



autora: Daniela Alonso Castro  
título: Sanando  
año: 2023

# El maestro de ciencias sociales de secundaria y media en la formación de cultura política



Volumen 9 N.º 59  
julio - diciembre de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e23390

The Secondary and Middle School Social Sciences Teacher in the Building of Political Culture

O professor de ciências sociais do ensino médio e médio na formação da cultura política

Cielo Katherin Gambasica Díaz\* 

Fecha de recepción: 18-06-2025

Fecha de aprobación: 20-08-2025

## CÓMO CITAR

Gambasica Díaz, C. K. (2025). El maestro de ciencias sociales de secundaria y media en la formación de cultura política. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23390. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23390>

\* Magíster en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Pedagogía y Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra de Ciencias Sociales, Secretaría de Educación Distrital. [cielo.gambasica889@educacionbogota.edu.co](mailto:cielo.gambasica889@educacionbogota.edu.co)





Volumen 9 N.º 59  
julio - diciembre de 2025  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e23390

## RESUMEN

El presente artículo de investigación da cuenta de los resultados de la tesis de maestría "Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor", en la cual se indagó acerca de las comprensiones de los maestros de ciencias sociales de secundaria y media del colegio Diego Montaña Cuéllar sobre su papel en la formación de cultura política, sus conceptualizaciones e ideas, los lugares de los sujetos de la formación y la relación con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la cotidianidad escolar, así como las potencialidades, tensiones y retos que afrontan en los procesos formativos.

**Palabras clave:** cultura política; formación; maestro; práctica pedagógica

## ABSTRACT

This research article reports the results of the master's thesis "Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor", which inquired about the understandings of secondary and middle school social sciences teachers of the Diego Montaña Cuéllar school about their role in the formation of political culture, conceptualization and ideas, positions of the subjects of the training and the relationship with the pedagogical practices developed in daily school life, as well as the strengths, tensions, and challenges they face through the training processes.

**Keywords:** political culture; formation; teacher; pedagogical practice

## RESUMO

O presente artigo de pesquisa apresenta os resultados da dissertação de mestrado "Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor" na qual se investigaram as compreensões dos professores de ciências sociais do ensino fundamental II e médio do Colegio Diego Montaña Cuéllar sobre seu papel na formação da cultura política, suas concepções e ideias, os lugares dos sujeitos da formação e a relação com as práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano escolar, bem como as potencialidades, tensões e desafios que enfrentam nos processos formativos.

**Palavras-chave:** cultura política; formação; professor; prática pedagógica

## Introducción

Formar en cultura política es una de las tareas que históricamente se le ha otorgado a la escuela desde el surgimiento de los Estados nación y se relaciona con la formación de ciudadanos acordes con el contexto y sus necesidades sociales. Sobre la escuela recaen una serie de propósitos formativos legitimados a través de la normatividad en educación,<sup>1</sup> la cual define elementos puntuales del proyecto de ciudadano al que se debe propender en el escenario escolar.

Para que las demandas que se establecen desde la sociedad y a través de la normatividad legal se materialicen en la escuela, es necesaria la acción del maestro, quien, mediante su práctica pedagógica, agencia los procesos formativos. A pesar de la importancia de su labor, el campo investigativo en torno a la educación, la escuela y la formación de la cultura política —tal como lo expone Gambasica (2020)— no ha tomado al maestro como punto central. En su lugar, se ha enfocado en el análisis de los proyectos de ciudadano a lo largo de la historia de Colombia, el estado de la cultura política de los estudiantes en instituciones educativas específicas y la creación de proyectos innovadores para fortalecer los procesos de los educandos. Así, la preocupación por el maestro aparece solo como un elemento tangencial o emergente.

Con lo anterior se identifica la importancia de reconocer la labor del maestro. Por esta razón, en la tesis “Maestro y formación de la cultura política: aportes para comprender su papel y fortalecer su labor”<sup>2</sup> se indagó, desde la voz de los maestros de ciencias sociales de secundaria y media de una institución educativa distrital (IED) en la ciudad de Bogotá, sobre la manera como comprenden su papel en la formación de cultura política de los estudiantes, sus conceptualizaciones e ideas y el lugar de su práctica pedagógica en ella, así como las potencialidades,

tensiones y retos de esta labor. Estos elementos se conciben como un punto de partida para generar reflexiones y fortalecer las prácticas en torno a los procesos formativos en cultura política.

### La formación de cultura política en el contexto de la escuela colombiana

El concepto de *cultura política* surgió en el campo de la ciencia política durante los años sesenta, con las investigaciones de Gabriel Almond y Sidney Verba, quienes buscaban comprender el funcionamiento de las democracias occidentales para identificar el grado de legitimidad y eficiencia del sistema en países como Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña, entre otros. Para definir la cultura política, Almond y Verba crearon encuestas de opinión que evaluaban tres dimensiones en torno al modelo político democrático: la cognitiva, asociada a conocimientos y creencias; la afectiva, establecida en torno a los sentimientos de aceptación y rechazo hacia dicho modelo; y la evaluativa, referida a la valoración que los sujetos hacen de este (Herrera *et al.*, 2005).

Desde esta perspectiva, como lo menciona Cabrera (2010), la cultura política se comprende como “orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema” (p. 21), las cuales proporcionan a sus miembros sentido de pertenencia e identidad.

La definición inicial fue altamente criticada, por lo cual, a lo largo de los años, se ha reelaborado con aportes provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales, incorporando aspectos relacionados con la colectividad, la comprensión de la democracia más allá de los mecanismos electorales, las dimensiones psicológicas y subjetivas, la expresión de fuerzas sociales en conflicto, entre otros (Herrera *et al.*, 2005).

En el contexto colombiano, el concepto de *cultura política* toma relevancia a partir de los años noventa, con autores como López (1993), quien la define en relación con los conocimientos, sentimientos, valores e imaginarios de los grupos sociales respecto al funcionamiento de la acción política en la sociedad.

1 Como ejemplo de la normatividad en educación mencionada a lo largo de este artículo, se encuentran la Ley General de Educación (1994); los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y Constitución política y democracia* (1998); los *Estándares básicos de competencia de Ciencias Sociales y Competencias ciudadanas* (2006); la Ley 1620 y su Decreto 1965 de 2013; la Ley 1732 de 2014 y su Decreto 1038 de 2015; y el *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.

2 Tesis presentada para optar al título de Magister en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores.

La cultura política se ha abordado, además, en torno a la educación, donde se destacan los aportes de Martha Herrera y del grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, con definiciones que vinculan las prácticas y representaciones en torno al orden social, las relaciones de poder, las modalidades de participación de los grupos sociales, las jerarquías entre sujetos y las confrontaciones y conflictos históricamente desarrollados (Herrera y Pinilla, 2001). Desde esta perspectiva se ha configurado un campo investigativo que indaga por la relación entre cultura política, educación y escuela.

En este sentido, surge la pregunta por la manera en que se *forma*<sup>3</sup> la cultura política. Autores como Cabrera (2010) y Herrera (2008) señalan que esta es producto de la experiencia histórica de los sujetos y grupos sociales, transmitida a través de la socialización política que se desarrolla en los diversos escenarios de interacción cotidiana, entre ellos la escuela, ya que, como expresan Henao y Álvarez (2015), "se transmite una concepción de la política y de la democracia, dándose un tipo de socialización política frente a las relaciones de autoridad y la inculcación de los valores ciudadanos" (p. 157).

Teniendo en cuenta que los procesos de socialización política guardan relación con el contexto histórico en el que se producen, Herrera (2008) presenta un recorrido de lo que ha sido la formación de cultura política en Colombia a través de distintos periodos y, desde allí, permite establecer relaciones entre los proyectos de ciudadano y las necesidades del contexto. En primer lugar, expone lo correspondiente a la educación cívica en el marco de la construcción del Estado nacional, que se desarrolla a lo largo del siglo XIX con los procesos de independencia en América Latina y la conformación de repúblicas. En este periodo se buscaba construir sociedades con regímenes políticos basados en la soberanía del

pueblo y la representación. Durante estos años tuvo fuerte incidencia la Iglesia católica y, en los primeros de la República, la formación de cultura política estuvo ligada a la instrucción cívica difundida mediante catecismos que, además de incluir elementos de urbanidad y educación moral, incorporaban aspectos relacionados con la iconografía nacional (bandera, himno y héroes) en pro de consolidar el sentido de pertenencia e identidad nacional. Este proceso se extendió casi hasta finales del siglo XIX, cuando la cultura política se vio marcada por la Regeneración. Durante esta, la formación ciudadana tomó como propósito el moldeamiento de hombres productivos que fueran, al mismo tiempo, devotos cristianos y servidores del Estado (Herrera, 2008, p. 6). El inicio del siglo XX estaría marcado por las disputas de poder, las diferencias ideológicas y las formas de gestionar los conflictos y comprender el disenso entre los partidos políticos tradicionales.

En segundo lugar, Herrera (2008) se centra en la educación cívica en el marco de los estudios sociales, instaurados a partir de los años treinta, periodo en el que el Estado, bajo la república liberal, buscó restar el control de la Iglesia católica sobre la educación. En 1933 se unificaron la geografía, la historia y la educación cívica bajo la denominación de *estudios sociales*, considerados saberes vinculados a la formación ciudadana, con lo cual se inició el perfilamiento de las ciencias sociales como espacio propicio para la reflexión en torno a dicha formación. Con la llegada del modelo de Escuela Nueva se enfatizó en la formación de sujetos más autónomos, buenos trabajadores y ciudadanos desde una visión laica; sin embargo, los cambios políticos del periodo incidieron en los propósitos de formación.

Durante la década de los cincuenta se vivieron procesos de recristianización del país por parte de los gobiernos conservadores y, ante el contexto de La Violencia, la socialización política se extendió desde los púlpitos a las calles, los partidos políticos tradicionales y los medios de comunicación, que promovieron el aniquilamiento del adversario, mientras que en las escuelas se acusó a algunos maestros de transmitir ideas contrarias al orden social. En las décadas posteriores (la etapa del Frente Nacional), las

3 Se asume el concepto de *formación* al hablar de cultura política, tal como lo proponen los autores que brindan el sustento conceptual del presente artículo. De manera complementaria, se comprende la formación, con base en lo planteado por Runge y Garcés (2011), como un "proceso de devenir y autorrealización constante" (p. 16). Desde esa óptica, el ser humano no nace determinado, sino que se transforma a lo largo de la vida. Esto es posible a partir de la *formabilidad* (*Bildsamkeit*), entendida básicamente como "la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas" (p. 13).

disputas partidistas sobre la educación y los debates sobre las finalidades educativas perdieron importancia y dieron paso al discurso tecnocrático y a la visión de la educación en términos de capital humano, que supeditó la formación ciudadana a la formación productiva.

En tercer lugar, Herrera (2008) aborda la educación cívica orientada a la educación democrática, preocupación que resurgió en los años ochenta desde el proceso de reintegración curricular de las ciencias sociales. Herrera y Díaz (2002) mencionan, además, que durante este periodo se promovió la integración de prácticas democráticas y de derechos humanos, dado el contexto marcado por la descomposición política y social (narcotráfico, corrupción, conflicto armado). Entre los años ochenta y noventa, con los procesos de globalización económica, se hizo visible la incidencia de los organismos internacionales en las políticas públicas y, en términos de ciudadanía, se empezó a hablar de competencias vinculadas a las necesidades del mercado, medibles mediante estándares y pruebas masivas.

Finalmente, la autora resalta el hito que representa la Constitución de 1991 en la configuración de un nuevo proyecto de nación. En términos de la política pública en educación, esta incluye el propósito de consolidar una cultura política democrática como base de la legitimación política y de la cohesión social. Este propósito orientó la implementación, por parte del Ministerio de Educación, de diversos instrumentos para poner en marcha la educación democrática de manera sistemática. Entre ellos destacan los Proyectos Educativos Institucionales, el Manual de Convivencia y el gobierno escolar como mecanismos de participación de las comunidades educativas. Este proceso se desarrolló paralelamente a la estandarización mediante competencias (Herrera, 2008).

Con lo anterior, desde la perspectiva de Herrera (2008), es posible afirmar que, a lo largo de la historia de Colombia, se ha transitado por distintos propósitos en torno al proyecto de ciudadano, según las necesidades y características de cada momento histórico: desde la formación ligada a elementos como la urbanidad y la instrucción cívica moralizante —caracterizada por la fuerte incidencia de la Iglesia

católica en los inicios de la República—, pasando por la búsqueda de sujetos activos, productivos y buenos ciudadanos en el marco de la Escuela Nueva, hasta los aportes destinados a la construcción de ciudadanos aptos para el ejercicio democrático de los derechos, tolerantes, capaces de resolver sus conflictos de manera no violenta y constructores de paz, propios del periodo posterior a la promulgación de la Constitución de 1991 y, más recientemente, de los procesos de paz desarrollados en el país.

Cada uno de estos proyectos de ciudadano corresponde a características específicas de un tipo de cultura política que, según Quiroz (2010), se relaciona, además, con formas particulares de las corrientes pedagógicas y la enseñanza de las ciencias sociales y, por tanto, con una manera de ser maestro.

Así, se comprende que la formación de cultura política en la escuela colombiana está ligada a una historicidad en la que las necesidades del contexto han incidido de manera clara en el tipo de ciudadano que se pretende formar, en sus valores, en sus posibilidades de participación en el sistema político y en las acciones que de él se esperan en el marco de la democracia.

### El maestro como sujeto de la formación

El sujeto maestro se ha configurado históricamente de la mano con los cambios en el contexto y en la institución escolar. Martínez (2016) plantea la configuración del maestro en Colombia a partir de cinco desplazamientos: la emergencia como sujeto público en la escuela (siglo XVIII), la aparición del método en la instrucción pública (primera mitad del siglo XIX), el maestro bajo el ministerio de la Iglesia (Regeneración), la irrupción del currículo y la evaluación como mecanismos para planificar y regular la acción educativa (orientados por la Misión Pedagógica Alemana en la segunda mitad del siglo XX) y el surgimiento del Movimiento Pedagógico (desde 1982 hasta la actualidad).

A partir de los planteamientos de Martínez (2016), se comprende que, a través de estos cinco desplazamientos, el maestro ha pasado por el examen de distintos criterios que *validan* su aptitud para ejercer

la labor de enseñanza: desde condiciones como la buena vida, la conducta intachable y la moral cristiana certificadas por curas, alcaldes, etc., hasta la demostración de idoneidad mediante la aplicación de mecanismos de planificación con los que se busca racionalizar la enseñanza y hacerla medible, eficaz y estandarizada —todo ello asociado a la función docente que se le atribuye en la actualidad—.

Desde esta perspectiva, el maestro se concibe como ejecutor, funcionario del Estado, con poca posibilidad de decisión sobre su propio ejercicio; cada vez más gestor y administrador, y menos enseñante. Es un sujeto de constante observación y de múltiples demandas (Martínez, 2016), lo que ha dado lugar al llamado *malestar docente*, elemento clave para comprender el papel del maestro contemporáneo. Según Esteve (1994, citado por Martínez *et al.*, 2015), este malestar se caracteriza por los efectos negativos que generan en los maestros las condiciones psicológicas y sociales bajo las cuales se ejerce la docencia. Para Vera (1998), citado por Martínez *et al.* (2015), se compone de tres aspectos: la identificación de las fuentes de malestar (potenciales desencadenantes cualitativamente diferentes), el malestar propiamente dicho (con diversas manifestaciones y alcances cuantitativamente distintos) y las consecuencias del malestar en las dinámicas de clase y en la calidad de la enseñanza.

Actualmente, la labor del maestro no solo está marcada por la función docente, sino por el desplazamiento del saber pedagógico (Henao y Álvarez, 2015) y el constante cuestionamiento y examen de su competencia. Como menciona Méndez (2014), se culpa al maestro por los malos resultados en pruebas estandarizadas como Saber y Pisa, debido a señalamientos como que quienes acceden a esta carrera son los peores bachilleres, que son mal preparados en las instituciones de educación superior, obtienen los resultados más bajos en las pruebas Saber Pro, carecen de actualización, preparación y capacidad para enfrentar los desafíos actuales y se encuentran subvalorados frente a otras profesiones. Todo ello desprestigia su imagen<sup>4</sup> y convierte al maestro en

un sujeto de múltiples observaciones y exigencias externas a su labor. Además, en el ejercicio cotidiano recae sobre él la *obligación* de suplir retos dados por el contexto, que van desde las carencias económicas y la falta de recursos en las instituciones educativas hasta el abandono y la precariedad en los cuidados de algunas familias hacia los jóvenes educandos (González, 2015).

Bajo este panorama, es importante propender por un análisis del maestro que trascienda su visión instrumental. Por ello, desde la perspectiva del trabajo de investigación que sustenta este artículo, se indagó por la labor del maestro desde su comprensión de la práctica pedagógica, entendida como un proceso complejo que va más allá del ejercicio de enseñanza, las actividades y las estrategias implementadas cotidianamente (Fandiño y Bermúdez, 2015).

En esta línea, se sitúa la práctica pedagógica a través de los cinco dominios propuestos por Barragán (2012):

1. Concepciones sobre la humanidad: visión de lo humano que posee el maestro.
2. Acciones que lo identifican como profesor: identidad en relación con su labor y acciones educativas.
3. Horizontes praxísticos y técnicos: manejo de técnicas de su saber pedagógico y su vínculo con fines individuales y sociales.
4. Teoría que sustenta sus acciones educativas: filosofía de la educación y pedagogía.
5. Conocimientos disciplinares: enseñanza de los saberes creados en los campos de estudio, para un fin social.

El maestro debe reflexionar sobre cada uno de estos dominios para constituir prácticas pertinentes según el contexto y "mirarse a sí mismo" para reelaborarlas de manera constante (Barragán, 2012).

---

informes para el mejoramiento de la calidad educativa —como la Fundación Compartir, con el documento *Tras la excelencia docente*— hasta medios de comunicación que difunden artículos a través de redes sociales y foros donde se generan miles de interacciones que opinan, tanto positiva como negativamente, sobre el ejercicio docente en la actualidad.

<sup>4</sup> Según Méndez (2014), las críticas y exigencias a la labor del maestro se han formulado a través de diversos espacios: desde instituciones que generan

## Metodología

El trabajo investigativo se realizó con un enfoque cualitativo, el cual, según lo plantean Rodríguez y Valdeoriola (2009), busca comprender el sentido y el significado que los sujetos que vivencian los fenómenos les otorgan, entendiendo la realidad como una elaboración construida por ellos. Por esta razón, el investigador se centra en acercarse a la manera en que los sujetos construyen el mundo.

Desde esta perspectiva, se llevó a cabo un estudio de caso entre febrero y abril de 2024 en una institución educativa distrital (IED) de la ciudad de Bogotá, que cuenta con tres sedes y presta servicio educativo a cerca de tres mil estudiantes. Se delimitó la población a los maestros de ciencias sociales de secundaria y media; nueve de ellos participaron de manera voluntaria mediante entrevistas semiestructuradas. Así, se configuró un muestreo por conveniencia entre los catorce maestros que conforman el área en estos niveles educativos.

Las entrevistas fueron codificadas y se elaboró una matriz de análisis inductivo-deductiva en la que se clasificaron fragmentos según subconjuntos de datos organizados en seis categorías descriptivas.

Con base en esto, se generaron conclusiones por entrevista y por categoría:

1. Conceptos de cultura política-escuela: definiciones construidas por los maestros.
2. Formación en derechos: aportes de la escuela y el maestro al reconocimiento y ejercicio de los derechos.
3. Mecanismos de formación: espacios, estrategias, técnicas, didáctica y lúdica que se implementan en los procesos escolares.
4. Convivencia: relación entre sujetos: maestro-estudiante y estudiante-estudiante.
5. Potencialidades, tensiones y retos: situaciones que caracterizan el ejercicio docente en la formación de cultura política: fortalezas que favorecen la práctica docente, conflictos o contradicciones que atraviesan y desafíos que identifican en su labor.
6. Lugar del maestro: posición, funciones y significados que el maestro asume en relación con su identidad profesional, su papel social y expectativas del contexto.

### Figura 1.

*Matriz de análisis inductivo-deductiva: papel del maestro de cs en la FCP. Conceptos sobre cultura política-escuela*

E.1	Yo siento que la cultura política va muy en línea con lo que es la formación ciudadana, que es lo que le permite a los ciudadanos participar de la vida pública y privada, pues, de sus entornos, ¿no?, desde la familia hasta la escuela, a la universidad, la comunidad del barrio y demás. La cultura política es ese ser con el otro que permite participar en la toma de decisiones, en aportar los puntos de vista sobre situaciones, en reflexionar sobre diferentes contextos, para poder aportar desde sus saberes algún conocimiento o algunas acciones en pro de, tal vez, la mejora de su, por lo menos, de sus núcleos cercanos, cuando hablamos de una persona o un grupo de personas.
E.2	Yo entiendo por cultura política es como, digamos, que primero con el concepto de cultura, que es como esas tradiciones, como esos comportamientos, como esos valores, esos idearios que tienen las personas sobre lo que es el ejercicio del poder, que es la política, y, digamos, que es cómo va desarrollando un pueblo, a través del tiempo, esos comportamientos enfocados en la política, con esas ideas que vienen por su devenir histórico, por los hechos que han ocurrido, digamos, que pueden ser hechos memorables, hechos lamentables, historia de los anales, que es las vivencias del pueblo, y todo eso va configurando la forma en que ellos expresan el poder.
E.3	Me centro más que todo en la cuestión temática, ¿no?, que me corresponde por cada una de mis de mis asignaturas; que uno de los objetivos centrales en cada una de mis clases sea la formación política... es más un elemento inserto que un elemento explícito. Entonces, digamos que yo eso de entenderlo como cultura política... pues yo lo entendería, yo lo entendería básicamente. La, la... un punto de vista crítico frente a la sociedad, básicamente, y que en el colegio, pues, tendría como primicia, o no como como objetivo más urgente, el de enfocarse en en en la necesidad de la protección de los derechos y en la promoción de los deberes en el colegio.

E.4	La cultura política, pues, realmente comprende en cómo todos esos valores, esos hábitos, esas costumbres que traen los muchachos de casa y, lógicamente, aquí, pues, se sigue transformando esa noción, a través de los medios de comunicación, con la educación que reciben en los colegios... y, pero, inicialmente viene de casa su cultura política... la reciben inicialmente desde casa.
E.5	Yo creo que hay una cosa que sí es importante que lo diferenciar entre, entre lo político y la política. Sí, entonces, lo político es una noción que tiene que ver con la vida cotidiana. Sí, es como tú tienes una dentro de tus dimensiones, como ser humano, cómo te relacionas con las otras personas, cómo te relacionas con lo que te rodea, con el entorno, con las situaciones, con los modelos políticos. Sí, pero en tu vida cotidiana sí es como el ser humano interactúa dentro de su subjetividad. Sí, como construcción psicológica de la persona. Cómo entra a esa socialización y a esas, como a esas esferas sociales. Sí, como hay esa interacción, en esa interacción aparece lo político más como vinculado a esta, esas relaciones cotidianas con el ser humano. La política ya tiene que ver con la estructura. Sí, la política, ya como una estructura de cómo, de de gobernabilidad, de poder; claro, en lo político también hay ejercicios de poder, pero más insertado en la vida cotidiana de las de las personas. Entonces, en la manera como es ciudadano, en la manera como se comportan el transporte público, esto sería lo político, sí; en la manera cómo participa en su propia comunidad, diferente, por ejemplo, a entender esa estructura, la estructura política. Entonces, que las ramas del poder público, eso ya es la política, los partidos políticos...
E.6	Yo creo que es la manera mediante la cual nosotros, pues, nos movemos todos los días, ¿no? Eso es, es una cuestión amplia, pero sí es la posición que tenemos, y una posición crítica que tenemos frente a lo cotidiano que vemos, que esa cantidad de información que vamos a digerir ya personalmente. Lo es de cómo nosotros hilamos y construimos nuestros conceptos frente a la cotidianidad y a lo que viene siendo toda la práctica que viene, como desde allá, desde el quehacer político de los políticos del Gobierno, y cómo nos afecta a nosotros.
E.1	Creo que la base de la cultura política es la educación en derechos humanos. Esa es la base de donde parte la formación ciudadana, la memoria, la historia, todo. Siento que la base de esa cultura política es la educación en derechos humanos, que no es lo mismo decir que, que conozca los derechos humanos simplemente, porque la EDH tiene un sentido y un objetivo, y es formar al sujeto en esa posición crítica en la que asume los derechos, no de forma histórica, sino en la acción, también, de esos derechos.
E.2	Desde las Ciencias Sociales, digámoslo así, que un poco lo de la historia, tal vez la historia universal y la historia de Colombia. Pero también los pormenores que se explican de economía, de política, las formas en que se han gobernado los seres humanos a través del tiempo. Pero algo muy importante también es los conceptos y las ideas sobre cómo ejercer el poder.
E.3	Desafortunadamente no es el espacio por excelencia para esa formación, desafortunadamente. Pero claro que aporta. Digamos que tiene como los espacios y tiene los, la, la, la, y como que la la comunidad es la apropiada, pues, para para enfocarse en lo que tú eres, en lo que los demás son y en qué..., en qué somos diferentes y en qué todos somos iguales. La Comunidad ayuda, ayuda a que eso se... no, no sabemos si se fortalezca, pero ayuda a que, a recalcarlo, por lo menos.
E.4	En ética, por ejemplo, ahorita que estamos trabajando las nociones de Estado, la noción de democracia, cómo está formado el Estado, quiénes lo integran, las ramas del poder público... ¿para qué? Pues para que los muchachos entiendan un poco más cómo es que se maneja en la política en el país.
E.5	Y se establece, pues, en relación de cómo yo, como individuo, en mi subjetividad política, es decir, dentro de mi postura política, cierto, cómo establezco yo mi relación con el ser ciudadano, o sea, como el concepto de ciudadano y el concepto de la democracia.
E.6	Aquí se han dado unas discusiones muy interesantes y uno, a veces, eh, cree que que está muy equivocado, de que los niños no tienen, de pronto, un tipo de Cultura política, o de que los niños, frente a la política, no asumen una posición. Y cuando llega uno y empieza a indagar, hasta con los más pequeñitos, se da cuenta que ya los niños están adquiriendo mentalidades frente al, al, al, a la cultura política, al quehacer político... de lo que escuchan, de lo que los bombardean, pero desde las ideas o desde lo que manejan, lo, en las casas.

Concepto de cultura política	E.1	Vinculado a la relación con los otros en los diversos escenarios en los que interactúan cotidianamente, el ejercicio de la ciudadanía, la toma de decisiones y la vivencia de los derechos humanos.
	E.2	Definido en relación con ideas, valores y comportamientos sobre la política, entendida como ejercicio de poder y del gobierno a través del tiempo (son históricamente construidos). Énfasis en los conocimientos como base para la participación efectiva en la democracia y la comprensión de los fenómenos sociales. Una cultura política "adecuada" se adquiere en la escuela, pero la cultura política en sí está permeada por escenarios como la calle (lucha social).
	E.3	Punto de vista crítico frente a la sociedad. Énfasis en los conocimientos, perspectiva histórica para "formar ciudadanos", observación negativa en cuanto al vínculo con derechos.
	E.4	Valores, hábitos, costumbres. Viene de casa. Conocimientos en torno al gobierno y funcionamiento del Estado. Se relaciona con el derecho a elegir y ser elegidos (voto).
	E.5	Diferenciación entre la política (gobierno) y lo político (vida cotidiana); se entienden ambos como componentes de la cultura política. Se relaciona con la subjetividad y la construcción que realiza el individuo frente a la ciudadanía. Conocimientos para interactuar con el otro/a, sistema de valores (ética, moral y marcos sociales que limitan la convivencia), cúmulo de conocimientos, valores, creencias, emociones y sentimientos, actitudes y predisposiciones ante la política. Influenciada por los medios de comunicación (construcción de opinión). La cultura política atraviesa toda la vida del individuo. Vínculo con el cuerpo.
	E.6	Posición crítica que se tiene frente a lo cotidiano (toma de decisiones) y al quehacer político a nivel de gobierno. Marco de interacción. Las ideas frente a lo político se adquieren desde los primeros años. Relación directa con la formación ciudadana. Es diferente del adoctrinamiento.
Relación entre escuela y cultura política	E.1	La escuela como espacio político-politizado, escenario en el que se forma la cultura política, aun desde posturas que la rechazan.
	E.2	Escuela como primer formador de la cultura política, en contraposición a lo que viene de la familia. Espacio donde se imparten conocimientos relacionados con Constitución, leyes, historia, participación, derechos, básicos para el ejercicio de la ciudadanía, poco conocidos en otras esferas.
	E.3	Escuela como espacio de formación, aunque no preferente.
	E.4	La escuela transforma lo que proviene de la casa, se cruza con lo que difunden los medios de comunicación. Posibilita el desarrollo de autonomía en la toma de decisiones, a través de espacios de participación como el gobierno escolar y en la concertación en clase.
	E.5	Espacio de acción política, construcción de posiciones y formación desde la interacción con el otro en la cotidianidad.
	E.6	Espacio de formación donde convergen ideas políticas, tanto de los estudiantes (provenientes de casa y medios) como del maestro (sujeto político que interactúa en esferas como el sindicato). En el aula se contrastan visiones.

Nota: la tabla representa un fragmento de la matriz realizada para analizar las entrevistas en el proceso de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en el proceso de análisis se realizó una triangulación entre los hallazgos de las entrevistas, las categorías de investigación y la revisión documental, que incluye además la normatividad legal relacionada con la formación ciudadana y política en la actualidad.

## Resultados y discusión

### ¿Qué es para los maestros la cultura política?

Distintos aspectos permiten acercarse a la comprensión que tienen los maestros respecto de su papel en

la formación de la cultura política de sus estudiantes. Uno de ellos es la manera como definen el concepto de cultura política, definición que, a su vez, incide en la forma en que estructuran sus prácticas formativas.

Se evidenció que no existe una visión uniforme. Algunos maestros presentan definiciones cercanas a la *cultura cívica* que, según Herrera *et al.* (2005), fue planteada por Almond y Verba (1963), en la cual predomina el ejercicio electoral como punto principal e incluso único de la democracia:

Los espacios para elegir a sus representantes a través del voto y que debe ser el estudiante muy consciente, muy

responsable, muy libre cuando va a dar su voto... en estos diferentes mecanismos que le permiten al muchacho... ejercer políticamente. (E.4DMC031224)<sup>5</sup>

Otros maestros presentan comprensiones próximas a lo propuesto por Herrera y Pinilla (2001), que incorporan elementos como las relaciones y jerarquías que se establecen al interior de las instituciones educativas y la manera en que estas socializan a los estudiantes respecto a su lugar y posibilidades de actuación en el sistema: "Es esa formación de valores que me permiten a mí comprender el impacto social que yo tengo a partir de la toma de decisiones y de autodeterminación como sujeto..." (E.8DMC032224).

Es importante mencionar que, entre los maestros cuya perspectiva se acerca a la cultura cívica, se encontró una valoración mayormente positiva de mecanismos como el gobierno escolar para la formación de cultura política. En contraste, los maestros que se alejan de esta comprensión formularon críticas relacionadas con las limitaciones del ejercicio concreto que se desarrolla en las escuelas y su alcance frente a lo que significa la democracia más allá del voto.

También se resalta, en el discurso de los maestros, la importancia del aprendizaje de los conocimientos necesarios para participar en el sistema democrático. Se reconoce el valor de "respaldar con el punto de vista histórico. Tampoco podemos esperar formar ciudadanos acéfalos, ahistóricos" (E.3DMC030824) y el trabajo en torno a "las nociones de Estado, de democracia, cómo está formado el Estado, quienes lo integran, las ramas del poder público para que los muchachos entiendan un poco más cómo es que se maneja en la política en el país" (E.4DMC031224). Asimismo, otro maestro expresa que esta formación "hace que cuando ya las personas sean ciudadanos, tengan por lo menos una pizca de lo que va a ser el mundo político en el país también" (E.2DMC030824).

Estos elementos aluden a la dimensión cognitiva de la cultura política, tal como fue propuesta por Almond y Verba (1963), quienes, como lo exponen Herrera *et al.* (2005), hablan también de dimensiones afectiva y evaluativa, las cuales tuvieron menor

relevancia en la investigación y se asociaron principalmente a la participación de estudiantes de la IED en actos de protesta y manifestación en las inmediaciones de la localidad durante el estallido social de 2021. Dichas experiencias, junto con la observación cotidiana de las condiciones sociales en las que viven, han incidido en la construcción de su cultura política. De este modo, se comprende que la dimensión cognitiva estaría asumiéndose como responsabilidad de la escuela, mientras que las dimensiones afectiva y evaluativa se verían más influidas por otros escenarios de socialización.

### ¿Cómo se forma la cultura política en el escenario escolar?

La escuela es uno de los escenarios que aporta a la formación de la cultura política, al ser un espacio en el que convergen ideas, comportamientos y puntos de vista elaborados en los distintos ámbitos de interacción cotidiana de los sujetos. Desde esta perspectiva, los maestros de la IED identifican la incidencia de los escenarios de socialización política no escolares, concediéndole así a la escuela un lugar más o menos importante dentro de sus posibilidades formativas.

De esta manera, algunos maestros consideran que instituciones como la familia, los medios de comunicación e incluso los grupos de pares ejercen mayor influencia sobre la cultura política que construyen los estudiantes. No obstante, la escuela sigue siendo relevante, principalmente como un espacio de contrastación:

Desafortunadamente no es el espacio por excelencia para esa formación, desafortunadamente. Pero claro que aporta. (E.3DMC030824)

Más que la formación política en el contexto de la escuela, se da en el hogar, pero aquí vienen es a contrastar, a contrastar otro tipo de pensamiento. (E.6DMC031824)

En el discurso de los maestros también se alude a que las instituciones tradicionalmente encargadas de la formación de la cultura política (escuela, familia e Iglesia) se encuentran actualmente cuestionadas y en crisis. Esto hace que los sujetos opten por otros referentes —como las redes sociales o los grupos de pares—, que les brindan información desde la cual construyen posturas frente a la política.

<sup>5</sup> En este artículo se presentan fragmentos de las entrevistas realizadas a los maestros. Estas se referencian mediante un código distintivo compuesto por el número de entrevista, las iniciales de la institución y la fecha de realización.

Asimismo, se encontraron visiones que indican que la escuela tiene el papel de corregir o transformar lo aprendido en otros espacios, pues solo ella posee un propósito formativo definido en torno a la construcción de ciudadanía:

Casi todos los conocimientos sobre la Constitución, sobre las leyes, sobre la historia del país, sobre lo que ha ocurrido, sobre los hechos políticos, se dan en la escuela. La participación política, el derecho al voto, los derechos humanos, todo eso se ve en la escuela [...]. En Colombia es muy complicado que las familias, digamos, que desarrollen ese comportamiento político, muy pocas personas más; digamos que de las clases menos favorecidas comprenden lo que es el actuar político. (E.2DMC030824)

Con lo anterior, se sostiene que las elaboraciones del escenario escolar pueden incluso entrar en tensión con lo aprendido en otros espacios de socialización.

El proceso formativo en la escuela se desarrolla a través de distintos mecanismos que, según los maestros de la IED, dependen tanto del orden institucional como de las prácticas de aula. A nivel institucional, se distinguen fundamentalmente dos mecanismos: el gobierno escolar y las cátedras o asignaturas.

Respecto del primero, algunos maestros lo consideran propicio para la formación de cultura política, entendida principalmente desde una visión restringida de la democracia, centrada en el ejercicio del voto. Por otro lado, algunos señalan que la conformación del gobierno escolar se lleva a cabo en las instituciones como "un proceso utilitario, o sea, mientras es la necesidad del colegio se eligen a ciertos candidatos, pero en realidad no tienen poder efectivo" (E.2DMC030824), lo que impide que trascienda en la formación de cultura política. Sin embargo, otros docentes consideran que, bien implementado, puede aportar en este proceso:

Hay un mecanismo interesante y es la existencia de los gobiernos escolares. Es un escenario que bien trabajado y ahí es donde te tengo que decir, pues es terrible porque no se trabaja... Solo se hace en la mayoría de los colegios, se hace es como el *checklist* de cumplir con lo que piden de las elecciones a principio de año y ya, pero siento que cuando se entiende la función del gobierno escolar... y se hace el gobierno escolar como una escuela de participación política, como una escuela de formación política

para los chicos, ese escenario es un punto increíble y que ya se tiene instalado en los colegios por obligatoriedad de la norma y uno ya puede partir de ahí como para empezar a movilizar esa formación en cultura política. (E.1DMC030724)

En cuanto a las cátedras o asignaturas, los maestros expresan que en estas se propende por la formación de cultura política, con especial relevancia de los contenidos trabajados en ética y en cátedra para la paz. No obstante, lamentan que estas asignaturas suelen considerarse menos importantes que otras: "Lo que uno llama a veces como las ciencias básicas, no, ¡súper importantes!, pero cuando uno va a sociales [...] y a clase ética muchas veces la ven como relleno" (E.7DMC032024).

También se destacan los contenidos trabajados en media en el área de ciencias políticas y económicas, aunque se reconoce que la atomización del área en distintas asignaturas y la baja intensidad horaria (una hora semanal) dificultan la profundidad y el alcance formativo.

Los maestros aclaran, sin embargo, que si bien los espacios académicos son importantes en la formación de cultura política, no son los únicos. Esta se forma también en la interacción cotidiana de los sujetos: "Al ser sujetos políticos y ser sujetos sociales, toda esta incidencia de los valores no se desvincula de ninguna de las áreas" (E.8DMC032224).

En cuanto a los mecanismos implementados en el aula, se evidenció la autonomía con que cada maestro establece sus prácticas. Cada docente lidera distintos proyectos, estrategias y actividades según su concepción del ejercicio docente. En este sentido, se resalta la importancia de constituir prácticas pedagógicas situadas en el contexto: "Es importante estar como al tanto de qué es lo que sucede con los chicos, qué es lo que sucede con su contexto para poder hacer prácticas pedagógicas pertinentes" (E.5DMC031224). Estas prácticas permiten acercarse a los intereses de los estudiantes, motivar su participación y favorecer la conceptualización:

Por ejemplo, les digo: bueno, vamos a hablar de las barras bravas y vamos a trabajar las barras bravas. O vamos a ir a buscar... *Sí, entonces*: ah, bueno, esto lo estudia la sociología. [...] Esto... vea, su papá, ¿en qué

trabaja?, ¿cómo consigue la plata?, ¿cómo?, sí, ¿cuántas horas trabaja?, ¿a qué se dedica?... Ah, esto es economía. (E.6DMC031824)

Así, los maestros ponen en marcha estrategias en las que entran también sus concepciones sobre el ejercicio docente, el conocimiento, el aprendizaje y su propio posicionamiento como sujetos políticos, por lo cual, se encuentra la implementación de debates, estudios de caso, lectura del Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), talleres para el manejo de emociones, etc.

En cuanto a los proyectos pedagógicos, son válidos los mismos elementos respecto a la práctica situada, pero se reconoce que, al ser actividades de largo aliento, requieren recursos, mayor disposición y esfuerzo. Estos factores suelen verse limitados por las demás actividades que se desarrollan en el espacio escolar, relacionadas con lo que Martínez (2016) denomina *función docente*. Además, suelen ser iniciativas individuales por falta de tiempo para el trabajo mancomunado.

Así, aunque en la escuela existen diversos mecanismos formativos, todos ellos enfrentan limitaciones que se configuran como retos para la formación de la cultura política.

### ¿Qué pasa con los sujetos de la formación?

Desde una perspectiva amplia de la comprensión de la cultura política, se incluye la manera como se relacionan los sujetos, ya que estas relaciones se encuentran mediadas por el poder y, en el caso de la escuela, la organización jerárquica socializa de manera tácita a los estudiantes en las estructuras sociales que caracterizan, entre otros aspectos, al sistema político.

Respecto de la relación maestro-estudiante, se señala cómo la persistencia de relaciones asimétricas posee como trasfondo una comprensión de la autoridad vinculada al autoritarismo, que no beneficia la formación de una cultura política democrática: "Uno de los problemas que pasa en la escuela, por ejemplo, es que siguen persistiendo dispositivos y actitudes jerarquizados donde se violentan a los estudiantes, donde no se reconocen como pares" (E.1DMC030724). Por ello, se hace necesario propender por

la transformación de las relaciones en el espacio escolar, ya que incluso la normatividad legal alude a la relación maestro-estudiante desde la horizontalidad en el marco de la formación democrática, con el fin de promover la participación mediante el diálogo, la deliberación, la resolución de conflictos y el respeto por la dignidad humana.

En cuanto a la relación estudiante-estudiante, los maestros señalaron que en la IED predominan los medios violentos, aprendidos del contexto circundante, en el cual las instituciones carecen de legitimidad y la violencia se constituye en un mecanismo de defensa, imposición e incluso adquisición de derechos: "Tristemente son chicos que están acostumbrados a violentarse, sí a maltratarse" (E.1DMC030724). Esta forma de relacionarse hace parte, además, de la cultura política que históricamente se ha constituido en Colombia. Su transformación es un reto para los maestros, quienes buscan promover en los estudiantes aprendizajes de modos no violentos de gestionar los conflictos, ejercer sus derechos y constituirse como sujetos en el marco de los derechos humanos. Todo ello evidencia la gran deuda histórica que la escuela posee con la sociedad.

A pesar de lo anterior, en lo que concierne a la formación en derechos se encontraron visiones disímiles: algunos maestros afirman que en la escuela realmente no se produce dicha formación; otros sostienen que el exceso de derechos que poseen actualmente los estudiantes ha incidido de manera negativa en los procesos formativos:

Una formación en derecho a la vida, en derecho a la igualdad, en derecho a la formación de un criterio propio maduro. Todo eso está un poquito opacado por la preeminencia que se le da al libre desarrollo, o más bien deberíamos entenderlo como de libre desarrollo del ego. (E.3DMC030824)

Desde esta perspectiva, varios maestros expresaron que, en la IED, existe un fuerte sentido de individualidad en el que cada sujeto *lucha* por sus propios intereses, lo que ha afectado el sentido y los lazos comunitarios. Sin estos, no es posible hablar de política. Esto obliga a los maestros a plantear nuevos cuestionamientos y procesos formativos:

Si yo quiero una cultura política, en donde haya solidaridad, en donde haya reconocimiento, donde haya respeto, donde hay una revaloración por la vida, es necesario que ellos empiecen a darse cuenta de la importancia de trabajar juntos y de armar comunidad. (E.5DMC031224)

De esta manera, en términos de las relaciones entre los sujetos de la formación, se evidencia su complejidad y la necesidad de trabajar sobre ellas como parte fundamental de la construcción de una cultura política democrática.<sup>6</sup>

## El maestro y la práctica pedagógica

Al indagar por su práctica pedagógica, los maestros, si bien la comprenden como un elemento complejo, la relacionan en primera medida con las estrategias y actividades que se expusieron en los mecanismos de formación. Estos elementos corresponden al dominio técnico y praxístico según lo propuesto por Barragán (2012), lo cual sugiere en los maestros una visión limitada, e incluso instrumental, de la práctica pedagógica. Sin embargo, a través de su discurso emergieron aspectos vinculados con otros dominios, entre los cuales es importante destacar el vínculo entre las estrategias y actividades y el componente disciplinar, que, en el caso de la cultura política, se remite a las formas de gobierno, los mecanismos de participación, la teoría del Estado, etc.

También se evidenció el dominio de las concepciones sobre la humanidad, apreciable en los posicionamientos éticos y políticos desde los cuales los maestros definen su labor —por ejemplo, el compromiso social del maestro y la relación entre este y la formación humanística de las ciencias sociales— y en el lugar que asignan a su propia función dentro de los procesos formativos. Esto, a su vez, se relaciona con el dominio de las acciones que lo identifican como profesor.

Respecto de este último dominio, resulta especialmente relevante su vínculo con la formación de

cultura política, pues incide en la manera como los maestros entienden su relación con los estudiantes y definen el lugar que estos deben ocupar en el aprendizaje, en la construcción del conocimiento y, por tanto, en la metodología de las clases. Tales aspectos contribuyen, a través del currículo oculto, a socializar jerarquías, visiones de autoridad, relaciones de poder y modos de funcionamiento del sistema (Giroux y Penna, 1990).

En cuanto al dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas, este no se menciona de manera explícita en la mayoría de los casos. No obstante, los maestros señalaron que su práctica de aula suele estar orientada principalmente por su experiencia y conocimiento del contexto.

## Potencialidades, tensiones y retos

En cuanto a las potencialidades, los maestros de la IED conciben su ejercicio en términos de las posibilidades de agenciamiento en la formación y de la comprensión de la escuela como un escenario de convergencia en el que se ponen en contraste diversas visiones sobre la política y lo político. Desde allí se generan aportes para la construcción de posturas críticas sobre la sociedad. Estos aspectos se impulsan mediante los mecanismos a nivel de aula, tanto en la cotidianidad como en los proyectos desarrollados por los maestros, quienes valoran positivamente la disposición hacia el reconocimiento del contexto y su integración en las prácticas, a partir del interés de los estudiantes y de las acciones políticas que se evidencian en las intermediaciones de la IED, las cuales motivan a los jóvenes a cuestionar su realidad.

Los maestros señalaron también, como potencialidad, el interés de algunos estudiantes por la defensa de sus derechos. Esto se manifiesta no solo en la participación que han tenido en las manifestaciones y vías de hecho que se presentan en la localidad, sino también en la institución educativa, donde a veces buscan apoyo para comprender procedimientos y expresar sus necesidades o inconformidades: "Muchos de los representantes se han empoderado y se están aliando, como con los estudiantes" (E.7DMC032024).

Además de las potencialidades, se identifican tensiones y retos para lograr que los procesos de

<sup>6</sup> La cultura política democrática es una de las formas que puede asumir la cultura política de un determinado espacio y hacia la cual se busca propender según la normatividad educativa vigente en Colombia. Sin embargo, pueden existir otros tipos de cultura política según las características de los distintos regímenes de gobierno y el tipo de ciudadano que corresponde a cada uno.

formación de la cultura política tengan mayor incidencia en los propósitos formativos de la institución. Uno de los principales retos es la naturalización de la violencia existente en el contexto de la IED, la cual se relaciona con las características de la cultura política colombiana. Según Sánchez (1999), citado por Herrera *et al.* (2001), en Colombia la violencia se legitima como forma de enfrentar conflictos y defender derechos.

El predominio de la violencia incide en las posibilidades de abordar determinadas temáticas, por ejemplo, la memoria histórica y el conflicto armado:

Si yo no valoro la vida y estoy leyendo testimonios de cómo masacraron a una comunidad... todo se va a quedar en el amarillismo y se va a quedar en el morbo, que fue lo que me pasó... pero, ¿cómo así? ¡jugaron fútbol con las cabezas! Uy, venga profe, pero, o sea, hay un morbo... Porque la naturalización de la violencia que nosotros tenemos es brutal, o sea, no solo los chicos sino Colombia, o sea, por todo, la historia que hemos llevado, nuestra memoria... (E.5DMC031224)

En tal medida, se configuran como retos transformar la mirada sobre la violencia y cuestionar y resignificar la cultura política para construir una sociedad democrática y en paz —una en la que prime la dignidad humana—. Sin embargo, el cumplimiento de estos propósitos entra en tensión con las violencias estructurales que han sido aprendidas por la comunidad y que muchas veces se asumen como la única forma de vivir con el otro. Estas también llegan a afectar de manera directa los proyectos encabezados por los maestros: "Nos ganamos una amenaza con ese trabajo, desafortunadamente, los chicos por allá preguntaron, hicieron y entonces amenazaron a unos pelados por el lado, por una zona rural, por estar preguntando de más" (E.5DMC031224). Estas situaciones también ponen en tensión el compromiso de los maestros con los procesos formativos, pues, ante la posibilidad de amenazas a la seguridad propia o de los estudiantes, se opta por actividades de menor riesgo e impacto.

El compromiso del maestro es un factor determinante en los procesos de formación, pero varía según la manera en que cada uno comprende su labor:

Muchos profes están en una zona de confort, en la que saben que no tienen que hacer más. Y así está bien. (E.1DMC030724)

Yo creo que afortunadamente mis colegas de sociales han sido muy conscientes de la responsabilidad que tenemos al estar ahí, responsabilidad social. (E.5DMC031224)

Asimismo, aunque muchos maestros, desde sus propias posturas, asumen proyectos e iniciativas con el fin de impactar la realidad de sus estudiantes, esto implica mayor dedicación de tiempo. Surge así una tensión entre la carga laboral y el interés por desarrollar prácticas pedagógicas o proyectos innovadores. Los espacios institucionales de planeación pedagógica resultan insuficientes, lo que obliga a los maestros a sacrificar tiempo personal si desean comprometerse con estas iniciativas. Sumado a ello, se encuentra la proliferación de tareas de tipo administrativo incluidas en la función docente (Martínez, 2016), que día a día se exacerban en las instituciones y limitan aún más el tiempo que el maestro puede emplear en la planeación, así como en el trabajo mancomunado. Este hecho, a su vez, genera el "malestar docente" (Martínez, 2016), caracterizado por el desgaste y cansancio de los maestros, que se aumenta, además, ante la continua gestión de situaciones convivenciales que se presentan al interior de la escuela.

Por otra parte, los maestros de ciencias sociales evidenciaron una tensión significativa respecto del compromiso de sus colegas con la formación en cultura política: "Los profesores dicen algo que es tenaz, y es que la política no les interesa... Y si la política no les interesa a ellos como sujetos políticos ¿qué están haciendo? Están generando un tipo de sujeto político irreflexivo" (E.1DMC030724). Desde esta perspectiva, afirman que muchos maestros de otras áreas consideran que la formación de cultura política no les corresponde. Este hecho acarrea efectos negativos en los procesos formativos si se acepta que la cultura política no solo se forma en ciencias sociales, sino de manera transversal en los distintos espacios en los que los estudiantes interactúan. Por lo tanto, su vinculación efectiva es un reto y una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, también se identifica como

reto el cambio en las estructuras de relacionamiento maestro-estudiante, ya que la democratización de estas relaciones por parte de algunos maestros aún se interpreta como pérdida de autoridad.

### El maestro de ciencias sociales

A los maestros de ciencias sociales se les ha otorgado un lugar preeminente en la formación de cultura política, entre otras razones, por el vínculo temático de su área:

Estudiar esta carrera nos dota de unas obligaciones que supuestamente el resto de profesores no debe tener muy en cuenta para su ejercicio profesional. Entonces sí, desde ese punto de vista... somos mirados como personas para ese tipo de ejercicio. (E.3DMC030824)

Asimismo:

¿Que tenemos más responsabilidad? Claro que sí. ¿Por qué? Porque tenemos el conocimiento de base, tenemos el conocimiento, digamos que nosotros, como científicos sociales sabemos y eso nos permite tener una visión, tenemos una postura política clara. (E.5DMC031224)

En este sentido, la formación de cultura política se convierte en una responsabilidad para los maestros de ciencias sociales, asumida no solo por la naturaleza propia del área, sino también por el compromiso social y político que muchos de ellos reconocen en su labor. Se trata menos de una carga impuesta que de una tarea vinculada con la proyección social y comunitaria del ser maestro.

Pese a que este compromiso se asume positivamente, es importante enfatizar que los maestros insisten en que no se trata de una labor exclusiva de su área. Por el contrario, consideran que debe involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta expectativa, sin embargo, enfrenta importantes obstáculos: la persistencia de estereotipos negativos sobre la política entre algunos maestros; la delegación de la responsabilidad de formar ciudadanos únicamente al área de ciencias sociales; la baja disponibilidad de tiempo para crear proyectos conjuntos; y la saturación de actividades que caracterizan la cotidianidad escolar, todo lo cual dificulta la integración efectiva del trabajo.

En línea con lo anterior, la comprensión de la escuela y del maestro desde una función *cuidadora*, más que académica, y las limitaciones propias del contexto (González, 2015), también obstaculizan la participación de los padres de familia en los procesos formativos:

Todos estamos metidos en una rutina. Tanto estudiantes, papás, docentes, directivas, creemos que ya cumplimos con el mandado. Ya elegimos. ¡Listo! *Y ahí se coarta ese proceso de participación [...]*. Tanto la comunidad educativa, sí, como los estudiantes y papás, les cuesta entender que esto puede ser un centro de aprendizaje. (E.3DMC030824)

Con todo lo anterior, se comprende que el establecimiento de un vínculo efectivo de la comunidad educativa con los procesos de formación es una necesidad y un desafío permanente, al cual los maestros de ciencias sociales intentan sobreponerse día a día.

### Conclusiones

La escuela aporta a la formación de cultura política y la labor del maestro resulta fundamental para orientar las distintas acciones pedagógicas hacia el alcance de los propósitos formativos. En el caso de la IED en la que se desarrolló la investigación, se indagó por diversos aspectos relacionados con dicha formación, entre ellos la comprensión del concepto de *cultura política*, que no resulta homogénea, pues coexisten visiones que van desde su vínculo con la participación en procesos electorales hasta la incidencia de las relaciones de poder en la interacción cotidiana de los sujetos. Estos puntos de vista influyen en los mecanismos que los maestros deciden implementar para la formación y en el alcance que atribuyen a esos mecanismos.

Los maestros realizan valoraciones sobre el alcance de la escuela en comparación con otros escenarios de socialización política, otorgándole un lugar variable. Coinciden, sin embargo, en que la institución escolar debe participar en la formación de cultura política y configurarse como un espacio para contrastar las ideas que provienen de otros entornos.

En relación con el vínculo entre la práctica pedagógica y la formación de cultura política, se

evidencia que los maestros tienden a asociar la práctica principalmente con las estrategias y actividades desarrolladas en el aula, lo que configura una visión limitada de esta. Asimismo, se resaltan las relaciones entre los sujetos de la formación, lo que evidencia la necesidad de construir relaciones más democráticas que permitan la participación estudiantil y su empoderamiento en las distintas instancias de la institución. En el caso del modo de relacionarse de los estudiantes, surge la necesidad de propender por el aprendizaje de maneras no violentas de resolver conflictos y defender derechos. Desde esta perspectiva, uno de los grandes retos para la formación de la cultura política en la IED es la transformación de las miradas sobre la violencia, arraigadas no solo en la cultura escolar sino también en la sociedad colombiana. Se trata de reconstruir los lazos entre los miembros de la comunidad educativa, propósito que, sin duda, presenta múltiples obstáculos.

Entre los retos y tensiones aparece también el compromiso del maestro, el cual se ve afectado por su carga laboral, por las imposiciones de la función docente que inciden en su dedicación a los procesos pedagógicos y didácticos, por la resistencia de algunos docentes a transformar sus prácticas, al trabajo mancomunado y a pensar la formación de cultura política como una tarea de todos. No obstante, los maestros de ciencias sociales de secundaria y media de la IED manifiestan su voluntad de sobreponerse a las dificultades para apoyar a sus estudiantes y contribuir a la construcción de una sociedad democrática y en paz. Para ello, se requiere fortalecer su labor a través de la reflexión sobre la práctica pedagógica.

## Referencias

- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 19-38). Universidad Francisco de Paula Santander.
- Cabrera, M. (2010). La investigación histórica y el concepto de cultura política. En M. Ledesma y M. Sierra (eds.), *Culturas políticas: teoría e historia*. Institución Fernando el Católico.
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez (comp.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-53). Ediciones Unisalle.
- Gambasica, C. (2020). *Escuela y formación de la cultura política. Acercamiento desde el análisis documental (2015-2019)* [tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11924>
- Giroux, H. y Penna, N. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto. En H. Giroux (autor), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Paidós.
- González, I. (2015). La incomodidad de ser maestro en Colombia. *Nodos y Nudos*, (38), 85-91. <https://doi.org/10.17227/01224328.4323>
- Henao, F. y Álvarez, M. (2015). La formación en cultura política en el contexto histórico colombiano. *Historia y Espacio*, (45), 147-172. <https://doi.org/10.25100/hye.v11i45.1194>
- Herrera, M. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios* (ponencia). Seminario Formación y Ciudadanía Política en Colombia: Un Reto que no Da Espera, Fundación Presencia, 24 de abril de 2008, Bogotá.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). Cultura política en el contexto educativo. *Revista Foro*, (43), 70-80.
- Herrera, M., Pinilla, A. e Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Revista Nómadas*, (15), 40-49. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927004.pdf>
- Herrera, M. y Díaz, C. (2002). Cultura política, proyecto de nación y educación en Colombia. En M. Castro (coord.), *Visiones latinoamericanas: educación, política y cultura* (pp. 125-153). Plaza y Valdés.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- López, F. (1993). Tradiciones de cultura política en el siglo xx. En M. Cárdenas (comp.), *Modernidad y sociedad política en Colombia* (pp. 95-160). Fescol; Foro y Tercer Mundo Editores.
- Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C. y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP) y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128005.pdf>

- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 67-88. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce67.88>
- Quiroz, R. (2010). Formación ciudadana en Colombia: relaciones entre cultura política, corrientes pedagógicas y enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagès y N. González (coords.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 211-219). [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2010/240046/conideensciesocgeohis\\_a2010p211.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2010/240046/conideensciesocgeohis_a2010p211.pdf)
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Runge, A. y Garcés, F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf>

## **Diálogo de conocimiento**

Tema pertinente y de interés porque aporta una mirada centrada en el maestro como sujeto clave para la formación de cultura política con riqueza de datos cualitativos, al incluir extractos de entrevistas que ilustran las posiciones docentes y permiten analizar tensiones, potencialidades y prácticas. El artículo permite visualizar cómo en la cotidianidad escolar se generan condiciones para la formación de una cultura política que dialoga con el contexto, las comprensiones históricas de los saberes escolares y los retos que el maestro debe afrontar en esos procesos formativos.

**Nilson Arley Flórez Arias**