradores, profundizando a partir de un eje temático la forma en que conciben el currículo y los elementos que lo conforman, las dinámicas en torno a este desde sus subjetividades, su propia experiencia y formas de concebir el mundo. La aplicación de esta técnica lleva a entender el fenómeno de estudio desde una visión más amplia, contemplando la perspectiva de los distintos sujetos a partir de sus nociones teórico-discursivas y su interacción con los demás sujetos.

Como parte de la etapa de recolección de información se plantearon tres grupos de discusión, cuyos objetivos fue conocer las opiniones sobre distintas dimensiones relacionados al currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, la Ciudadanía y la Educación Cívica de personas vinculadas a la docencia de las Unidades Académicas de la Escuela de Historia, la Escuela de Ciencias Geográficas y el Centro de Investigación en Docencia y Educación.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) ponen en evidencia la finalidad de los grupos de discusión, a partir de:

Centralizar -focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación, es decir, es una temática que es propio (se desprende del tema central de estudio. Es de “discusión” porque realiza su trabajo de búsqueda mediante la interacción discursiva y la comparación o contraste de las opiniones de las y los miembros del grupo. (p.213)

Sujetos colaboradores de la investigación

La investigación aborda como sujetos colaboradores de la investigación a docentes universitarios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica pertenecientes a tres unidades académicas, la Escuela de Historia (EH), la Escuela de Ciencias Geográficas (ECG), y el Centro de investigación y Docencia en Educación (CIDE). Los docentes que formaron parte de la investigación fueron seleccionados a partir de su vinculación con cada una de las Unidades Académicas mencionadas anteriormente, y cuya participación fue voluntaria. Con respecto a la consolidación de los sujetos colaboradores se realizó un sondeo acerca de la disponibilidad y anuencia a participar de la investigación.

Por otra parte, la selección de los sujetos colaboradores surgió a raíz de la vinculación de estos al Currículo, tomando la cuenta las diversas áreas que lo componen. Como lo fue aquellas personas que aplicaran el currículo a partir de la docencia e investigación, aquellos que participaran en su diseño a través de la Comisión Curricular Tripartita y por último personas vinculadas al área administrativa de las tres Unidades Académicas. A continuación, se presenta una tabla que evidencia a aquellas personas que participaron en la investigación:

Tabla 1
Perfil de las personas participantes en la investigación

| Persona Participante | Unidad Académica | Tipo de Nombramiento | Vinculación con el Bachillerato en: |
|----------------------|------------------|----------------------|---|
| 1 | Historia | Propiedad | Docencia y puestos de autoridad en la Escuela. Comisión tripartita del 2017 |
| 2 | Historia | Interina | Docencia y proyectos del mejoramiento y acreditación. |
| 3 | Historia | Interina | Docente, proyectos de educación continúa |
| 4 | CIDE | Propiedad | Procesos de acreditación. Comisión Tripartita 2017 |
| 5 | Geografía | Sin nombramiento | Docencia. Comisión Tripartita. |
| 6 | Geografía | Propiedad | Docencia. Puestos de autoridad en la Unidad Académica. |

Fuente: Elaboración propia a partir del acercamiento inicial.

En concordancia con la ética de la investigación y del grupo interventor, las identidades no van a ser reveladas. En razón que, en alguna manera, las personas colaboradoras depositaron la confianza en el equipo investigador para reflexionar críticamente sobre lo que ocurre en la gestión académica del Bachillerato. De modo que es responsabilidad de los investigadores mantener bajo estricta confidencialidad la información suministrada con el ánimo de respetar el espíritu colaborador de las personas participantes.

IV Capítulo. Análisis de Resultados

El Acercamiento Inicial: Un ejercicio diagnóstico para la investigación del currículo en la Investigación Socioeducativa.

Antes de iniciar a describir los resultados de este Acercamiento inicial, es pertinente mencionar tres consideraciones fundamentales para comprender la utilidad y pertinencia de esta etapa de la investigación, circunscribiéndose dentro de la lógica de la investigación socioeducativa. Se situó en palabras de Beger (como se citó en Pérez, 2009) como una herramienta reflexiva y de unión para resolver problemas de un grupo, en el cual son los mismos actores y actrices conocedores de su realidad lo que buscan alternativas para solucionar un problema. Pérez (2009) argumenta que realizar este tipo de intervenciones al inicio de la exploración del problema a investigar permite que:

la búsqueda de la transformación de la realidad se inicie por la iniciativa de los propios actores, donde ellos se den cuenta de lo que les está ocurriendo y entre ellos lleguen a acuerdos que los beneficien en conjunto, de ésta manera no habría resistencia al cambio pues estarán conscientes de lo que ocurre y que debe cambiar.
(p, 137)

Particularmente, el paradigma cualitativo permite la recursividad investigativa en tanto reconoce que la realidad se presenta en distintos escenarios de intervención (Pérez, 2009) y por lo tanto pueden considerarse ciertas tendencias y conceptos teóricos que con el desarrollo de la investigación pueden ser validados, descartados e incluso redefinidos, ya que el escenario a investigar siempre es cambiante y también puede transformarse en el mismo momento que se interviene: “Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes

cuestiones teóricas” (Pérez, 2009, p. 140) Al ser una investigación socioeducativa, el ejercicio diagnóstico realizado en el Acercamiento Inicial se realizó bajo una metodología empírica de un diálogo abierto e informal. Esto ayudó a proporcionar una visión más general pero holística que delimitó y esclareció la naturaleza y dimensiones del problema que se pretendió abordar, además de generar una caracterización de los sujetos y las dinámicas entre ellos.

En algún momento en la formulación inicial se planteó que la realidad curricular funciona como un todo organizado y mediado por cuestiones estrictamente ideológicas, de poder y control cultural. Sin embargo, el Acercamiento Inicial mostró que no se puede abarcar en su totalidad sin incluir las relaciones de los sujetos del proceso de determinación curricular (Pérez, 2009; de Alba, 1984). Por ello, este espacio de diálogo con las personas colaboradoras, fragmentó la naturaleza del currículo sin desligarlo ni separarlo del todo como sistema de producción y reproducción cultural (Apple, 1979, Kemmis, 1993) con el fin de conocer y comprender cada uno de los aspectos que les dan soporte a las instituciones dedicadas a certificación de la idoneidad de los profesionales en la enseñanza de la Cívica, en este caso en la Universidad Nacional.

El diagnóstico realizado en esta fase de Acercamiento Inicial, se propuso como un elemento fundamental para la intervención de contextos socioeducativos y se validó como una forma idónea para acercarse a la realidad por investigar. Se destaca de su utilización la facultad que le otorga al investigador como un acercamiento metodológico para “conocer y comprender la forma de vida de los individuos (Pérez, 2009, 149) a fin de construir categorías conceptuales y estrategias de recolección de la información pertinentes y situadas en el contexto. Es habitual que en investigaciones de este tipo no se realice esta estrategia para acercarse al problema de investigación y es un elemento que normalmente se pasa por alto, lo que podría generar una

restricción de las opciones de la realidad que se presentan en el momento y espacio intervenido.

En cambio, utilizar esta herramienta:

provee un rumbo y la especialización de la actividad que falta en la conformación del ser biológico del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos, en este sentido, el interventor social abre un primer plano a la deliberación y la innovación de las actividades de los individuos que van a ser intervenidos o; en otras palabras, que van a transformar la vida de las personas... (Pérez, 2009, p, 150 - 151)

Continuando con el análisis e interpretación de toda la información suministrada por las personas participantes, se desprende que existen una diversidad de perspectivas, nociones, enfoques o posicionamientos entre los profesores vinculados al BEESEC. Esta variedad de posturas se debe quizás, a la forma en que los sujetos colaboradores conciben la Educación Cívica desde su unidad académica y a su vez cómo confluyen, en una serie de espacios en las que se desenvuelven y establecen las dinámicas entre las tres Unidades Académicas que conforman el Bachillerato. El diálogo mostró la compleja trama de relaciones y experiencias que en el bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica se suscitan, evidenciando la complejidad del fenómeno a estudiar.

De esta forma, los múltiples posicionamientos expuestos en el siguiente apartado pretenden reflejar los significados y formas de concebir lo curricular y la Educación Cívica desde la propia visión de los sujetos, dejando de lado la generalización de los fenómenos; y abocando a la particularidad desde la que se sitúan las personas participantes, la forma en que significan el mundo que los rodea, las estructuras que lo componen, así como los procesos que en estos contextos se desarrollan. Es decir, los resultados de este capítulo se consolidan a partir de lo que

los mismos sujetos manifestaron en los diferentes momentos de la investigación; y no de la interpretación de los investigadores, lo anterior en función del método propuesto.

Así las cosas, los resultados de este primer acercamiento inicial fueron sustanciales para el planteamiento de los siguientes momentos de la investigación. A modo de síntesis se puede establecer que los sujetos participantes reconocen la existencia de un marco normativo y administrativo que paralelamente se vincula a las dinámicas y relaciones cotidianas que en él se establecen. Además, se relacionan con el currículo del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica desde diversas dimensiones como lo son la docencia, los puestos de autoridad dentro de las Unidades Académicas y en la participación dentro de las comisiones de rediseño del plan de estudios.

A partir de las experiencias de las personas participantes en la docencia, la administración de las carreras y en la conformación de las comisiones curriculares tripartitas de rediseño del plan de estudios en la carrera compartida, existen sobre el Currículo y la Educación Cívica dos ejes centrales en los que se debate dentro del Bachillerato y que, según las mismas personas participantes, son necesarias para problematizar en función de una próxima evaluación curricular. Si bien los resultados expuestos difieren de los objetivos planteados en el capítulo I, con el fin de validar aquello que los mismos sujetos identifican como importante al momento de analizar el plano ideológico y político del currículo, entendiendo que estos representan y remiten lo curricular a elementos de orden cotidiano.

Establecer coherencia entre los planteamientos teóricos que guían esta investigación con los aportes de los sujetos colaboradores y la interpretación de los investigadores fue una tarea compleja. La comprensión del fenómeno curricular que acoge la Teoría Crítica del currículo no está limitada a la intervención de un producto escrito y tangible como lo es un plan de estudios,

sino que entiende lo curricular como un punto de articulación en el cual se condensan y validan las formas de entender el mundo de los diversos sujetos atravesados por el currículum.

De alguna manera, a pesar de que no exista una relación direccional entre las categorías que se desprenden de las preguntas y objetivos de investigación con las categorías que se procederán a describir en este apartado, hay un elemento que les otorga sentido dentro de la lógica de la naturaleza política e ideológica. Al retomar la idea de Apple (1979) sobre el concepto de hegemonía dentro de las instituciones escolares y el currículo, se debe de leer con cuidado y poner atención en la forma en que describe el control dentro de las escuelas.

Apple (1979) utiliza para explicar esto la contribución de Gramsci en este sentido:

La hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que satura la sociedad en tal medida que constituye incluso el límite lógico para la mayoría de las personas que se encuentra bajo su dominio, que se corresponde con la realidad de la experiencia social... (p. 14)

La intención de Apple de utilizar el sentido profundo de hegemonía en las relaciones sociales es concretar la visión de control que cumple la escuela en términos de la reproducción del orden sociocultural. Para el autor, actúa saturando la conciencia de los sujetos, de manera que incluso el mundo educativo, económico y social que constituye la realidad y con el que se interactúa de manera dialéctica en la significación de las experiencias y sentidos de los sujetos. Sucede entonces, que se distancia del concepto abstracto de hegemonía y propone un conjunto organizado de significados y prácticas, experiencias y asignación de energía, sobre el entendimiento ordinario del hombre y su mundo. (Apple, 1979, p.15).

Si se establece entonces que cada sujeto desde su cotidianidad posee diferencias en cuanto a cómo entiende el currículo, cobra sentido que sus experiencias sobre su cotidianidad sean válidas en relación con la naturaleza política e ideológica del curriculum.

En ese sentido, otro rasgo característico de las tesis sobre la naturaleza política e ideológica de los currículos educativos es visualizarla como forma de resistencia a la dominación de una manera dialéctica en la praxis emancipadora. Para los pedagogos y teóricos críticos, el currículo no debe estar en manos de especialistas ni al consejo de un grupo pequeño de profesores de determinada institución escolar. Sino debe ser creado desde las realidades sociales y culturales que atraviesan a todos los sujetos sociales que participación en el proceso de determinación curricular, ya sea en el diseño, en el desarrollo, o en la evaluación.

De lo dicho por Apple (1979), Kemmis (1993), Gimeno (2012), Carranza (2009) y de Alba (1992) fundamentalmente se destaca que deben ser los mismos sujetos socioeducativos, constructores de la realidad social y educativa, quienes participen en la intervención que analiza la naturaleza curricular de sus planes de estudio e incluso los mecanismos de negociación a través de los cuales se piensa un determinado proyecto curricular. Deben ser ellos, quienes a partir de sus experiencias muestran el punto de partida y otorgan sentido a las situaciones múltiples y cambiantes de las redes sociales complejas y a sus problemáticas dentro de ese espacio ecológico de cruce de culturas, saberes, disciplinas y experiencias.

De modo que, una vez el análisis de los resultados acerca de lo que conciben las personas colaboradoras se desprenden una serie de posiciones que direccionaron la investigación hacia otras aristas del problema de estudio. Aquí es importante resaltar la importancia de este primer acercamiento, que se circunscribe dentro de una fase de diagnóstico, ya que este: “es considerado

como una herramienta de comprensión de la realidad porque determina los síntomas y agentes que está involucrada o que causan los conflictos en la realidad...” (Pérez, 2009, p.133)

La falta de equilibrio entre el planteamiento inicial y los resultados categorizados en esta fase de la investigación y la consecuente profundización en las etapas posteriores, puede justificarse dentro de la flexibilidad de la investigación socioeducativa que dispone de esta herramienta como una etapa que permite a los investigadores: “fragmentar el sistema, simplificarlo y poder observar todas y cada una de las variables que lo conforman; determinar en cuál de ellas radica la falla, analizarla, interpretar la situación y proponer soluciones...” (Pérez, 2009, p.133)

En algún punto del planteamiento inicial, su sentido consistió en un abordaje más de corte filosófico o del ámbito teórico sobre el Currículum y la Educación Cívica en el BEESEC. Sin embargo, de este primer acercamiento fundamentalmente se destaca que produjo un giro al sentido de la investigación por aspectos más de orden fenomenológicos, con la intención de alcanzar cierto conocimiento sobre la realidad de la vida cotidiana de los sujetos inmersos en el problema de investigación. Ya que en palabras de Pérez (2009), este enfoque coloca a los investigadores fuera de la realidad y le permiten observar la complejidad de fenómenos que ocurren en la vida cotidiana al punto de lograr describirlos, en consecuencia, con la idea sobre el sentido común expuestas por Apple (1979), Kemmis (1993) y Carranza (2009) en tanto opera en la mayoría de las intervenciones sobre el hecho educativo y que se da por establecido.

El interés de esta etapa de la investigación se centró principalmente en descargar cualquier sesgo con el que los investigadores pudieran condicionar la investigación al estar relacionados directamente al fenómeno en estudio, y validar la investigación desde las posiciones

de los sujetos colaboradores que “encierra interpretaciones muy diversas sobre la realidad cotidiana, a la que el investigador podría dar por establecida y pasar por alto muchos elementos indispensables para la comprensión...” (Pérez, 2009, p.135) De manera que este diagnóstico fue muy útil para la intervención social pues dio un punto de partida para cada individuo que participó en la investigación y que pertenece al Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, para estudiar la situación socioeducativa y diagnosticar las necesidades y problemas a efectos de aplicar un proceso reflexivo y crítico que condujo a los investigadores a conocer la realidad curricular.

Es decir, este primer acercamiento en su función diagnóstica, delimitó la realidad de los sujetos involucrados en el currículum del BESEEC y situó la intervención de los investigadores en un tiempo y espacio determinado, con características y particularidades propias de los individuos y colectivos que operan dentro del sistema universitario en donde se encuentra el BEESEC y dio paso a una posterior descripción de la realidad curricular desde la perspectiva y percepción de las personas colaboradoras a partir de las dos dimensiones que emergieron producto de este encuentro. Decir esto es importante porque deja claro que los resultados presentados responden única y estrictamente a la visión de los sujetos que participaron en la investigación, al desarrollarse desde el método de estudio de caso y no a una generalización de la situación y realidad socioeducativa dentro de las tres unidades que conforman el Bachillerato.

Sin embargo, la aclaración anterior propone que los resultados aquí plasmados son producto de reconocer que el mundo está formado por múltiples realidades, pero que la realidad intervenida en este proyecto responde al qué hacer, y a la del cómo se organiza el aquí y ahora de las personas colaboradoras dentro del Bachillerato, aunque “generalmente abarque fenómenos que no están presentes aquí y ahora”, pues la realidad a estudiar se presentó como la realidad de

la vida cotidiana. Un mundo intersubjetivo, un universo compartido por múltiples individuos y lo importante resulta en hacerla consciente, valorar su pertinencia y permanencia en el tiempo y por supuesto, la modificación de aquellos elementos de la realidad que se presentan como conflicto.

No obstante, los resultados obtenidos no se distancian por completo del objetivo de estudiar las posiciones políticas e ideológicas definidas, pero no manifiestas en el currículo, es decir, en el ejercicio del poder desde las estructuras universitarias, y de los sujetos que tienen a cargo los procesos de diseño curricular. A partir de “la idea de una manipulación consciente de la enseñanza por parte de un número muy pequeño que tienen poder...” (Apple, 1979, p 14)

Ya que al interesarse por cuestiones propias de la cotidianidad no se desvincula totalmente de las estructuras y mecanismos de control del currículo. En primer lugar, porque se presentan como relaciones propias del sentido común dentro de las dinámicas de las instituciones escolares y por lo tanto como desnaturalizadas de cualquier carga, interés o valor político, como simples relaciones cotidianas entre los sujetos que entran en contacto en el Bachillerato. Sin embargo, hay que recordar que el control de la escuela, la vida y el currículo tiene formas aparentes de neutralidad. (Apple, 1979, p. 17)

Apple (1979) afirma que a pesar de la aparente neutralidad que pueden defender las teorías educativas modernas a partir del discurso pedagógico actual, la tarea curricular siempre contiene una acción de selección y organización del conocimiento disponible de forma consciente o inconsciente. Al respecto, tanto Kemmis (1993) y Apple (1979) apuntan que hacer una tarea de síntesis de elementos de organización y selección de los aprendizajes establecidos por los sujetos, con las posiciones institucionales y las escuelas es sumamente importante para conocer las implicaciones reales en la determinación curricular (de Alba, 1984) Lo que da como

resultado un ejercicio de empatía entre la información presentada como parte de estos presupuestos de la organización y selección en el diseño del currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

En este sentido, apoyados en la idea de Apple (1979) y de Alba (1984) sobre los procesos y mecanismos de diseño curricular, esta investigación retoma la importancia de realizar una tarea de síntesis de los aspectos que forman parte de la realidad cotidiana de las instituciones escolares en torno al diseño curricular. De modo que, permita recopilarlas y describirlas para posteriormente a la luz de una lectura crítica sean interpretadas con el objetivo de modificar aquellos elementos que entran en conflicto en el ámbito de la determinación curricular.

Pero, además, que sean un marco para la interpretación del currículum no sólo como un producto dado, es por eso que, fue básico un primer momento para diagnosticar y poder conocer previamente la realidad a transformar para describir, explicar y predecir los fenómenos que se dan dentro del proceso del diseño curricular del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y hacerlos visibles dentro del estudio del currículo. Objetivo que solo se consigue tomando en cuenta las experiencias y percepciones de los sujetos involucrados en estos procesos y utilizando una metodología flexible en la cual la programación se formule y se establezca a partir de la vía dada por los sujetos para asegurar una adecuada toma de decisiones, seleccionando las mejores estrategias para recolectar información.

Así las cosas, a pesar de que lo político e ideológico, se vio modificado de los planteamientos iniciales propuestos por los investigadores, los aportes que las personas participantes hacen referencia a cuestiones presentes en el Currículo de la carrera son también totalmente válidos por investigar. Respecto a lo político, los sujetos se balancearon hacia una

noción más tangible sobre las relaciones cotidianas dentro de las Unidades Académicas y los intercambios entre ellas en la noción de la Carrera Compartida. Por lo ideológico, las personas participantes se refieren más a una cuestión conceptual del objeto de estudio. Estas dos consideraciones, surgen como resultado de contraponer lo expuesto por las personas colaboradoras con los presupuestos básicos de la investigación, lo que llevó a un proceso de redirección de los intereses del proyecto. Los cuales son válidos y necesarios de entender a cabalidad, por ser espacios poco analizados y explicados en el campo curricular.

Amparados en los principios teóricos de la investigación y aquello que los sujetos identifican sobre lo curricular surgió la necesidad de apostar por análisis que partan desde los propios actores y actrices del fenómeno curricular. De esta forma, los investigadores tuvieron que realizar nuevas lecturas que permitieran comprender y analizar de forma más detallada el currículo con énfasis en las formas implícitas y explícitas en las que los sujetos intervienen en el diseño del currículo y su ejecución. De manera que, el análisis se direccionó a entender, a lo que Alicia de Alba (1984) llamó el proceso de determinación curricular. Este es un proceso, según la misma autora, caracterizado por ser en esencia un proceso social. Es importante mencionar que recurrir a este concepto de determinación curricular surgió de las interpretaciones hechas por los investigadores de los resultados de este Acercamiento Inicial. La relación que se establece entre las intervenciones de las personas participantes y las tesis de Alicia de Alba (1984) redundan en dos elementos. El primero, referido a cómo se visualizan los sujetos dentro del ámbito curricular: “Los sujetos sociales del curriculum son aquellos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular” (p. 13)

El segundo, alude a los procesos de construcción curricular, que según los aportes de Alba (1984):

el proceso de construcción curricular como aquellos en los cuales a través de luchas, negociaciones o imposiciones (...) se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo en determinada articulación, van a formar una estructura social relativamente estable... y un currículum en sus aspectos centrales, esto es su orientación básica y estructurante (p. 14)

Ya establecidos los resultados de este primer acercamiento al objeto de estudio, y al recurrir a lo planteado por Alicia de Alba sobre la determinación curricular, posibilitó la generación de dos dimensiones que engloban los intereses de los participantes, y que se constituyen como cuestiones esenciales a profundizar para dar cuenta del problema de investigación. Es así, como este primer acercamiento de la investigación, condujo a los investigadores a conocer las nociones y percepciones de los sujetos colaboradores denotando la singularidad del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, atribuyéndole características específicas y enfatizando en la importancia de comprender los procesos y estructuras que se desarrollan entre las tres Unidades Académicas que conforman la carrera. Esto es importante ya que brindó conciencia a las personas participantes de una de las premisas fundamentales de Apple (1979) que afirma: “la educación no es una empresa neutral que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se ve implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello (...) los educadores no pueden separar plenamente su actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables” (p.11). Así las cosas, para interpretar la información de este primer momento de la investigación, se establecieron dos

dimensiones para profundizar, focalizar y comprender en sentido más amplio e integrador el currículo del BEESEC.

Antes de realizar una descripción de las dimensiones surgidas a partir de los resultados, es necesario posicionar el distanciamiento entre los objetivos iniciales y dichas dimensiones, en tanto, los objetivos de la investigación hacen referencia a cuestiones de orden teórico que surgieron con el planteamiento inicial del proyecto de graduación. Los cuales, se reestructuraron a partir de la etapa de recolección de la información, en donde son los sujetos colaboradores quienes desde su perspectiva identifican como elementos que desde su experiencia en el Bachillerato han marcado la realidad por investigar, y cuyos aportes proponen líneas de investigación alternas a la planteada por los investigadores.

De esta forma, la primera dimensión denominada Conceptual, logra establecer un vínculo con el objetivo número uno y cuatro del planteamiento inicial de la investigación, en tanto, a partir de la información que los sujetos brindan se incluyen aquellos sentidos, valores y percepciones sobre cómo se entiende el concepto de Educación Cívica en las tres unidades académicas, esto debido a la conformación y naturaleza del Bachillerato. A pesar de que no existe una vinculación manifiesta explícitamente entre los objetivos mencionados, esta categoría retoma desde el plano cotidiano como los sujetos significan la Educación Cívica y como esta a su vez puede influir en la delimitación de un perfil profesional acorde a las necesidades que desde la subjetividad de los sujetos debería tener un profesional en el ejercicio de la docencia en el área de la Educación Cívica.

Aquí resulta pertinente mencionar que si bien es cierto el objetivo número tres no es abordado en la investigación ya que no se analizó el Plan de Estudios del 2017, elemento que se

aborda en líneas posteriores. Realizar un acercamiento teórico y metodológico sobre la Teoría de las Representaciones Sociales, permitió consolidar conceptualmente el perfil profesional del docente en Educación Cívica. De esta forma las personas definen el concepto de Educación Cívica y los componentes con los que debería de disponer el profesional en el área. Estas consideraciones surgen de lo que los sujetos piensan que el docente debe de tener, es importante aclarar que estos sentidos no tienen relación con lo abordado en el plan de estudios del 2017, ya que la contraposición entre lo que el plan aborda y los sujetos proponen no fue realizada de forma explícita para esta investigación. En suma, retomar los aportes referidos al perfil profesional se justifica, en tanto se comprende que el mundo educativo es atravesado por la realidad cotidiana y cómo los sujetos interactúan de manera dialéctica en la significación de las experiencias y sentidos que los sujetos atribuyen al perfil del profesional en el área de la Educación Cívica.

En cuanto a la segunda dimensión, esta se denominó Académico Administrativa, la cual se vinculó al objetivo inicial número dos de la investigación, en tanto condensa aquellas preocupaciones que tienen los sujetos acerca de las estructuras y procesos que conforman el ámbito curricular. Además, contempla las percepciones de los participantes respecto a cómo se estructura el bachillerato, la forma en que perciben la gestión administrativa de la carrera, percepciones acerca de la forma en que se da la distribución de la malla curricular, cargas académicas, la toma de decisiones que se generan entre las tres unidades académicas. De esta forma, muestra un panorama general desde la percepción de los sujetos colaboradores que dan cuenta de las dinámicas que constituyen el proceso de diseño curricular y cuya principal categoría emergente es denominada Dinámicas de la Comisión Curricular Tripartita y la Cultura Académica.

El establecimiento de estas dos dimensiones se dio con el fin de comprender lo curricular desde perspectivas poco abordadas, contemplando a sujetos claves para entender la complejidad en que se enmarca la cuestión curricular del Bachillerato. Parte del enfoque de esta investigación es comprender desde los sujetos, aquellos elementos explícitos del currículo del Bachillerato y que se constituyen desde las interpretaciones que estos sujetos poseen tanto de la estructura como de los procesos que se desarrollan en el contexto del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, enfatizando en lo referente a la Cívica.

Es decir, el objetivo de ambas dimensiones es tomar las experiencias de los sujetos en los diversos espacios del currículo de la carrera compartida para así dotar dichas concepciones de valor político, así como vincular esta perspectiva de análisis al estudio y evaluación del Currículo del BEESEC como parte estructurante del mismo. Dicho de otra forma, validar las experiencias, las nociones, interpretaciones, preocupaciones que tienen los sujetos sobre los procesos de diseño curricular y administración de la carrera en función de mejorar y contribuir a futuros procesos de evaluación que contemplen la subjetividad de aquellos sujetos atravesados por el currículum, considerándolos como componentes válidos para reflexionar y apostar por subsanar las tensiones operativas y académicas del Bachillerato.

Segundo Momento de la Investigación.

Los sujetos y sus experiencias en la determinación Curricular

A partir del acercamiento inicial se identifican aportes importantes para comprender el currículo del BEESEC, por lo que fue necesario recurrir a un proceso de focalización en el cual, a partir de las entrevistas semiestructuradas, se abordó de forma más puntual lo especificado en las dimensiones expuestas anteriormente. Un motivo por el cual se seleccionó esta técnica y no

otra, fue considerar que la información tratada podría tener algún sesgo si se comparte frente a un grupo de pares, en este caso el resto de las personas participantes. Esto por tratarse de cuestiones relativas a las relaciones entre las Unidades Académicas. Además, que con la entrevista se captó de forma más concreta y específica aquello que las personas participantes de la investigación identificaban y significan acerca de su vinculación al currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, lo cual favoreció en la comprensión desde donde estos se posicionan.

Ahora bien, expuesto lo anterior se procederá a describir aquellos aportes construidos a partir del diálogo con las personas colaboradoras. Descritas desde las dos dimensiones desarrolladas anteriormente, la primera, abordada desde aquello que las personas participantes conciben por Educación Cívica, así como el perfil profesional que este debe tener. En cuanto a la segunda dimensión, se contemplan la composición estructural del bachillerato, la gestión administrativa de la carrera, la distribución de cursos, cargas académicas, la toma de decisiones, y las tensiones que se generan entre las tres unidades académicas, es decir, pretende contextualizar los procesos de construcción del currículo del BEESEC. Ahora bien, se detallarán aquellos resultados generados del proceso de focalización:

Sobre la Educación Cívica.

Como resultado de las entrevistas aplicadas a los participantes de la investigación se reconocen aportes en torno a la conceptualización de la Educación Cívica desde todas las Escuelas. Todos los participantes, indistintamente de la Unidad Académica a la que pertenezcan reconocen que debido a las recomendaciones de los procesos de acreditación se asumió un compromiso por mejorar el área de la Cívica, que ellos mismos describen que ha sido un área

que se ha relegado a un segundo plano, sin embargo, reconocen que existen avances que se materializan en la inclusión de más cursos de Educación Cívica en el plan de estudios del 2017.

Tabla 2

Del concepto de Educación Cívica y el perfil profesional de las Unidades Académicas vinculadas al Bachillerato de Estudios Sociales y Educación Cívica.

| Unidad Académica a la que se vinculan | Concepto de Educación Cívica | Características del perfil profesional | Interpretación |
|--|--|--|--|
| Escuela de Historia | Concibe una Educación Cívica más integral, donde no se vea a las personas únicamente como ciudadanos, sino como una persona que debe conocer cómo vivir en sociedad, en un sistema político como el nuestro. | Perfil basado en la interdisciplinariedad, capaz de generar una articulación entre el aula y también de trascender el aula. Llevar a generar espacios de análisis, reflexión, búsqueda de soluciones, hasta habilidades para pensar en soluciones a un problema. | Se refiere a la Educación Cívica abordada de forma integral capaz de generar una vinculación entre el aula y la comunidad, a partir de generar espacios de reflexión y crítica a las estructuras en que los ciudadanos se desarrollan, enfocado en un conocimiento interdisciplinar. |
| Escuela de Historia | Es un concepto político, es en sí un concepto político, y es una acción política, que se pueda dar doble función, por una parte, mantener el statu quo, y por otro que pretenda la transformación y democratización de las sociedades, en los cuales se forjen espacios más democráticos de participación. | Desarrollo de un pensamiento de crítico acerca de la Ciudadanía. Tener un conocimiento histórico el cual se concibe la historia como instrumento para liberar a los pueblos y las personas que conozcan su historia, la historia profunda. Capacidad para poder generar nuevos espacios en esa sociedad. | Hace referencia a una Educación Cívica que genere la comprensión del contexto en que el ciudadano se desenvuelve, con el fin de llevar a procesos de transformación acerca de los espacios de participación democrática. |
| Escuela de Historia | NS/NR | Tener un entendimiento amplio de la sociedad (Diversidad, pluriculturalidad, multiétnica Pensamiento interdisciplinar capaz de comprender la migración, la globalidad, con el fin de llevar a mejores explicaciones y una lectura más amplia del mundo. | Educación Cívica como un espacio de construcción de la realidad social, capaz de entender los fenómenos que atraviesan la sociedad. |
| Escuela de Ciencias Geográficas | Ligado al concepto de territorialidad que es la identificación del individuo con el territorio en él que se encuentra, en él que habita y coexiste. La formación | Tener un vínculo con el entorno educativo. Trascienda la mera transmisión de contenidos. Capacidad de crear nuevas. Perspectiva más amplia y | Es la formación ciudadanos capaces de entenderse en el entorno, apropiarse de los espacios y de las formas en que pueden incidir en la sociedad. Remite también a |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | ciudadana va muy ligado a la socialización del individuo que tiene que socializar en un espacio, en un entorno tangible. | profunda de la geografía en términos sociales, ambientales. | elementos de la comunidad, el medio ambiente. Deja de lado la relación individuo - Estado. |
| Escuela de Ciencias Geográficas | Habla de una educación basada en la identidad nacional, ética y en valores para la formación de estudiantes con integridad que aporte a la sociedad. | Capacidad de formar personas íntegras y amantes de la patria. | Se refiere a la Educación Cívica como un espacio para la construcción de ciudadanos amantes de la patria, con una ética basada en valores. Asume como una asignatura de transmisión de valores y actitudes ciudadanas. |
| División de Educología | N/R. | Capaz de desarrollarse teórica y metodológicamente: en los campos laborales que él MEP le ofrece. | N/R |

Fuente: Elaboración propia a partir de conversaciones personales.

Análisis de la Escuela de Historia.

Propiamente en el caso de los aportes realizados por las personas adscritas a la Escuela de Historia, mencionan un hecho particular del Bachillerato. Por ejemplo, para la Escuela de Historia que se haya incluido el concepto de educación cívica tiene que ver con una cuestión de empleabilidad. En consecuencia, argumentan que la formación en esta área disciplinar es muy reciente y que se necesita del establecimiento de un grupo de profesionales que desarrollen investigaciones en el ámbito. Para los participantes en un principio, y aquí hacen referencia al plan del 2009, una de las preocupaciones de los cursos sobre Educación Cívica era la discusión teórica para ampliar el concepto y trascender la prescripción normativa de este. Resulta interesante que la Educación Cívica la perfilaron a través del conocimiento histórico, y por lo tanto consideraron la historia como un área fundamental. Particularmente se menciona que el desarrollo de la Educación Cívica ha estado supeditado a un enfoque tradicional que define el

objeto de estudio, que conlleva a la preparación del ciudadano en término de relaciones de Estado-ciudadano para el ejercicio de su ciudadanía.

Desde la Escuela de Historia, la propuesta de utilizar los teóricos de la pedagogía crítica ha involucrado en la discusión académica, sobre la necesidad de trascender desde el elemento teórico las nociones de Educación Cívica más tradicionales, esto porque reconocen que es mediante este elemento es posible concretar una propuesta de Educación Cívica que impregna en los estudiantes egresados el pensamiento crítico y el diálogo como ejes y elementos trascendentales. Es decir, proponen que se puede llevar a problematizar el hecho social y aquello que la Educación Cívica aborda.

En la Escuela de Ciencias Geográficas.

Particularmente en el caso de la Escuela de Ciencias Geográficas, es posible visualizar dos concepciones sobre Educación Cívica que no se relacionan de manera directa entre los participantes adscritos. A pesar de que existen diversos posicionamientos en torno a la Educación Cívica, desde la Escuela de Geografía existe un reconocimiento por la necesidad de impactar de forma positiva y de evidenciar el papel de la Geografía en la Educación Cívica.

Las personas participantes hicieron referencia al esfuerzo asumido por la Escuela, con los procesos de acreditación y que se ha traducido en el plan de estudios del 2017 y que se gestó como respuesta a los nuevos diálogos en la Unidad Académica que se direccionan hacia la construcción conceptual más próxima a la Formación Ciudadana. Sin embargo, los participantes aluden que siguen existiendo dificultades al momento de plasmar estas discusiones en producciones científicas, debido a que muchos de ellos se dedican a su trabajo investigativo en

su área específica o propiamente en el caso de geografía no se logra concretar una vinculación directa al bachillerato de Estudios Sociales y Educación Cívica.

En la División de Educología.

En el caso de la División de Educología, la persona participante no brinda una concepción clara sobre lo que entiende por Educación Cívica. Aquí resulta interesante la argumentación que brinda la persona participante sobre la conceptualización de la Educación Cívica ya que lo plantea como un problema que tiene que abordarse y tratarse. Ante esto, el participante de esta división expone que la base conceptual y metodológica en la Educación Cívica no se puede lograr con la implementación de solo dos cursos en la malla curricular.

Por lo tanto, evidencia una dificultad sobre la comprensión de la Educación Cívica, que se tiene que materializar en el plan de estudios, ya que hace referencia a que el proceso de negociación, debate y discusión en torno a la delimitación conceptual de la Educación Cívica sea a partir del peso disciplinar que la historia tiene en el bachillerato. Es decir, a pesar de que reconoce que existen avances conceptuales en el plan del 2017 materializados en la apertura y distribución de al menos seis cursos de Educación Cívica, así como de su transversalización en cursos colegiados, para lograr un entendimiento y clarificación conceptual de la Educación Cívica, debe de lograrse una distribución equitativa de la malla curricular de la carrera, es decir, la presencia del objeto de estudio va a responder a la cantidad de cursos que comprende la carrera.

Así las cosas, es posible observar las diferentes concepciones que poseen desde su subjetividad, experiencia y vinculación con la Unidad Académica sobre Educación Cívica. Por

ejemplo, desde la Escuela de Historia se apunta a la noción de Formación Ciudadana en el que se incluyen elementos teóricos de la Teoría Crítica y como este no tiene una vinculación directa con lo que alude la Escuela de Ciencias Geográficas o de la División de Educología, la intención de plantear estas diferencias tiene como objetivo visualizar las formas en que se está entendiendo la Educación Cívica en las distintas unidades, que conllevan a establecer una conexión con lo que el perfil docente supone como categoría para incluir al momento de pensar procesos de diseño curricular.

Sobre el perfil profesional.

Como parte de las categorías que emergen dentro de la dimensión conceptual, la información suministrada posiciona el perfil profesional como elemento fundamental para el abordaje de lo curricular. Los aportes varían en tanto, por una parte, aluden a la formación de un perfil profesional acorde a las necesidades planteadas por el Ministerio de Educación Pública y por otro, a las habilidades y destrezas que trascienden estas visiones institucionales y que tiene que desarrollar el docente en los procesos de formación inicial.

En la Escuela de Historia.

Resulta interesante analizar que los dos participantes aludieron que el perfil docente si debe de responder a los lineamientos del Ministerio de Educación, siempre fueron enfáticos que no se trata de una correspondencia traducida al cien por ciento entre la propuesta curricular del ente gubernamental y el de la carrera, pero sí que es necesario la vinculación entre ambos. Es decir, se refieren a que un plan de estudios debe responder, tanto a las necesidades de la sociedad actual como lo que la directriz ministerial plantea. Sin embargo, aquí difieren con una de las personas participantes, en tanto, hizo referencia a la acción sustantiva que realiza la Universidad

para determinar un perfil acorde a las necesidades de la sociedad actual, se dibuja desde el planteamiento autónomo y científico de la universidad, por lo tanto, que no debería de posicionarse de forma pasiva frente a las propuestas emitidas por el Ministerio.

Propiamente los participantes adscritos a la Escuela de Historia se refieren a que la concepción más tradicional de la Educación Cívica y por consiguiente el perfil profesional debe de transformarse, aproximándose más a una concepción de formación ciudadana; la cual comprende según los participantes a visiones más integrales, que no vean a la persona como un simple ciudadano, sino como persona que debe de conocer el funcionamiento político y social para desenvolverse como tal. Es decir, visualiza al individuo desde una integralidad en elementos prácticos, de participación, de empoderamiento de espacios públicos y de convivencia. Aquí es importante resaltar, que, para uno de los participantes, la actual propuesta curricular del Ministerio tiene una completa vinculación con esta idea de formación ciudadana.

Sin embargo, se logra rescatar aportes que apuntan a la necesidad de diversificar el campo de trabajo en el área de la Educación Cívica. Las participaciones que se refieren a la diversificación del campo laboral proponen que se puede estar en áreas de investigación en institutos sociales, instituciones gubernamentales o en mercados de producción de material didáctico, pero de igual manera reconocen que han sido poco abordados. Es decir, mencionan que el profesor no necesariamente debe integrarse exclusivamente al ente gubernamental como campo laboral, sino que este posee múltiples habilidades que le permitan insertarse en otros espacios.

De la Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología.

Parte del planteamiento que se desprende desde la Escuela de Ciencias Geográficas en torno al perfil docente, es posible analizar que se abocan a la conformación de un docente que responda a las necesidades que plantea el Ministerio de Educación. Aquí es importante mencionar, que a pesar que desde las discusiones académicas que se pueden generar en torno al planteamiento de un perfil que no responda o se adecue a las necesidades del ente en cuestión y propongan otro ideal del docente, no logran tener un impacto real, en tanto son los mismos docentes en el ámbito secundario que reclaman que se dé un ligamen entre lo que se está fomentando y lo que el Ministerio de Educación está implementando, es decir, perfilan al docente según sean las necesidades reales que los ambientes de trabajo se producen.

De esta forma, se logra evidenciar que existe un factor de empleabilidad que determina la constitución del perfil docente que se desarrolla en paralelo al reconocimiento de un contexto laboral que determina su conformación. Es decir, se construye un perfil que el empleador busque y sea contratado. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, se evidencia que existen dos posicionamientos particulares, estos nos llevan a mencionar lo que aporta la División de Educología respecto al perfil docente. En tanto lo presenta como un reto por abordar, ya que supone que la posibilidad de generar un plan de estudio que responda al perfil de un profesional que va a trabajar en secundaria, necesita de una base conceptual, teórica y metodológica que sólo se logra con la distribución de cargas académicas. Por ejemplo, al referirse a esta dimensión; expone que, si bien es cierto que el docente de Educación Cívica debe tener elementos de la investigación histórica, esto no forma parte de la realidad laboral a la que el docente de Estudios Sociales y Educación Cívica se tiene que enfrentar. De manera que, se plantea la noción de perfil docente puede generar debate y discusión dentro del bachillerato, para realizar un replanteamiento y problematizar la situación en torno ¿a cuál es la necesidad real de los docentes

de Educación Cívica? o ¿cuál es el campo de acción del docente de Educación Cívica?; con el fin de que desde los mismos planes se den esas condiciones permitiendo hacer un tránsito hacia la clarificación conceptual de Educación Cívica y por lo tanto, la configuración del perfil docente.

Dimensión Académico-Curricular.

Se muestra la información enfocada en dos elementos de los cuales los sujetos mostraron mayor interés; por una parte, las dinámicas de la Comisión Curricular Tripartita. Aquí se entrevistó a tres sujetos colaboradores que participaron en ella; y en un segundo momento otras dos personas participantes que estuvieron en puestos de Autoridad dentro de las Unidades Académicas. Cabe recalcar que los participantes que se incluyeron en esta dimensión corresponden a aquellos que tuvieron alguna participación en la conformación de la Comisión Curricular Tripartita, así como de los procesos de acreditación de la carrera.

Tabla 3
Síntesis de las percepciones acerca de las dinámicas de la comisión curricular tripartita y la Cultura Académica

| Unidad Académica a la que se vinculan | Sobre las dinámicas de la Comisión curricular Tripartita que conforma el plan de estudios del 2017. | Sobre la Cultura Académica entre las tres Unidades que conforman el Bachillerato. |
|---------------------------------------|--|---|
| Escuela de Historia | <ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a que la dinámica entre las tres Unidades Académicas dentro de la Comisión Curricular Tripartita genera ciertos roces o dificultades que forman parte de la realidad, debido a que la Escuela de Historia desarrollan una gestión un poco centralizada, a lo que las demás unidades académica solicitan la repartición equitativa de jornadas”. - Reconocen que los avances en torno las dinámicas y procesos de diseño curricular, se dan a partir de los procesos de autoevaluación y reacreditación que obligan a desarrollar transformaciones tangibles dentro del currículo. -Expone que la dinámica de trabajo dentro de la | <ul style="list-style-type: none"> -Problematiza en torno a la noción de carrera compartida, y de lo que esta concepción implica en tanto a la integración del conocimiento, así como de las relaciones cotidianas que se establecen en ella. - Reconocen que la Escuela de Historia no es un ente unitario, sino que es un colectivo muy diverso en sí. -Reconoce que a pesar de que exista una unidad en torno a la Educación Cívica, cada docente imprime su sello y formación, cuestión que no se puede obviar. -Evidencia que a pesar de existen esfuerzos por transformar y cambiar las dinámicas institucionales entre las tres Unidades |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Comisión Curricular Tripartita no se realiza de forma conjunta, sino que se da a partir de la asignación de tareas a cada Unidad, lo que supone una desintegración de las áreas que componen el currículo del Bachillerato.</p> | <p>Académicas, existe una estructura institucional que determina que haya continuidad en determinadas discusiones y situaciones relativas al avance de la Educación Cívica.</p> |
| <p>Escuela de Ciencias Geográficas</p> | <p>-Hace referencia a que el objetivo inicial de la Comisión Curricular Tripartita vio modificado sus objetivos iniciales, convirtiéndose en una instancia abocada a cuestiones administrativas y de trámites.</p> <p>-Reconoce que a la Comisión Curricular Tripartita se le asignan compromisos administrativos y de mejoramiento de ciertos aspectos de la carrera, pero que no se logran ejecutar de forma efectiva, en tanto, las Unidades Académicas tienen responsabilidades propias que no permiten la integración de los diversos posicionamientos.</p> | <p>-Desde la Escuela de Ciencias Geográficas se ha sentido que el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica es una carrera que no se vincula a la Escuela, sino, que más bien es complementaria, en tanto hay poca injerencia en la malla curricular.</p> <p>-Reconocen que desde la Escuela de Geografía no se ha asumido un papel suficientemente fuerte en la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica y por lo tanto no se ha incidido suficiente en el objeto de estudio.</p> <p>-Expresa que la carga disciplinar de Historia tiene gran peso en el establecimiento de relaciones entre las Escuelas.</p> <p>-Plantea la discusión sobre los cursos de Servicio como elemento al cual no se lo toma importancia, y que limita la vinculación de los docentes con el Bachillerato.</p> |
| <p>Escuela de Ciencias Geográficas</p> | <p>-Propone que la persona que forma parte de la Comisión Curricular Tripartita tenga apertura hacia la discusión y generación de propuestas y del establecimiento de consensos.</p> <p>-Muestra que un factor determinante en la dinámica que suscita dentro de la Comisión Curricular Tripartita se refiere al Tronco en común que comparte la carrera en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y la carrera de Historia, que obstaculiza el desarrollo de una propuesta curricular propia de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.</p> | <p>- Expone como factor determinante dentro de la cultura académica de la Escuela de Ciencias Geográficas, el trabajo con profesionales que asumen un compromiso de mejora del bachillerato, en donde se tejen redes de apoyo con profesionales que han tenido una estabilidad dentro de la carrera y que conocen la ejecución de la malla curricular del mismo, sin embargo, enfatiza que estos son minoría.</p> <p>-Evidencia la falta de integración docente en los procesos de acreditación y en la participación en las diversas comisiones que conforman el Bachillerato a nivel de las tres Unidades Académicas.</p> <p>- Expone la dificultad que significa la gestión de una Carrera Compartida en la formulación de acuerdos y decisiones sobre su gestión.</p> <p>-Recalca la problemática en torno a los denominados cursos de Servicio, en tanto expresan que no permiten una vinculación de los docentes al Bachillerato.</p> <p>-Evidencia que desde la Escuela de Geografía los profesores pertenecientes a esta unidad tienen preocupaciones más ligadas a la producción de investigaciones geográficas que de la participación en discusiones de la</p> |

División de
Educología.

- La gestión académica es parte de una actividad permanente que sólo posee la División de Educología a diferencia de las otras unidades. En esta se piensa, que el proceso de diseño curricular no solo implica gestar un proceso más expedito, sino que el diseño sea a partir de un proceso de vinculación a la comisión del plan de estudios del BEESEC.

-Menciona la importancia del nombramiento de un profesional en la instancia de Gestión Académica, donde esa persona posea experticia y especialización en el campo de planificación curricular, supone un plus tanto aporta no solo se buscar comprender el objeto de estudio de una carrera como el BEESEC sino de entender cuáles son los puntos centrales de cada uno de los componentes que conforman el plan de estudio.

- Reconoce que los avances en torno a las dinámicas y procesos de diseño curricular son producto de la acreditación de la carrera, mostrando que el proceso de diseño del año 2017 se caracterizó por ser abordado de forma más secuencial y democrático.

-En este proceso se quieran o no hay tensiones, hay que entender que este proceso de diseño de un plan de estudios responde a una estructura institucional que responde a cultura aceptada desde las Unidades Académicas, son personas y estas personas tienen formas de concebir el mundo, de cómo tiene y debe de ser.

-Indica la presencia de una tensión epistemológica entre lo que conlleva ser docente del BEESEC, esta tensión epistemológica se traduce en el peso disciplinar que posee la Escuela de Historia en la constitución del objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de comunicación personal

2.1 Sobre las dinámicas de la Comisión Tripartita.

2.1.1 Acerca de la Comisión Tripartita y la Cultura Académica desde las personas participante vinculadas a la Escuela de Historia

Desde la Escuela de Historia, el aporte que la persona participante hace acerca de la dinámica de la Comisión Tripartita se traduce en contextualizar de qué forma esta se ha desarrollado, la forma en que se organiza y cómo desarrollan las distintas actividades en el marco de la propuesta curricular. Es importante resaltar el cómo antes de que existiera la noción sobre carrera compartida, tanto la Escuela de Ciencias Geográficas como la División de Educología ofertaban cursos del Bachillerato a la Enseñanza de los Estudios Sociales bajo la modalidad de cursos de servicio, lo cual configuró que ambas Unidades no tuvieran injerencia en la

administración, la gestión ni en la formulación curricular de la carrera. Es importante recalcar que si bien, las personas colaboradoras se refieren a un contexto anterior al periodo de estudio, resaltan que son esas experiencias las que contextualizan las relaciones entre las tres Unidades Académicas y los procesos que se desarrollan en torno a la gestión del Bachillerato.

A partir de la concepción de la carrera compartida, las dinámicas anteriores cambian, en función de la consolidación de la Comisión Curricular Tripartita, la cual se encarga de realizar las propuestas curriculares del Bachillerato. Dentro del funcionamiento de esta, son las mismas Unidades Académicas que componen el Bachillerato quienes escogen a aquellas personas que van a integrar la Comisión. De esta forma, la Escuela de Historia hace la convocatoria a la Escuela de Ciencias Geográficas y a la División de Educología, los cuales desarrollan su propia dinámica y definen un cronograma en el que se desarrollan las diversas etapas que tiene un diseño curricular. De este último punto se interpreta que la Escuela de Historia es la encargada de gestionar dichos procesos de construcción curricular, la cual recaen múltiples funciones. Acerca de esto último, la persona entrevistada manifiesta que han existido momentos en los que las otras Unidades Académicas, “requieren o solicitan que la Escuela de Historia sea quien de la jornada para que este funcionario de otra Escuela participe, lo cual es problemático, porque entonces eso es un recargo sobre la Escuela de Historia en la gestión” (Comunicación personal con persona vinculada a la Escuela de Historia, 21 de mayo del 2020).

Acerca de esto, es importante resaltar cómo la gestión de dicha Comisión se identifica como centralizada, en donde básicamente la Escuela de Historia es la Unidad que tiene el mayor peso en la toma de decisiones. Además, a partir de la entrevista se concibe como la Comisión Curricular Tripartita aún posee retos, tensiones y dificultades en cuanto a cómo se gestiona, ejemplificado en la falta de compromiso que este participante identifica de las otras dos

Unidades Académicas, acerca de esto “cuando se convoca para las comisiones curriculares a profesores de otras Unidades, llegan, a veces no, en alguna medida eso se da ya menos con la reuniones para presentación de programas” (Comunicación personal, 21 de mayo del 2019).

Ahora bien, en cuanto a la cultura Académica propia de las dinámicas percibidas por la persona participante vinculada a la Escuela de Historia, se identifica cómo se problematiza la concepción de carrera compartida, la cual en palabras de la persona participante es una concepción muy nueva. Por lo que a nivel de relaciones entre las tres Unidades Académicas representa un reto al integrar no solo la forma en que se gestiona la carrera y las relaciones cotidianas que se pueden establecen entre las tres (Escuela de Historia, Escuela de Geografía y División de Educología), sino también cómo integrar las tres áreas disciplinares en el currículo de la carrera, reconociendo en cuanto a esto que históricamente la malla curricular ha sido definida en torno a una mayor presencia de cursos de la Escuela de Historia.

Por otra parte, resultado de la entrevista, la persona manifiesta que, si bien en la Comisión Curricular Tripartita se llegan a elaboraciones de propuestas curriculares en función del mejoramiento de la carrera, “las condiciones curriculares, pero sobre todo en las Asambleas de Escuela, cuando estos planes llegan ahí, la discusión es en cuanto a créditos, cuantas jornadas, entonces aquello se convierte en una repartición.” (Comunicación personal con persona vinculada a la Escuela de Historia, 21 de mayo del 2020). Es decir, en función de cómo se gestiona el currículo y desde el espacio que se construye, se identifica que no se tiene claro el concepto de carrera compartida, el cual para la persona participante es un espacio de construcción que depende del recurso humano, en tanto, hay momentos en que convergen académicos que tiene clara esta visión de carrera compartida y en otros momentos no.

Acerca de la Comisión Curricular Tripartita y la Cultura Académica desde las personas participantes vinculada a la Escuela de Ciencias Geográficas

Desde los participantes de la Escuela de Ciencias Geográficas, las concepciones acerca de la Comisión Curricular Tripartita, evidencian como esta no cumple con las expectativas de las personas participantes de la Escuela de Ciencias Geográficas, en función que al ser parte de esta, reconocen y comprenden que no es lo que se había pensado originalmente, la comprenden como un espacio menos efectivo, menos actora en la Gestión del Bachillerato y donde no se concretan vínculos entre las Unidades más allá de proponer desde las áreas disciplinares de cada uno elementos del currículum de la carrera, que pueden o no ser tomados en cuenta. De estas relaciones generadas en la Comisión las personas participantes identifican que todavía no existe una gestión en conjunto, y que se necesita de mayor participación por parte de la Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología, el plan de estudios del Bachillerato es de las tres unidades, y por lo tanto debe existir una gestión en conjunto, que permita superar los desafíos en cuanto a la vinculación de cada Unidad al Bachillerato y su participación en procesos Curriculares.

Ahora bien, cabe resaltar que, para este momento, las personas colaboradoras identifican que los retos del Bachillerato están vinculados en alguna medida al tronco común entre el Bachillerato en Historia y el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. En tanto reestructurar el plan de estudio de una carrera, significa reestructurar el otro. Lo que se podría mostrar como una camisa de fuerza, para la consolidación del perfil profesional del docente de Estudios Sociales y Educación Cívica lejos de la disciplina Histórica. De esta forma, el participante posiciona una problemática en el proceso de diseño curricular que se visualiza como un impedimento en la formulación del plan. De forma que la modificación o propuestas de

cursos dentro de los procesos de acreditación y reformulación de los planes están en función de una herencia en la asignación de cursos, que denota un sentido de pertenencia sobre lo que se enseña y quien lo enseña. Si bien, esto corresponde a una percepción propia de este sujeto, el objetivo de plasmarlo en esta investigación radica en la importancia de evidenciar cómo estas acciones podrían impactar en las dinámicas del proceso de diseño curricular y la forma en que estas se perciben.

Por otra parte, estas personas exteriorizan el carácter abierto que mantenían tanto la División de Educología como la Escuela de Ciencias Geográficas a los cambios propuestos desde las diferentes áreas a la malla curricular, a diferencia de la Escuela de Historia, a la cual consideraron como hermética y celosa de mostrar los avances que estaba desarrollando la Comisión Curricular Tripartita. Sobre lo anterior:

Lo primero que siento, es que en aquellos primeros años hubo una gran resistencia a que la Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología participaran en la formulación del plan de Estudios Sociales, ya que era la Escuela de Historia la que formulaba y los demás metían cursos. Esto porque en la Escuela de Historia se veía como la carrera de los Estudios Sociales eran los que salvaban a la Escuela, porque esta tenía más estudiante que la carrera de Historia (Comunicación personal, 23 de mayo del 2020)

Como se mencionó anteriormente sobre las percepciones de la Comisión Tripartita en la Escuela de Historia, los participantes de la Escuela de Ciencias Geográficas exponen algunas preocupaciones que no corresponden al periodo de estudio, pero que son importantes de retomar, con el fin de no obviar las tensiones que han mantenido las tres Unidades Académicas, y que pareciera que, en la formulación de este plan en el año 2017, se han ido superando estas

situaciones. Es decir, se pretende mostrar estos elementos en función de reconocer que en algún momento se dieron estas situaciones particulares para que en futuros procesos de diseño curricular no sean cuestiones que determinen las dinámicas de su construcción.

Por otra parte, en cuanto a la participación de personas interinas en los procesos de diseño curricular, las participantes conciben como “muy difícil coordinar una carrera donde tres unidades forman parte, y es más difícil aún, si no hay tiempos para formar parte de este tipo de comisiones” (Comunicación personal, 20 de marzo del 2020). Esto conlleva a que aquellos que participan con nombramientos de tipo Ad Honorem, identifiquen una necesidad en cuanto a la asignación de tiempo específicos para estos procesos, ya que el desempeño y grado de vinculación que tienen las personas interinas va a diferir, pasando a ser una limitante en el grado de toma de decisiones que estos puedan tener dentro de la Comisión Curricular Tripartita.

Ahora bien, a partir de la dinámica que perciben las personas participantes acerca de la Comisión Tripartita, es importante resaltar lo que estos mencionan en cuanto a elementos más participativos de la Escuela a la que se adscriben. Por una parte, aportan el cómo desde la Escuela de Geografía no se ha asumido un papel fuerte en la carrera de los Estudios Sociales, lo cual proponen como un motivo por el cual han dejado que el objeto de estudio lo maneje mayoritariamente la Escuela de Historia. Ante esto, reconocen la necesidad de que la Escuela de Ciencias Geográficas tenga mayor peso en cuanto a los cursos que se imparten y mayor participación a la hora de la toma de decisiones en cuanto a la malla curricular de la carrera.

Acerca de la Comisión Curricular Tripartita y la Cultura Académica desde la persona participante vinculada al CIDE.

Propiamente desde la División de Educología, se propone una clara diferencia en relación con la Escuela de Geografía y la Escuela de Historia en torno a su participación dentro de la Comisión Curricular Tripartita, debido a que esta posee una instancia que se encarga de todos aquellos procesos relacionados al diseño curricular denominada Gestión Académica. Esta se propone como una instancia la cual visualiza el diseño curricular de forma más amplia, es decir, no sólo orientada a la generación de acciones para la puesta en marcha de los planes de estudio, sino que piensa el diseño curricular en función de responder a las necesidades educativas, locales, regionales e institucionales a partir de un diagnóstico del contexto.

De manera que, desde la división de Educología se piensa que el proceso de diseño curricular debe de estar acompañado de actividades permanentes como las que realiza la instancia de Gestión Académica, con el objetivo de comprender de forma más completa y detallada el objeto de estudio Este elemento se convierte según el participante en un avance, que versa en el acompañamiento referente al proceso de planificación curricular, atendiendo, además, a las disposiciones que se encuentran tipificadas, por ejemplo; en el estatuto orgánico de la Universidad.

En torno a la conformación del objeto de estudio, se resalta que existe una tensión sobre ello entre las Unidades Académicas. Esta tensión se traduce en un elemento epistemológico en tanto, la base conceptual, teórica y metodológica que se piensa para la Educación Cívica no está del todo conformada desde una visión integral de las tres unidades académicas. Es decir, las discusiones y debates dentro de las Comisión Curricular Tripartita se da desde el

posicionamiento disciplinar, lo que dificulta incluso comprender que la Educación Cívica debe de conceptualizarse y atenderse, cuestión que perjudica de forma directa lo que significa ser docente en el bachillerato; una de las experiencias que relata la persona participante indica; “Recuerdo que en esas consultas donde se convocan académicos, uno de ellos dijo: bueno no, es que yo soy historiador no pedagogo”. (Comunicación personal, 25 de marzo, 2020)

Así las cosas, lo planteado anteriormente conduce a adentrarse en la forma en que se concibe la cultura académica dentro de la División de Educología. En tanto, reconoce que estos procesos de reestructuración y diseño de un plan de estudios siempre traen consigo una diversidad de tensiones que se manifiestan en el ámbito más interpersonal, pero que también tiene eco en cuestiones epistemológicas que no permiten la conformación y establecimiento de una integralidad entre las tres unidades académicas. De esta forma, la dinámica en torno a la cultura académica supone un desafío por consolidar y lograr en el Bachillerato, ya que al establecer una relación con los aportes de los demás participantes es posible inferir que, si bien se lograron materializar algunas acciones concretas vinculadas al mejoramiento del bachillerato, siguen persistiendo tensiones y desafíos que no permiten el seguimiento de esos mismos avances.

La vinculación de los ejes propuestos en la dimensión acerca de las dinámicas de la Comisión Curricular Tripartita y la Cultura Académica; se establecen desde lo que los sujetos aluden como retos para generar espacios abiertos para el diálogo y reflexión de lo curricular, así como de la Educación Cívica entre las tres Unidades. Que por lo tanto es parte del proceso de determinación curricular, lo que permite establecer cómo los procesos de construcción curricular son sobre todo trabajos pedagógicos y científicos, pero a su vez son en esencia cuestiones sociales.

Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y recomendaciones

En este apartado se procederá a referirse acerca de aquellos elementos que se concluyen a partir de los hallazgos obtenidos, así mismo evidenciar las limitaciones a las que los investigadores se enfrentamos durante este proceso de licenciatura. En este sentido, es importante resaltar que la orientación del análisis de los resultados expuesta anteriormente se desarrolló en función de establecer una vinculación entre los objetivos inicialmente propuestos con la información que los sujetos participantes proporcionaron y así contextualizar y dimensionar todo aquello que los sujetos vinculan al fenómeno de estudio, por lo que en este apartado se procederá a reflexionar sobre dicha información suministrada, y además sobre el proceso metodológico de este estudio en particular.

En un primer momento es necesario evidenciar las limitaciones presentes en la investigación en el contexto de la recolección de la información y el análisis de esta, en este sentido, la situación actual producto de la Pandemia de la COVID-19, si bien permitió establecer espacios alternativos para el diálogo con las personas participantes, limito de diversas formas los procesos en que la información era recolectada y tratada. La virtualidad desde la que se desarrolló el proceso de recolección supuso un reto para acercarse al objeto de estudio, en tanto la cantidad de información generada supera las herramientas de la que disponían los investigadores, para no solo evidenciar cada uno de los aportes que estos hacían a la comprensión del fenómeno de estudio, sino de poder analizar, reflexionar y contraponerlos en función de sí mismos y de documentos como los planes de estudio y textos teóricos acerca del fenómeno en cuestión. Esto también porque las personas participantes eran docentes

universitarios, los cuales a raíz del contexto tuvieron un aumento de la carga académica de estos, por lo cual el dialogo con los participantes fue limitado, así como su disponibilidad.

Además, en relación con la virtualidad como medio de recolección de la información, se hizo visible que no hubo control directo de aquellos elementos por profundizar, debido al tiempo limitado para poder mantener diálogos directos, fluidos y con mayor alcance con cada una de las personas colaboradoras. Esto conlleva a que metodológicamente se pensara en técnicas que facilitarían de forma concreta, acceder a aquello que desde los sujetos era pertinente, pero que aun así resultaron insuficientes para llegar a una mayor claridad en cuanto a que información se iba a recolectar. Esto repercutió en la gran cantidad de información recolectada, lo cual supuso un gran esfuerzo por tratar de sistematizar y sintetizar los aportes brindados, lo cual se evidencio en la incapacidad de generar un mayor análisis tanto crítico como reflexivo de lo dicho por las personas involucrados en la investigación.

Al presentar las limitaciones anteriores no se pretende justificar la forma en que fue tratada la información recolectada, en este caso, el recurrir únicamente a la sistematización y descripción de cada uno de los aportes generado desde el diálogo con las personas participantes, sino de reflexionar acerca de cómo circunstancias como las vividas actualmente (COVID-19), pueden generar repensar la forma en que se investiga, lo cual en el caso propio de la investigación fue posible a raíz del método planteado para el tratamiento de la etapa de recolección y análisis de la información.

Es importante reconocer que los hallazgos obtenidos no corresponden al planteamiento inicial propuesto por los investigadores, es vital resaltar este elemento para contextualizar el proceso metodológico realizado en función de lo recolectado y analizado. Al inicio cuando se

planteó la propuesta, los investigadores partieron de la urgencia de reivindicar el currículo como un campo de investigación que requiere del compromiso de profesionales en la educación que se dediquen a comprender los componentes político e ideológicos que regulan los procesos educativos.

La reflexión inicial partía de una concepción más filosófica, es decir del ámbito de las ideas, cuando los investigadores plantearon comprender el currículo y develar la carga política e ideológica del bachillerato, se referían a reflexiones que orientaran comprender las dinámicas que surgen en los procesos de construcción curricular para definir el proyecto educativo del docente de Educación Cívica. Sin embargo, durante el primer contacto con las personas involucradas en la participación, la realidad curricular mostro que es necesario descubrir la compleja trama de relaciones que ocurren entre los sujetos cuando se realizan los procesos de diseño o rediseño de un plan de estudios, esta situación condujo la investigación a preocuparse por elementos que no estaban contemplados en el planteamiento inicial, sin embargo, que los mismos sujetos reconocieron como la primera dimensión necesaria de aspectos de orden más epistemológicos. Esto último quiere decir que la investigación se topó con elementos de la cotidianidad que son necesarios identificar, discutir, revisar y vigilar para acercarse y adentrarse a la comprensión de la realidad curricular.

Ante esto, a nivel metodológico la investigación requirió un replanteamiento de sus intereses, a razón de lo anterior, se dio un giro para comprender las dinámicas de los sujetos, pero también de las instituciones que conforman el bachillerato en la enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica aproximándose al concepto de determinación curricular. El cual, entiende que los sujetos y las estructuras de las instituciones escolares poseen una cuota de participación, imprimiendo significados, valores y experiencias, que determinan los procesos de

construcción curricular. En este sentido, y atendiendo a lo anterior, la investigación logro identificar desde la percepción de las personas colaboradoras, las dinámicas de la cultura académica entre la Escuela de Historia, la División de Educología y la Escuela de Ciencias Geográficas como un primer momento para acercarse a realizar análisis de corte más filosófico. Es decir, hubo una modificación del planteamiento teórico sobre el currículo, entendiendo que aquellas cuestiones filosóficas desde la percepción de los investigadores, entraron en conflicto con la subjetividad de los participantes, y se tradujo en elementos de orden cotidiano que remitieron a cuestiones más particulares del currículo como son las dinámicas entre los sujetos del diseño curricular, pero que también se refieren a dinámicas de orden más macro como lo son la cultura académica, las relaciones institucionales, las políticas educativas y el contexto donde se desarrolla.

Así lo cotidiano cobró sentido, más allá de las discusiones de orden filosóficas, o sociológicas, pues en el currículo existe una mayor determinación de las subjetividades de los sujetos y las dinámicas administrativas. Estas están determinadas por la cultura y la supra estructura de las instituciones educativas, de la complejidad de espacios y procesos dentro de las unidades académicas, que se traducen en cuestiones que desde la experiencia y práctica cotidiana, son objeto de análisis y por lo tanto reivindican la idea del que el currículo no debe ser entendido únicamente desde un ámbito teórico, sino más cercano a una construcción intersubjetiva y vivencial del contexto propio del bachillerato y de aquellos sujetos vinculados a este:

La idea de que la saturación ideológica invade nuestra experiencia nos permite ver que la gente puede emplear marcos de referencia que le ayudan a organizar su mundo y le permiten creer que son participantes neutrales de la instrumentación

neutral de la enseñanza (...) mientras que, al mismo tiempo, esos marcos de referencia sirven a unos intereses ideológicos y económicos particulares que se mantienen ocultos. (Apple, 1979, p. 36)

A este momento, este cambio a nivel teórico supuso un reto para los investigadores, en tanto, se volvió necesario empatar lo que estos concebían por currículo, con las concepciones curriculares de los sujetos, que tendieron a vincularse más a elementos vivenciales de su contexto específico, y que dan cuenta de otras realidades para entender lo curricular. En este sentido lo cotidiano se planteó, más allá de las discusiones que anteriormente se señalaron, ya que se quedan en un segundo plano, pues en el currículo existe una mayor determinación de las subjetividades de los sujetos que las reflexiones que desde la academia pueden generarse. Pero además están determinadas por la cultura y la estructura de las instituciones educativas, que dan cuenta de la complejidad de espacios y procesos dentro de las unidades académicas, que se traducen en cuestiones que desde su experiencia y práctica cotidiana, son objeto de análisis y por lo tanto dan cuenta de que el currículo no debe ser entendido únicamente desde un ámbito teórico, sino más cercano a una construcción intersubjetiva y vivencial del contexto propio del bachillerato y de aquellos sujetos vinculados a este.

Es decir, esta realidad a la que se refieren los sujetos, que se muestra como una realidad compleja y que supone el establecimiento de múltiples relaciones, por ejemplo; las dinámicas entre las unidades académicas, la diversidad de significados que atribuyen sobre un mismo objeto, y los aportes que desde sus diferentes formas de vincularse en el bachillerato, revelan la necesidad de tomar en cuenta estrategias, herramientas y técnicas que permitan validar y posicionar esas experiencias como elementos que explican y constituyen el currículo.

Acercándose a realizar miradas más reflexivas y críticas sobre los procesos y dinámicas que en el diario vivir de los sujetos se desarrollan.

De esta forma, lo metodológico se tradujo en el establecimiento de un proceso que permita identificar y describir aquellos que los sujetos consideraban como espacios alternativos desde los cuales analizar el currículo. Es así como, el enfoque metodológico del Estudio de Caso, permitió reformular los planteamientos iniciales de la investigación, que, si bien parecieran cambios abruptos o contradictorios, estos mantuvieron componentes relacionados con la propuesta de los investigadores en un primer momento. Es decir, los aportes que desde los sujetos se extrajeron sirvieron a los investigadores como base argumentativa para desviar la investigación a las necesidades reales planteadas desde la cotidianidad y vinculadas estrechamente al problema de investigación.

En este sentido, retomando la idea sobre el concepto de Hegemonía del currículo expuesto por Apple (1979), así como del establecimiento de la Dimensión Académico-Administrativa, se evidencia, cómo cada sujeto significa y concibe lo curricular desde su cotidianidad y experiencia. De manera que, en relación con el segundo objetivo planteado para la investigación, permitió a los investigadores acercarse a determinar las dinámicas que constituyen el proceso de diseño curricular, validándolas como elementos que constituyen y atraviesan el currículo, por tanto, los investigadores concluyen:

- Que para los docentes la malla curricular es únicamente una propuesta que cada docente le impregna su tinte, y la cual el docente universitario no puede modificar porque se encuentra vinculada a un perfil profesional necesario, tanto la malla y el perfil responden a múltiples lecturas; como de la universidad, del país, de los estudiantes necesitan, en caso la docencia universitaria no cambia nada de aquello

contenida por este, pero si puede acercarse este con nuevas lecturas. En este sentido, la Libertad de Cátedra según las personas participantes los docentes no tienen la facultad de modificar la malla curricular ni los descriptores de los cursos.

- Que lo curricular, desde las construcciones de los sujetos, dan cuenta que es una propuesta política, pero que, es construida científicamente por un grupo de investigadores que se dedican a plantear las necesidades de la sociedad y plantear respuestas desde lo curricular a lo que la sociedad demanda. Por ello, se entiende el currículo como la síntesis compleja de nociones, valores y actitudes de los encargados de lo curricular, pero determinada por las dinámicas entre los sujetos, la cultura académica y la estructura institucional.
- Que el currículo del BEESEC, es una construcción compleja, que sintetiza diferentes perspectivas, que muchas veces entran en conflicto entre sí, entre las unidades académicas que lo conforman. Determinado por los propios consensos y conflictos ante la diversidad de posicionamientos que desde las tres unidades académicas se propone.
- Que el currículo debe ser desmembrado para analizarlo segmento a segmento, estructura, contenido y administración en una mirada integral. En este sentido, también se requieren nuevas metodologías que den cuenta de análisis acerca del curriculum que evidencian nuevas miradas, y formas en que este es concebido por los sujetos en contextos particulares.
- Que hay que revisar el concepto de carrera compartida, porque la gestión de la carrera sigue siendo una cuestión muy centralizada. No se tiene una concepción de la carrera como un espacio de construcción, se ve frenado por elementos de la

cotidianidad que no deberían ser obstáculo para concretar esta visión de la carrera y por consiguiente del currículo.

- Que lo curricular se configura como un espacio de construcción subjetiva, en donde confluyen intereses que se materializan en una propuesta curricular, pero que está determinado por relaciones de poder en el ámbito administrativo entre las tres unidades académicas.
- Que existen tensiones en términos administrativos que están permeando la construcción curricular y que se traduce en un obstáculo para integrar las tres áreas del conocimiento y la clarificación conceptual de aquello que se concibe como Educación Cívica, en tanto elementos como la distribución de cursos del bachillerato, la asignación de tiempos para la participación de Comisiones Curriculares Tripartitas o la condición del nombramiento de los docentes, como elementos que influyen de manera directa en la constitución y delimitación del currículo. En consecuencia, se visualiza una gran determinación curricular, que es consecuencia de una herencia cultural, pero también por una dimensión administrativa que regula la toma de decisiones.
- Que las Unidades Académicas de Geografía y Educología reclaman una participación más efectiva en términos de la toma de decisiones en la carrera sobre la gestión y administración de esta.
- Que las tensiones administrativas entre las tres unidades constituyen un obstáculo para superar las discusiones por la definición y construcción de una epistemología propia de la Educación Cívica. Que estas tensiones conducen a que los avances dentro de las tres Unidades Académicas estén condicionados a discusiones de

carácter administrativo como lo son la distribución de cursos, el creditaje, la asignación de tiempos.

- Por otra parte, en cuanto a los procesos de diseño curricular están condicionados a elementos más éticos, es decir, remiten al compromiso por parte de los participantes al mejoramiento de la Cívica, ya que no hay posibilidad de superar, por el momento, la realidad administrativa que determina el área de la Cívica en el curriculum.
- A pesar de que existen avances en cuanto a estos procesos, demandan una mayor integralidad a lo largo de todo su desarrollo procesual.
- Los procesos de diseño curricular no siempre deben de ser pensados en función de construir espacios propios de la Carrera de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, y no de la preponderancia de un área disciplinar específica, es decir, la cuestión de una distribución coherente de la malla curricular es fundamental para la delimitación y formación integral del profesional en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

Sobre la Educación Cívica en el currículo del BEESEC, resulta en un punto de articulación para tres categorías emergentes, resultado de cómo lo sujetos conceptualizan la Educación Cívica y delimitan un perfil para los profesionales de esta área. En un primer momento, como parte de la dimensión conceptual, se desarrolló el concepto de Educación Cívica y el perfil profesional, representan un esfuerzo por comprender aquello que los sujetos sociales del curriculum conciben sobre este, y como aún, transformando lo ideológico en cotidiano permite, desde las personas que colaboran en la investigación, evidenciar una arista de la realidad necesarios y válidos de abordar. Por otra parte, una tercera categoría posiciona aquellas

impresiones que concretan los sujetos acerca de aquello negociado a partir de los docentes en el marco de la ejecución curricular. Al respecto:

- Que existe un problema con relación a la formación inicial docente en el área de la Educación Cívica en la Universidad, debido a que esta es relegada a un segundo plano dentro de la malla curricular.
- Que, si bien existen avances en la constitución, fundamentación y definición conceptual acerca de la Educación Cívica que se materializan en el plan de estudios del 2017, persisten deficiencias en el ámbito práctico de la misma, ya que no existe una definición teórica ni metodológica clara para su abordaje.
- Que existe una diversidad de nociones, visiones y enfoques sobre la Educación Cívica dentro de las Unidades Académicas. Que se encuentran en constante debate e interconexión pero que no logran articular desde las diferentes áreas disciplinares una visión conjunta.
- Que, según las personas participantes, desde la malla curricular se transversaliza la formación ciudadana amplia, en una visión no tanto desde el Estado sino hacia la sociedad civil, desde un enfoque de participación y un papel preponderante en la toma de decisiones. Que existe una fuerte tendencia a una construcción conceptual más próxima a la Formación Ciudadana.
- Que existe una deficiencia en cuanto a la formación de profesionales que se dedican a la especialización en el área. Es decir, que se dediquen al estudio e investigación en el área, ya que tradicionalmente ha sido asumido por los profesores de Estudios Sociales.

- Que, de acuerdo a los procesos de evaluación y acreditación del currículo, las unidades académicas han asumido un compromiso por el mejoramiento de la Educación Cívica. Desde sus componentes teóricos, así como de los metodológicos y de su aplicabilidad. En función de superar los intereses que han marcado la Educación Cívica.
- La configuración de una formación ciudadana más amplia enfocada hacia la construcción de una concepción que busque fomentar la ciudadanía a través del pensamiento crítico y el diálogo como elementos centrales. La cual permita a los individuos tomar conciencia en sí y para sí de lo que sucede, pero también conciencia de sus propias necesidades y que lleven a una acción social transformadora.

En última instancia, a raíz del proceso de investigación y según la perspectiva de las personas participantes, existen avances en la propuesta curricular del 2017. Sin embargo, por la dimensión del trabajo, así como de la importancia dada a sintetizar los aportes de las personas colaboradoras como sujetos sociales del currículo y cuyo panorama aporta a comprender otras dimensiones poco abordadas, el documento del plan de estudios se consideró como otro elemento por investigar fuera de los alcances de este proyecto, lo que deja una puerta abierta a futuras investigaciones. Esto último, conlleva a no lograr contrastar lo recolectado con fuentes primarias como lo es el plan de estudio, pero se menciona como elemento para ser tomado en cuenta en próximas evaluaciones sobre el Bachillerato junto con los resultados aquí presentados como una forma de reflexionar críticamente sobre la experiencia docente en relación con el currículo de la enseñanza de la Cívica.

Si bien es cierto, lo anterior repercute en posicionar la investigación como descriptiva, y no como un estudio curricular complejo es un primer paso exploratorio hacia nuevas metodologías que den cuenta de la realidad curricular de una forma integral. De modo que lejos de convertirse en una mera descripción de la información, es en sí mismo un esfuerzo de los investigadores por apostar a nuevas rutas de intervención del currículo; pero sobre todo un ejercicio de crítica de las dinámicas institucionales y sociales del profesorado de las tres unidades académicas que conforman el Bachillerato. Dicho de otro modo, es un análisis de la situación actual de la Educación Cívica en el plan de estudio de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica desde la perspectiva del profesorado participante. Así como de los retos y desafíos que enfrenta este componente dentro de una carrera compartida.

Ahora bien, ante lo expuesto en este último apartado, resulta fundamental proponer una serie de recomendaciones que los investigadores detectaron a lo largo del proceso de investigación y que se presentan para que sean consideradas para futuras investigaciones vinculadas al estudio del Curriculum.

- Se recomienda la utilización del estudio de caso, como metodología óptima para dar cuenta de forma más detallada y contextual las distintas realidades que se desarrollan en los espacios educativos y la comprensión del currículo de forma más integral, esto porque toma en cuenta los diversos aportes y participaciones de las personas involucradas en el fenómeno a estudiar.
- Si bien, para esta investigación una de sus preocupaciones fundamentales era validar la visión y aportes que puede generar el cuerpo docente del bachillerato, se vuelve fundamental visibilizar a otros sujetos cuyos aportes permitan desde ámbitos muy diferenciados las concepciones que éstos atribuyen al fenómeno en cuestión. Por ejemplo;

los estudiantes que experimentan el currículo, desde el cual se pueden visibilizar estructuras aún más específicas de las relaciones que se generan entre las unidades académicas del bachillerato, en términos de formación, participación y respuesta a las necesidades que el estudiantado demanda.

- Se recomienda incursionar y desarrollar propuestas, métodos o enfoques metodológicos innovadores desde los cuales se lleve a la comprensión de fenómenos que, desde otras perspectivas puedan dar cuenta de realidades cercanas a la cotidianidad de los sujetos que se encuentran atravesados por una diversidad de experiencias, nociones o interpretaciones que muestran la compleja trama de relaciones, dinámicas y procesos que en los contextos educativos se desarrollan. Es decir, debe de existir una preocupación por superar los análisis que tradicionalmente se ha desarrollado al momento de analizar lo educativo.
- Innovar las propuestas teóricas y metodológicas que se desarrollan propiamente desde el área de los Estudios Sociales y la Educación Cívica con el fin de que lleven a plantear nuevas líneas o modelos de investigación.
- Fomentar espacios de investigación en Educación Cívica que se vinculen con el fortalecimiento teórico y metodológico del área y con la capacidad de construir espacios de aprendizajes de calidad. Involucrarse en la didáctica de la Cívica como una forma de subsanar las deficiencias en las aulas de secundaria de Educación Cívica. Pensar en la innovación educativa a partir de nuevas metodologías del aula como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Generar diálogos dentro de las tres unidades académicas que fortalezcan el concepto de carrera compartida, con el fin de subsanar los desafíos que presentan que permiten la

integración no solo académica sino administrativa del Bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica.

- Generar procesos de autoevaluación en la Comisión Curricular Tripartita de diseño curricular, que logren generar el establecimiento de nuevos y mejores escenarios para la construcción de proyectos curriculares que respondan a las necesidades esenciales de los docentes de Educación Cívica y que supere las deficiencias a nivel administrativo que las han caracterizado.
- Se recomienda que el grupo de docentes que conforman parte de las Comisiones que formulan los diferentes planes de estudios, tengan apertura a generar procesos de diálogo y reflexión que permita el establecimiento de consensos en pro del mejoramiento conceptual, teórico y metodológico de la Educación Cívica.
- Se recomienda que en el contexto propio de la Licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica se constituyan mecanismos en los cuales los procesos de investigación logren articular mecanismos específicos que traten de superar condiciones específicas que puedan o no limitar los procesos de investigación. Esto a raíz de las experiencias que enfrentaron los proyectos de investigación desarrollados inmersos en el contexto del COVID-19 asumieron retos mayores que determinaron el rumbo de estos.
- Revisar la malla curricular y darle un espacio significativo dentro del plan de estudios a la Educación Cívica a partir de un proceso autocrítico que supere retos administrativos como las cargas, las plazas de las Unidades Académicas, horas y distribución de curso. Con el fin de generar algún cambio que contribuya a la formación inicial docente en Educación Cívica.

Bibliografía.

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <http://cort.as/-S4WI>
- Amadio, M., Operti, R., Tedesco, J. (2014). Un currículo para el Siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París.
- Arias, D. (2011). *Currículo, ciudadanía y democracia. Aportes teóricos y prácticos*. Bogotá D.C: CLACSO.
- Arriaza, J., & Viveros, Y. (2013). *La Formación Ciudadana como un campo de poder en disputa: Develando la concepción de Formación Ciudadana en el currículum chileno actual* (Tesis de licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Apple, M. (1979). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Alka.
- Apple, M. (1996). *Educación y Poder*. España: Paidós.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. España: Paidós.
- Auccasi, M. (2007). Evaluación Curricular. Venezuela: Universidad de Oriente. Recuperado de: <https://bit.ly/2BvSLMP>
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.

- Blanas, G. (2014). Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba. CLACSO, Centro de Estudios Avanzados.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Fundamentos en humanidades* 2(2), 101-122.
Recuperado de: <https://bit.ly/3ctZcww>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). Recuperado de: <http://cort.as/-S4WP>
- Carr, W., Benedito, V., Bravo, J. A., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca.
- Carranza, J. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 75-92.
Recuperado de <http://cort.as/-S4WB>
- Castillas, C. (2019). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista Educación* 45(1).
- Castro, F., Lira, H., Castañeda, M. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 17(2), 1-23. Recuperado de: <https://bit.ly/2U7sDOH>
- Celman, S. (2009). La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica. *Revista Praxis Educativa* 13(13), 34-38. Recuperado de: <https://bit.ly/2MtpRPI>
- Centro de Investigación en Docencia y Educación. (s. f.). *¿Qué es una Carrera compartida?*
Preguntas Frecuentes. Recuperado 15 de julio de 2020, de <https://www.cide->

educologia.una.ac.cr/index.php/preguntas-frecuentes/informacion-general/que-es-una-carrera-compartida

- Cinfuentes, J., Moreno, I., & Camargo, A. (2017). Reflexión de la teoría crítica, la pedagogía revolucionaria y la educación liberadora. *Derecho y Realidad*. 15(29). Recuperado de <http://cort.as/-S4WY>
- De Alba, A. (1998). En torno a la noción de Currículum. *Colección Pedagógica Universitaria*. 17(1), 11-22. Recuperado de: <https://bit.ly/2XWzfv>
- Díaz, A. (1992). Ensayos sobre la Problemática Curricular. México: Editorial Trillas.S.A.
- Díaz, A. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Investigación Titular C. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, México.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*. 1(13). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Di Caudo, M. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber*, 4(8), 15-39. <https://doi.org/10.19053/22160159.2650>
- Dijk, T. (2003) Las estructuras ideológicas del discurso, en *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Delgado, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de:

- Delgado, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Instituto de Investigación en Educación*. 8 (3), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048009>
- Del Basto, L & Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 1. Manizales: Recuperado de <http://cort.as/-S4Wr>
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Durkheim, E. (1997). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Península.
- Fernández, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. Málaga: Aljibe.
- Figueroa da Katra, L. (1998). Hacia una nueva Construcción Curricular. Colección Pedagógica Universitaria. 17(1), 23-31. Recuperado de: <https://bit.ly/2XWzjfV>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Follari, R. (1995). Lo curricular. Texto magistral para la cátedra de teorías del aprendizaje. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <https://bit.ly/3gRYqgr>
- García, J. (1998). El problema curricular como punto de articulación y reproducción de diversas racionalidades. *Colección Pedagógica Universitaria* 17, 31-40. Recuperado de: <https://bit.ly/2XWzjfV>
- Gimeno, C & Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario pedagógico*, Centro de Cultura Poveda.

- Gimeno, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. España: Morata. S.A.
- Gimeno, J. (2001) *Educación y Convivir en la cultura global*. Las exigencias de la ciudadanía. España: Morata.
- Gimeno, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y disgresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Conciencia social* 1(16).
- Giraldo, E. (2009). Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. *Revista Iberoamericana de Educación* 8(50), 1-5.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. España: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editoriales.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y lucha por la ciudadanía*. Pedagogía crítica de la época moderna. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. (1997). La crítica al cientificismo y positivismo. *Revista Educación y Pedagogía* 9(19).
- Gómez, H. & Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía. Autoctonía, *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, (2), 284 – 299.
- Gómez, J & Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista Praxis* 66(2), 182-190.

- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González, F. (2016). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas* 45(138), 125-135.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Gutiérrez Vidrio, Silvia. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, (36), 1 – 18. Recuperado de: [http://cort.as/- S4Yw](http://cort.as/-S4Yw)
- Guzmán, M. (2011). Sociedad y Educación: la Educación como fenómeno social. *Foro Educativo* (1)19, 109-120.
- Gruner, E. (2011). *Nuestra América y el pensar crítico: fragmentos del pensamiento crítico de Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO
- Hernández, N. & Sánchez, M. (2004). Divergencias y convergencias en la Teoría Fundamentada (Método comparativo continuo). *Revista Ciencias de La Educación*, 1(32).
Recuperado de: <https://n9.cl/chejt>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. (Vol. 6). México, DF: Mcgraw-hill.
- Iglesias, M., Pastor, F., Lozano, I., Carrasco, V. (2013). Diseño curricular en la Educación universitaria: Estudio de caso curricular. *Magister* 25(1), 1-9. Recuperado de: <https://bit.ly/2MszMVI>

- Isuani, F. (2015). *Pensamiento crítico latinoamericano y estudios de la organización*.
Universidad Nacional General Sarmiento: Instituto del Conurbano, Argentina.
- Jakubowicz, J., Ramos, G. & Rodríguez, F. (2011). La crisis del concepto moderno de
ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora.
Universidades Nacionales Argentinas.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista de
Investigación en Ciencias Sociales* 8(1), 141-150.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici.
Psicología Social II. Barcelona: Paidós. Recuperado de [http://cort.as/- S4X](http://cort.as/-S4X)
- Jodelet, D. (2011). Aportes de las representaciones sociales en el campo de la educación.
Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires,
Argentina.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España:
Morata.
- Laso, S. (2004). La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. *Espacio abierto
Cuaderno Venezolano de Sociología* 13(3), 435-455.
- León, A. (2007). Que es la educación. *Educere*, 11(39), 596-604. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Leopardi, L. (2010). La investigación socioeducativa. Hacia un pensamiento complejo. *Revista
Electrónica Diálogos Educativos*, (2)19, 131-148.

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista Educación*, 4(1), 167-179. Recuperado en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1912>
- Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (16). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094155>
- Lúquez, P. & Fernández, O. (2016). La Teoría Fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aporte a las ciencias. *Revista Cumbres* 2(1), 101-114. Recuperado de: <https://bit.ly/2AyXnBe>
- Macedo, D. (2011). *Matando ideológicamente la ideología en la investigación educativa: un prólogo*. Universidad de Massachusetts, Boston.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Mejía, M. (2010). Las teorías y las pedagogías críticas: Fundamento de la Educación Popular—Hacia una agenda de futuro. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política, (32). Recuperado de: <http://cort.as/-S4Xv>
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 1-23. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Osorio, F. (2007). *Epistemologías de las Ciencias Sociales: breve manual*. Chile: Ediciones UCSH
- Osorio, M. (2014). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista del Instituto de Estudios de Educación y del Instituto de idiomas* 26(26), 1-12.

- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y saberes, 31. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Ortega, T. (1998). El Currículo y la Práctica Docente: Discursos paralelos. *Colección Pedagógica Universitaria* 17, 89-97. Recuperado de: <https://bit.ly/2XWzFjV>
- Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195-222. Recuperado en: <http://cort.as/-S4WF>
- Penalva, J. (2006). *La Construcción social del Curriculum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos*. *Revista Española de Pedagogía* 2(234), 343 - 364.
- Pérez, N. (2009). *El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1005/1/Diagnostico%20socioeducativo.pdf>
- Pinar, W. (1983). *La reconceptualización en los estudios del currículum*. En: Gimeno J, Pérez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 232-241.
- Pinar, W. (2014). Comprender la Teoría del Currículum como una conversación complicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(69), 641-646.
- Piña, J & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles Educativos* (26), 106. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Ramírez, A. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *Rev. Humanismo y Sociedad*, 4(2). Recuperado de:
<https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>
- Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1).
- Restrepo-Ochoa, D.A. (2013) La teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1).
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), 55-70. Recuperado de:
<https://bit.ly/306nxpx>
- Rodríguez, G., et al. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ed. Aljibe, Málaga.
- Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. (2011, 4 febrero). *Sentencia n° 01495 de Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, de 4 de Febrero de 2011*.
<https://vlex.co.cr/vid/-499508418>. <https://vlex.co.cr/vid/-499508418>
- Salazar, N. (2018). Representaciones sociales sobre formación ciudadana y ciudadanía en maestros de grado sexto de educación básica secundaria. Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.

Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., & Aristizabal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista ESPACIOS*, 39(10).

Sánchez, J. & Caldera, Y. (2017). Aportes de las Teorías Postcríticas al Discurso Curricular universitario. *Revista de Pedagogía* 38(102), 260-275. Recuperado de: <https://bit.ly/36Wt6sd>

Sandín, M. (2003). “Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones”. Madrid: McGraw-Hill.

Santos, J. (2017). Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, 19(41), 80-95.

Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*; (49) Recuperado en: www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html

Toruño, C. (2015). Lineamientos curriculares, desde una pedagogía crítica, para la selección y organización de los contenidos en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 15(2) 1-20.

Toro Cornejo, Juan Carlos. (2018). Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes de educación medio técnico – profesional: el caso de una escuela industrial salesiana de Santiago. *Foro Educativo*, (30), 63 – 84 Recuperado de: <http://cort.as/-S4Z5>

- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la Investigación Educativa. Historia, Perspectivas, Beneficios y Dificultades. *Revista de Currículum y formación del profesorado* 21(1), 202-232. Recuperado de: <https://bit.ly/36WJAK5>
- Universidad Nacional. (s. f.). *Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (Bachillerato y Licenciatura en la)*. Recuperado 17 de julio de 2020, de <https://www.una.ac.cr/index.php/m-oferta-academica/ensenanza-de-los-estudios-sociales-y-educacion-civica-bachillerato-y-licenciatura-en-la>
- Vila, D. (2011). Las concepciones de Curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología* 48(3), 301-314. Recuperado de: <https://bit.ly/2AFwZfJ>
- Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>
- Vindas, G. V. (2019, 21 marzo). *Comisión Curricular*. Comisión Curricular. <https://www.cide.una.ac.cr/index.php/comision-curricular>
- Viveros, M. & Sánchez, L. (2018). La Gestión Académica: del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos* 10(5), 424-433. Recuperado de: <https://bit.ly/3dyrVld>
- Zaldua, A (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Acimed* 2006;14(3). Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/aci03306.htm

Anexos

Anexo 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Fecha: _____. Lugar: _____.

Yo _____ portador de la cédula _____ en mi condición de académico adscrito a la Unidad Académica _____ de la Universidad Nacional. Certifico que he sido informado (a) con claridad y veracidad debida respecto al ejercicio académico que los estudiantes Betanco Pérez, Segura Castro y Vargas Rodríguez de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica me han invitado a participar. Y que actúo consecuente, libre y voluntariamente, en pleno uso de mis facultades y atribuciones; y condecorador de la autonomía suficiente que poseo para retirarme y oponerme cuando lo estime conveniente sin necesidad de justificación alguna y que no se trata de una intervención con fines no pedagógicos.

Por tanto, **ACEPTO** que se me incluya como sujeto colaborador en esta investigación llevada a cabo por los estudiantes arriba citados. Luego de haber conocido en su totalidad la información referente al proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos o indirectos de mi participación en el estudio, en el entendido que:

- Puedo retirarme del proyecto si así lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando los investigadores responsables no lo soliciten, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo sí así lo deseo recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No incurriré en ningún gasto por mi participación en el estudio. La misma es voluntaria y gratuita por lo tanto tampoco recibiré remuneración alguna.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación y mi nombre será resguardado bajo un seudónimo, el cual será de mutuo acuerdo con los investigadores responsables.

- Puedo solicitar en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, a los investigadores responsables.
- Que, al finalizar el estudio, recibiré un informe detallado con los resultados y con información que los investigadores consideren relevante como agradecimiento por mi participación y además de estar en derecho a solicitar que los investigadores expongan ante el público que así yo lo considere necesario y conveniente los resultados y que los investigadores están en deber de realizarlo.

◀***** UL *****▶

De esta forma,

| | | | |
|--|--------|-------------------|--|
| Yo _____, cédula _____ | | | |
| ACEPTO DE FORMA VOLUNTARIA PARTICIPAR COMO SUJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN. | | | |
| Firma: _____. | | | |
| Fecha: _____. | Unidad | Académica: _____. | |

Anexo 2

Guion de preguntas generadoras y orientadoras para la recolección de la información.

Fase Uno: Contacto Inicial.

I Nivel: Acercamiento a los sujetos colaboradores y problematización de la investigación.

Se interesa por conocer a los sujetos colaboradores desde aspectos como su formación académica inicial, trayectoria, sus años de experiencia. Además de problematizar el proyecto de investigación en función de establecer un primer contacto con los sujetos colaboradores

- Cuestionario (**Google forms**)
 - ¿Cuál es su formación académica?
 - ¿Cuál es su grado y especialidad?
 - ¿Cuál es su Alma mater?
 - ¿Cuántos años tiene de ser docente universitario?

- ¿Tiene experiencia en la educación secundaria?, ¿Cuál ha sido esa experiencia?
- ¿Ha participado en procesos de diseño curricular?
- Acercamiento inicial a los sujetos colaboradores (**Diálogo informal**) **cuaderno notas y transcripción. Valorar un cuaderno de notas para obtener**
 - Contextualizar el proyecto de investigación
 - Problematización del curriculum, ciudadanía y educación Cívica

Fase Dos: Grupos Focales y Entrevistas semi - estructuradas.

- **Exposición acerca de los fundamentos curriculares del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica:** Fundamentos epistemológicos y teóricos, Fundamentos filosóficos y sociológicos, Fundamentos pedagógicos.

II Nivel: sobre el currículo, y el fenómeno educativo.

Acerca a comprender desde donde se posicionan los sujetos colaboradores en torno al currículo y fenómeno educativo. Como lo representan, sus ideas y operacionalización, su función social, maneras en que se constituyen y seleccionan los conocimientos y la relación con los procesos de aprendizaje - enseñanza, en la formación inicial docente y con la sociedad. Trata de establecer el vínculo entre el Currículo y los sujetos que lo atraviesan, sus voces y silencios.

- ¿Qué es el currículo? ¿Cuáles son los discursos y prácticas curriculares vigentes?
- ¿Tiene el curriculum una función?, ¿Cuál?
- ¿Cómo se diseña?, ¿Quién lo diseña? ¿Desde donde se construye?
- ¿Cuál ha sido su experiencia en los procesos de diseño curricular?
- ¿Conoce el currículo del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica?
- ¿Podría darnos su perspectiva sobre el?, ¿Cuál es su pertinencia y coherencia?
- ¿Cuál es la función social y educativa del curriculum?

- ¿Está consciente de la importancia que tiene el proceso de formación inicial docente y de su labor en el mismo?
- ¿Qué tan determinante es el currículo en la ejecución de su práctica educativa?

III Nivel: Sobre Ciudadanía y Educación Cívica.

Orientan la discusión en torno a la relación entre el proyecto Ciudadano y la Educación Cívica. En la forma en que los sujetos vinculan los procesos de aprendizaje con la construcción de la Ciudadanía y los problemas, desafíos y retos que son considerados como válidos para abordar desde la Educación Cívica.

- ¿Qué es Ciudadanía?
- ¿Qué es Educación Cívica?
- ¿A qué responde la educación Cívica?
- ¿El docente universitario actual se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos?
- ¿Cuál es el rol del docente de Educación Cívica respecto al análisis de las problemáticas sociales?
- ¿Cuáles aspectos considera que forman parte del interés central de la Educación Cívica?
- Desde su experiencia: ¿Qué retos, desafíos, problemáticas enfrenta la ciudadanía?
- ¿Qué situaciones sociales deben ser abordadas en la educación Cívica?
- ¿Cómo se posiciona la educación cívica ante dichos retos, desafíos y problemáticas?

IV Nivel: Sobre los significados relacionados a la Ciudadanía y Educación:

Orienta la discusión sobre las formas o maneras en que los sujetos se vinculan con situaciones sociales, considerándolas significativas. Busca introducirse en la manera que el sujeto interpreta ciertas realidades y les dota de significados, los cuales llegan a constituirse desde convenciones

colectivas. Dicho de otra forma, generan la reflexión sobre las maneras en que una situación compleja se hace comprensiva gracias a la selección de ciertos significados colectivos, destinados a hacer comprensible una compleja realidad social.

- ¿Qué significan esas situaciones sociales en la construcción de la ciudadanía dentro de la Educación Cívica?
- ¿Cómo se generan estos significados?, ¿Quiénes los significan?
- ¿Qué papel juega la educación en los significados atribuidos a la ciudadanía en esas situaciones sociales?
- ¿Qué significados se establecen entre educación y ciudadanía a partir de esas situaciones sociales?
- ¿Determinan estos significados sobre esas prácticas sociales un modelo educativo sobre la Educación Cívica en el BEESEC?

V Nivel: Sobre los sentidos de Ciudadanía y Educación Cívica:

Orientan la discusión en torno al establecimiento de la relación entre poder y cultura, y como está se relaciona con diversas esferas y dinámicas económicas, políticas y culturales que datan de sentido a la realidad social. Es decir, proponen reflexionar la constitución del conocimiento en los sujetos, como una única lectura de la realidad que se considera como “sentido común”. Es decir, se articulan desde convenciones colectivas que parecen ser individuales, empero son el resultado de la forma en que los sistemas culturales dan sentido a la realidad social.

- ¿De dónde proviene el conocimiento del plan de estudio del BEESEC?
- ¿Por qué ese conocimiento se convirtió en el oficial dentro del currículo?
- ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma que es organizado y enseñado?
¿Quién lo determinó así? ¿Es coherente? ¿Por qué?

- ¿Quién recibe el beneficio de estas definiciones de conocimiento legítimo y quién no?
- ¿Cómo se negociaron esos conocimientos? ¿Cuáles criterios mediaron la negociación?
¿Hubo algún interés?
- ¿Cuáles son sus aportes hacia la selección de ese conocimiento?, ¿cambiaría algo?
- ¿Utiliza su currículum oculto? ¿Qué conocimientos incluye? ¿Qué conocimientos excluye?

VI Nivel: Sobre los valores relacionados a la Ciudadanía y Educación Cívica:

Sobre las categorías básicas que dan soporte a la realidad social y que son parte del sentido común. Se constituyen como prácticas recíprocamente confirmarles. Refiere a un conjunto organizado de prácticas que son vividas por los sujetos, así son consideradas como valiosas y por ellos, legadas en la transmisión cultural, que se cree son neutras y construidas por la subjetividad individual del sujeto.

- ¿Para qué enseñar Educación Cívica?
- ¿Qué papel juega el docente en el proceso educativo en Educación Cívica?
- ¿Cuáles cualidades caracterizan a un ciudadano?
- ¿Cómo se enseña la Educación Cívica?, ¿De qué manera interviene en la construcción del ciudadano?
- ¿Educación Cívica o Formación Ciudadana? ¿Existe alguna diferencia?
- A partir de su experiencia como docente, ¿Qué valores considera pertinentes en la Educación Cívica? ¿Esos valores responden a un interés superior no determinado por la ciudadanía?
- ¿Ha desarrollado proceso de transformación del hecho educativo que impacten directamente la noción de ciudadanía y educación cívica?, ¿Que originó esas prácticas?

Anexo 3

| Ficha de Síntesis Acercamiento Inicial: diagnóstico inicial/ Entrevista Semiestructurada | | |
|---|--|--|
| Fecha y hora de entrevista | | |
| Entrevistador: | | |
| Nombre y Unidad Académica a la que se vincula. | | |
| Minuto | Pregunta | Entrevistado/a |
| | Pregunta realizada a la persona colaboradora | Transcripción de la respuesta que dio la persona colaboradora acerca de la interrogante planteada por los investigadores |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |