



**La docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia entre 1991
y 2016**

Ana María Molina Ardila

Laura Morales Gómez

Trabajo de grado presentado Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en
Ciencias Sociales.

Asesor

Arley Fabio Ossa Montoya, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de EducaciónFacultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Molina Ardila & Morales Gómez, 2023)
Referencia	Molina Ardila, A M, & Morales Gómez, L (2023). <i>La docencia como práctica singular en las ciencias sociales en Colombia entre 1991 y 2016</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.



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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Beatriz Eugenia Henao Vanegas

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

Dedicatoria

A mi madre por su apoyo incondicional.

A mi amigo Luis Miguel Montoya

por soñar junto a mí con emprender el maravilloso viaje del conocimiento en el mundo complejo y cambiante de la universidad, porque aunque no esté físicamente, su alma y sus pensamientos siguen presentes en mí, en lo que soy como sujeto y en lo que estoy siendo como maestra.

Ana María

A mi compañero de vida, a mi hijo, a mi madre y a toda mi familia por su apoyo, amor, paciencia y voz de aliento en esta etapa de mi vida. A los que no están y soñaron conmigo en el logro de esta meta.

Laura

Agradecimientos

A nuestras familias por su amor generoso que nos acompañó a lo largo de este camino.

A nuestros amigos, Natalia, Yesenia, Néstor, Camila, Santiago, Andrés y Laura por su apoyo. Asimismo, todos los maestros que nos brindaron su conocimiento en toda la trayectoria

académica. Agradecemos de manera especial a nuestro Asesor el profesor Arley Fabio Ossa Montoya por su invaluable apoyo y por potenciar en nosotras la voluntad de saber.

Por último, a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación por sus aportes que nos han engrandecido no solo en términos académicos, sino humanos.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción	11
1.Problematización	13
2. justificación de la investigación	22
3. Revisión de la literatura sobre la docencia como práctica singular.....	24
3.1 La docencia como práctica de gobierno social.....	24
3.2 La docencia como práctica singular.....	28
3.3 La docencia en relación al poder y el saber	32
4. Objetivos	35
4.1 Objetivo general	35
4.2 Objetivos específicos	35
5. Preguntas de investigación.....	35
6. Horizonte conceptual y teórico	36
6.1 Docencia.....	36
6.2 Poder/Saber	40
6.3 Pedagogías de si y gobierno de sí.....	42
6.4 Prácticas singulares en la docencia y subjetivación	45
7. Metodología	49
7.1 Paradigma investigativo.....	49
7.2 Perspectiva investigativa	51
7.3 Momentos de la investigación y plan de análisis.	53
7.4 Técnica: tematización.	55
7.5 Instrumento: ficha temática.	55

8.Resultados	59
8.1. Formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes en el área de Ciencias Sociales	59
8.2 Las tensiones en las relaciones saber/poder en las que se mueve la docencia singular en el área de Ciencias Sociales.	76
9. Conclusiones	87
9.1 Serie conceptual de las formas de subjetivación en correlación a lo ético, lo estético y lo político en medio de relaciones entre saber/poder.	88
9.2 Subserie en relación a la complementariedad entre lo ético y lo estético	90
9.4 Proyecciones.....	92
Referencias.....	95
Anexos	111

Lista de figuras

Figura 1	22
Figura 2.....	36
Figura 3.....	48
Figura 4.....	58
Figura 5.....	87

Siglas, acrónimos y abreviaturas

Sigla, acrónimo o abreviatura

Significado

DBA

Derechos Básicos de Aprendizaje

MEN

Ministerio de Educación Nacional

ICFES

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Resumen

La presente investigación tiene como objeto la docencia singular puesta en marcha por maestros y maestras del área de Ciencias Sociales, acontecimiento que debe analizarse a partir de distintas líneas de fuerza: históricas, sociales, políticas, económicas y culturales, en función de visibilizar sus azares en la historia, a partir de relaciones de saber/poder y de exterioridades éticas, estéticas y políticas. La indagación se realiza a partir del rastreo de las prácticas discursivas y no discursivas durante el período de 1991 al 2016, enmarcado en dos acontecimientos base: la expedición de la Constitución Política de Colombia en 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991) y la promulgación de los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- en el 2016 (MEN, 2016). Para ello, se tiene como objetivo principal de indagación, analizar prácticas singulares del maestro del área de Ciencias Sociales, rastreadas en Colombia entre los años 1991 al 2016, a partir de un enfoque posestructuralista, para la descripción y análisis de los discursos desde el saber, el poder y la subjetivación, lo cual permite identificar las relaciones que desde la práctica docente se tejen con respecto al poder, la resistencia a este y la consolidación de otras prácticas de contrapoder. Por ello, desde una metodología genealógico-arqueológica se pretende describir y analizar prácticas, tensiones, movilidades y discontinuidades que revelen las prácticas de la docencia singular en el área y período indicado.

Palabras clave: docencia singular, subjetivación, saber, poder.

Abstract

The purpose of this research is the singular teaching implemented by teachers in the area of Social Sciences, an event that must be analyzed on the basis of different lines of force: historical, social, political, economic and cultural, in accordance with making their chances visible in History based on based on relationships of knowledge/power, as well as ethical, aesthetic and political externalities. This research is carried out from the tracking of discursive and non-discursive practices during the period from 1991 to 2016, framed in two basic events the expedition of the Political Constitution of Colombia in 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991) and the enactment of the Learning Basic Rights -BLRs- in 2016 (MEN, 2016). To do so, the main objective of the research is to analyze the singular practices of the teacher in the area of Social Sciences, traced in Colombia between 1991 and 2016, based on a post-structuralist approach for the description and analysis of discourses from the perspective of knowledge, power and subjectivation, which makes it possible to identify the relationships that are woven from the teaching practice with respect to power, the resistance to it and the consolidation of other counter-power practices. Therefore, from a genealogical-archaeological methodology, the aim is to describe and analyze practices, tensions, mobilities and discontinuities that reveal the singular teaching practices in the area and period indicated.

Keywords: singular teaching, subjectivation, knowledge, power.



Introducción

La docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales es un acontecimiento que se mueve en distintas líneas de fuerzas económicas, políticas y sociales desde las cuales se ha buscado configurar una manera específica de ser docente en términos de potenciar la perpetuación de un gobierno sobre los otros en la sociedad colombiana. No obstante, aparecen cortes en la historia que crean discontinuidades en las formas en las cuales se despliega la docencia y emergen prácticas que apuntalan una docencia múltiple, trasgresora que impulsa lo ético, lo estético y lo político en la subjetividad del docente que la ejerce y en sus estudiantes.

De ahí que, en el primer momento de la indagación se busque realizar la problematización sobre los discursos que existen sobre la docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales, las tensiones, continuidades y discontinuidades a partir del presente y de los acontecimientos determinantes para el análisis: Constitución Política de 1991 y Derechos Básicos de Aprendizaje del 2016. En este contexto, se plantea como pregunta de investigación ¿Cuáles son las prácticas singulares del docente de Ciencias Sociales que pueden ser rastreadas en la proliferación discursiva en Colombia del año 1991 al 2016?, de forma que se pudiera empezar con la construcción de un archivo a partir del cual fuera posible aislar los enunciados que permitieran tejer relaciones y correlaciones entre ellos, con la finalidad de mirar las luchas y oposiciones en las que se mueve el objeto docencia singular con la intención de producir una mirada o un saber sobre dicho objeto.

Con lo anterior, este proyecto cuenta con un objetivo general y dos específicos los cuales guían todo el proceso investigativo y a su vez permiten a partir de la utilización de la metodología geneológica-arqueológica y de la tematización como técnica propia permitir el proceso de construcción del archivo y descripción del mismo. De esta forma, como objetivo general se estableció, analizar prácticas singulares del maestro de Ciencias Sociales, rastreadas en Colombia, del año 1991 al 2016 y como objetivos específicos se tienen: visibilizar formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales entre 1991 y 2016 y Problematizar las tensiones entre saber/poder en las cuales se mueve la docencia singular en el área, periodo y contexto ya indicado.

En esta línea, el informe se estructura a partir de los siguientes apartados relevantes:

Un apartado de revisión de la literatura, el cual surge a partir de la lectura de distintas fuentes bibliográficas entre las cuales se pudieron establecer ciertas regularidades discursivas que en últimas posibilitaron encontrar tres tendencias investigativas: la docencia como práctica de gobierno social; la docencia como práctica singular; y la docencia en relación al poder y el saber.

Otro apartado del horizonte conceptual y teórico, el cual se configura luego de recopilar elementos teóricos que aparecieron en la búsqueda de información. A partir de estos elementos, se buscan establecer los fundamentos teóricos a partir de los cuales serán analizada la docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales. Así, los conceptos son los siguientes: la docencia, el poder/saber, las prácticas singulares en la docencia, las pedagogías de sí, la subjetivación y el gobierno de sí.

Continúa el apartado en el que se aborda la perspectiva metodológica, en la cual se evidencia que a partir de la genealogía y la arqueología se puede visibilizar la manera como ordena, funciona, se relaciona y se transforma el objeto docencia singular en el área de Ciencias Sociales en la dispersión discursiva. Para esto, se utiliza como técnica la tematización y como instrumento la ficha temática.

Como penúltimo apartado se desarrollan los resultados referentes al primer objetivo de la investigación en relación a las formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales. Allí, se pretenden visualizar maneras de enseñanza otras que buscan potenciar sujetos críticos capaces de intervenir en sus vidas de manera ética, estética y política.

Así mismo, se presentan los resultados derivados del segundo objetivo de investigación, en donde se expone como el objeto docencia singular en el área de Ciencias Sociales se despliega a partir de tensiones, posiciones/oposiciones o acontecimientos, aspectos en los que se presentan relaciones de saber y de poder.

Finalmente, se abordan las conclusiones a las que llegó luego del desarrollo y análisis de observado a lo largo de la presente indagación.

1. Problemática

La historia del presente de las Ciencias Sociales, permitió en el marco de esta indagación, mirar relaciones de saber y de poder que se tejieron en las tensiones de la docencia en la proliferación discursiva. Las correlaciones que del entramado de posiciones y oposiciones se derivaron, permitieron visibilizar miradas sobre prácticas y decires de la docencia, a veces como singular y otras como tradicional-conservadora, desde las cuales se configuraron modalidades a veces técnico-rationales y, tal vez, posibilidades de formas de subjetivación o modificación de sí mismo y de los otros.

En este sentido, de acuerdo con Álvarez Gallego (2013), es posible rastrear en las procedencias de las docencias en Ciencias Sociales, su sentido a partir de la escolarización, en la cual el docente ha tenido como tarea el gobierno de los discentes, a través de temáticas y metodologías performatizadas en su decir como sujeto de saber y de poder. Ello le permite conducir y disciplinar a la población, a partir de perspectivas que buscan hacer juego a estrategias formativas técnico-rationales, tanto en el período nacionalista del país (primera mitad del siglo XX) como en la actualidad.

Con lo anterior, se pone en cuestión la subordinación de la docencia en Ciencias Sociales desde su configuración a regímenes de verdad que despliegan sobre las prácticas pedagógicas, finalidades de acuerdo al requerimiento de la época. En este sentido, el presente de las ciencias sociales según Silva Briceño (2018), se mueve a partir de: “las dinámicas de la globalización de mercado, la estandarización [...] la evaluación de los sistemas educativos, y la preeminencia de las corrientes constructivistas” (p. 90-91). Lo anterior da cuenta de todas las prácticas que acontecen para definir una especificidad en la docencia y en su quehacer, para la perpetuación de enseñanzas apolíticas que impiden otros devenires críticos de la docencia y de la enseñanza como posibilidad de reinención de la vida, en perspectivas de redefinir las estrategias de saber y poder para el despliegue de trasgresiones.

Al hablar de docencia singular se plantean diversas tensiones, rupturas y transformaciones, en concordancia a la forma en que se ha conceptualizado y materializado la docencia en este plano, a partir de una docencia transgresora, de resistencia, de propuestas y metodologías otras, de alternativas que emergen en contraposición a las prácticas docentes normalizadoras, disciplinadoras, de control, que pretenden mantener un orden establecido en dirección a intereses

y objetivos de homogeneización, de estandarización. En esta dirección, es pertinente aclarar que el objeto de estudio de la presente investigación, es la docencia singular puesta en marcha por maestros y maestras del área de Ciencias Sociales en Colombia, la cual se analizó a partir del rastreo de las prácticas discursivas y no discursivas¹ durante el período de 1991 al 2016, enmarcado en dos acontecimientos base: la expedición de la Constitución Política de Colombia en 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991) y la promulgación de los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA²- en el 2016 (MEN, 2016). Estos dos acontecimientos permitieron establecer como la docencia se desplegó desde y a partir de un contexto de políticas educativas. Dicho lo anterior, se plantea como propósito de la pesquisa, el develar cómo se ha configurado su ordenamiento, funcionamiento y transformación, bajo qué prácticas, y desde que correlaciones de saber y de poder.

Para conceptualizar la docencia se debe tener presente la forma en como se ha configurado a partir de las concepciones que gravitan en las instituciones, los sujetos, los contextos, la periodicidad, aspectos que, en su conjunto, se han relacionado con la forma en que la docencia ha devenido en el transcurrir histórico. Barragán Castrillón (2020) expresa que “la docencia como práctica es definida en el presente como una manera de decir verdad que instrumentaliza” (p. 173). Desde donde se puede apreciar el rol del docente que, según esta perspectiva conductista, funcionalista y pragmatista, se cosifica para ser un medio con el que se ponen a circular juegos de verdad que sin ninguna objeción materializan formas objetivas de la docencia. Es importante mencionar como la docencia, tal como aparece en el presente, debe ser estudiada a partir de tres formas que están en constante relación: las formas epistémicas, que tienen que ver con el campo del saber; las formas modulares, que crean el campo del poder y, por último, las prácticas, que establecen el vínculo existente entre el poder y el saber, y que, por ende, crean otro campo saber-poder (Barragán Castrillón, 2020). Estas relaciones instituyen y privilegian una verdad, que en términos históricos se plantea como irrefutable, sin mayores tensiones o resistencias, hasta tal punto de considerarse como determinaciones históricas que invisibilizan las otras formas de ver, concebir y practicar la docencia. Así mismo, Barragán Castrillón (2020) establece que, en el presente, la

¹ Las prácticas discursivas hacen alusión, al “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época y para un área social, económica geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2004, p. 154) y las prácticas no discursivas, son aquellas que “poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas” (Runge, 2002, prr.11)

² “Explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende”. (MEN, 2016)

docencia debe enfrentarse a tres asuntos que históricamente se han planteado como lugares en común, los cuales permiten comprender las formas en cómo se ha constituido la docencia en América Latina, estos son: la relación consigo mismo, la relación con los otros y la relación con el saber, como forma de verdad.

Dicho lo anterior, es importante reconocer el papel que se le adjudica al docente en el entramado social y, por ello, se hace plausible identificar prácticas no solo desde lo pedagógico, curricular, didáctico, si no también, desde esferas económicas, políticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, entre otras. Las prácticas discursivas y no discursivas que giran en torno a la docencia deben, por lo tanto, ser analizadas desde la relación y tensión existente entre el poder y el saber. Esta relación se teje entre diferencias y oposiciones, en tanto el saber consiste en entrelazar lo visible y lo enunciable, el poder es su supuesta causa y viceversa, el poder implica saber cómo bifurcación; el saber es estratificado, archivado, dotado de una segmentariedad relativamente dura; el poder por el contrario es diagramático: moviliza materias y funciones no estratificadas. La diferencia entre poder y saber, es, poder como ejercicio y saber cómo reglamento (Lugo Vázquez, 2002). Por lo tanto, es menester afirmar que no hay poder sin saber, ni saber sin poder.

Para ilustrar la anterior relación es pertinente traer a colación una de las acepciones de docencia presentada por Vázquez Zora (2015), donde plantea que es entendida como una actividad social, resultado de un especializado conjunto de experiencias políticas discontinuas, es decir, se prescribe en relación a la elaboración de diversas prácticas políticas, de ahí la consideración de como la docencia se mueve en un contexto de políticas públicas, las cuales se erigen a partir de estrategias de saber y poder. Este juego de relaciones, trata desde dispositivos, de organizar, dictaminar, controlar y evaluar las formas en que cada sujeto e institución deben ordenarse y funcionar para cumplir con los objetivos de acuerdo a un perfil diseñado y seleccionado. La docencia entroncada a dispositivos, se dispone como “objeto e instrumento de disciplina, de mediación, de eficacia técnico científica, de emprendedurismo, de gestión y control de competencias como modalidades de gobierno social” (Vázquez Zora, 2015, p. 162).

Como se mencionó, el saber debe ser entendido no solo como instrumento de poder, sino también, como objeto de poder, debido a que no es posible ejercer poder sin tener un saber, es decir, el saber, legitima el poder, el que sabe domina, por ello la dominación y la sumisión tienen un papel protagónico y esclarecen la relación entre lo aceptable (configurado o moldeado por el

decir verdad o la voluntad de la misma) y lo silenciado, lo excluido, lo que responde claramente a unos intereses de los sujetos, instituciones y grupos, en diferentes contextos (Ovejero y Pastor, 2001). Desde esta perspectiva, el poder y el saber se presentan en el docente, en un primer plano, como aquel que posee un saber, lo que genera de entrada una relación de poder con respecto a los estudiantes, quienes de forma preponderante se han ordenado y figuran como recipientes vacíos necesitados de conocimiento. El docente es entonces, sinónimo de autoridad, de control, de disciplina (Hilario, 2015). Sin embargo, en este campo, el poder se extiende hasta esferas institucionales donde el docente pierde la autoridad adjudicada en la escuela con respecto a sus alumnos, es aquí donde el maestro es “sometido al poder soberano, al Estado hegemónico, a unas condiciones sociales que lo deslegitiman y a una relación con el saber que lo instrumentaliza y, por esa vía, lo condena a una exterioridad imposible de intrigar” (Barragán Castrillón, 2020).

No obstante, bajo estos preceptos, los docentes tienen en su poder la oportunidad de proponer otras formas de organizar y disponer sus prácticas bajo alternativas transgresoras de sí y de otros, pues como afirma Foucault (citado por Giraldo Díaz, 2006) “donde hay poder hay resistencia” (p. 105).

Es así como la docencia navega por la esfera política desde la experiencia, donde se abordan referentes de continuidad, discontinuidad, normalizadores y de control, lo que deja entrever una postura de poder que se encuentra en los contextos educativos y que establece unos patrones de orden, de acuerdo a las especificaciones sociales, culturales, económicas y ambientales que sugieren ciertos tratamientos de control. Es importante indicar como los referentes de discontinuidad a abordar afectan la docencia de manera general y la docencia de las ciencias sociales de forma particular. Desde estas consideraciones, el papel del docente es atravesado por una suerte de prácticas que van en sincronía con las necesidades sociales establecidas, que de alguna u otra manera potencializan las prácticas singulares por medio de la trasgresión y de la resistencia o las minimizan, debido a las imposiciones en su quehacer.

En esta dirección, la docencia se visibiliza en medio de prácticas de gobierno, las cuales son definidas como una serie de técnicas y procedimientos que dirigen la conducta humana, desde esta perspectiva se busca un equilibrio difícil de alcanzar, debido a los obstáculos y a las diferentes variables y dinámicas presentes en la vida misma, allí convergen, se vinculan e interactúan disposiciones coercitivas y subjetivas, construidas y modificadas por los propios sujetos (Sáenz, 2013).

Dentro de las prácticas de gobierno, también se incorporan las prácticas de poder, las cuales se encuentran en sincronía con las disposiciones coercitivas que desde diferentes instituciones se emplean, con el propósito de incidir, moldear, dirigir o modificar la forma en cómo cada uno de los individuos actúa. Estas prácticas de poder pueden desplegarse hacia colectivos de personas o hacia un individuo de manera particular (Sáenz, 2013).

Las prácticas de gobierno conducen al sujeto a la verdad, “la verdad como productora de relaciones de poder, de un poder que, a su vez, construye una verdad” (Espinel y Castell, 2017, p. 1337). La verdad se configura como instrumento del poder y del saber, que a su vez puede ser reformulada en prácticas de subjetivación, en tanto posibilidad para configurar una nueva forma de ser sujeto. Esta noción va a conjugar referentes tales como lo estético, lo político y lo ético, resultado entonces de esta práctica deliberada de subjetivación.

En este sentido, la docencia en Ciencias Sociales se mueve en formas objetivas que le permiten estar y enunciarse en el plano de la verdad del saber a partir de las disciplinas que configuran sus relaciones y correlaciones, en las cuales se mueven sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, acontecen discursos y prácticas como oposiciones, que problematizan esa objetividad, disponiendo otras posibilidades que aparecen como micropoderes capaces de modificar y de crear en última instancia, modos de subjetivación, esto es, la creación indefinida de un sujeto que se modifica incesantemente y de esa forma redefine los juegos de poder, saber y verdad (Uicich, 2016; Ramírez Zuluaga, 2015).

Con base en lo anterior, los acontecimientos que delimitaron el presente trabajo se suscribieron en: la Constitución Política colombiana de 1991 y los DBA, a continuación, se presentan la contextualización, las tensiones, rupturas, discontinuidades que desde estos se erigen.

La Constitución de 1991 como acontecimiento socio político, le ha significado a la sociedad colombiana la apertura a la democracia, el advenimiento de una sociedad pluralista, defensora de la libertad y de la igualdad. Así pues, se da una ruptura con el orden anterior de la Constitución de 1886 (Constitución Política, 1886), que desde sus preceptos dirigía la vida política, social, económica, cultural y educativa colombiana en un marco monocultural, homogéneo, centralista, que impedía el despliegue de los ideales modernos en el país (Cuchumbé Holguín, 2012). Ideales que se suscriben en los principios de libertad, razón y progreso, los cuales permiten la consolidación de los derechos humanos y ciudadanos.

Este acontecimiento, permitió en el marco de este trabajo, el análisis frente a la potenciación de formas singulares de la docencia en las Ciencias Sociales; esto a partir de los nuevos ordenamientos dispuestos en la carta magna como: la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra y la democracia en las instituciones educativas, en todos sus niveles: básico, medio y superior. Es preciso señalar que, desde lo dispuesto en la Constitución Política de 1991 (Constitución Política, 1991), emergen las disposiciones para la puesta en marcha de la Ley General de Educación³ (Const. 1991, art. 67), de la que a su vez se van a desprender otras indicaciones normativas o legislativas sobre la docencia (Bocanegra Acosta, 2018), lo que posibilita visibilizar las discontinuidades para rastrear despliegues de maneras particulares, distintas, otras, de la docencia en Ciencias Sociales, como una práctica histórica singular, sustraída a partir de múltiples mutaciones, transformaciones, ordenamientos, funcionamientos y tensiones, que convocan a problematizar las prácticas entre el orden precedente y las nuevas formas en cómo se pretende abordar la docencia desde un discurso que sugiere formas múltiples, posibilidades en la práctica pedagógica enfocada en los sujetos y en sus posibilidades de diferenciación.

Así pues, para la Procuraduría General de la Nación (2006), la perspectiva constitucional se evidencia en la Ley General de Educación de 1994, donde sitúa la educación en el plano de los valores modernos, es decir, se experimentan modificaciones que contribuyen a dar reconocimiento a la autonomía de las instituciones educativas (Delgado et al., 2015), en la vinculación de toda la comunidad educativa, a través de proyectos pedagógicos y, por supuesto, desde la libertad de cátedra, que va a ser un elemento fundamental que les va a posibilitar a los educadores asumir una posición crítica en su práctica pedagógica puesto que, pueden expresar de manera libre sus pensamientos, creaciones, y actitudes formativas, situándose en una perspectiva ética (Díaz Gamboa, 2010). Así, aparece para el docente la oportunidad de disponer de prácticas que inviten al despliegue de procesos de subjetivación (Foucault, 2014), es decir, el modo en que el sujeto actúa sobre sí mismo, sobre su pensamiento y cuerpo, como formas de crearse a sí mismo, a partir de la problematización de su propia realidad e incluso de su propia existencia.

³ “Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público” (MEN, 1994, p. 1)

Con lo anterior, es preciso señalar que, la Ley General de Educación, en su artículo 78, sugiere la elaboración de lineamientos curriculares para las áreas fundamentales, los cuales aparecen como una prescripción para que los docentes conduzcan su quehacer. Así pues, en el 2002, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, publicó los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales⁴ (MEN, 2002), los cuales fueron propuestos como posibilidad de dejar atrás una enseñanza fragmentada de las disciplinas sociales, las cuales, en otrora, se centralizaban en los saberes de la Geografía e Historia. Las nuevas disposiciones curriculares, sirvieron como puntos de apoyo y de orientación para aportar elementos conceptuales y metodológicos a las acciones de docencia de los maestros, pero de igual manera se visibilizaron tensiones con las finalidades de los lineamientos curriculares, porque se evidenciaron formas de enseñanza fragmentadas que dejaban de lado la integración de las Ciencias Sociales escolares, en donde es posible rastrear la hegemonía de la Historia y la Geografía.

Otros aspectos relevantes en materia de política educativa para direccionar la educación y por tanto la docencia en Ciencias Sociales, producto de los lineamientos curriculares, son la creación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas⁵ (MEN, 2004) y los Estándares Básicos en Ciencias Sociales⁶ (MEN, 2006). Los primeros circunscriben la práctica pedagógica en estrategias metodológicas estandarizadas para educar sujetos que cumplan las normas y reproduzcan el estado de las cosas existentes; ellos devinieron en competencias que afirmaron los gobiernos de turno a través de un fortalecimiento de la educación como dispositivo, que buscó moldear el capital humano. Por esta vía, sugieren una mirada sobre una docencia que se articula al gobierno de los otros (Vásquez Zora, 2015) para conducir sus vidas y para promover en los discentes una idea y unas prácticas de sí mismos como empresarios de sí, que se adscriben a la lógica del capitalismo (Gutiérrez, Malagón y Avendaño, 2015; Díaz, 2020), aspectos que los alejan de sus contextos, realidades, y singularidades. Otro tipo de accionar visible, pretende disponer una docencia que potencie unas racionalidades instrumentales a través de las adquisiciones de saberes

⁴ “Son puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro” (MEN, 2002. p. 1)

⁵ “Son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas” (MEN, 2004. p. 9)

⁶ “Buscan establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social” (MEN, 2006)

técnicos y científicos, lo que deja de lado la formación sensible, actitudinal, contextual, crítica e histórica, en un país diverso y multicultural, como lo expone el artículo 7 de la Constitución Política.

De otro lado, como acontecimiento de cierre se sitúan los Derechos Básicos de Aprendizaje publicados en el 2016 (MEN, 2016), los cuales si bien no están legalmente institucionalizados se han venido legitimando en las dinámicas escolares. Ellos se establecen como apuesta para potenciar habilidades, conocimientos y para dirigir el logro de nuevos aprendizajes en el estudiantado. Con ello, se implantan cada vez más componentes que orienten el quehacer del docente de Ciencias Sociales, hacia ordenamientos dirigidos para posibilitar aprendizajes no en contexto para los discentes sino para promover por el gobierno del momento los requerimientos de la economía de mercado (Díaz Sánchez, 2020). Al respecto es preciso señalar que, este documento se expone como la continuación de los Estándares Básicos de Competencias y los lineamientos, los cuales buscan acrecentar los procedimientos por encima del saber ser, sentir y convivir, la reflexión y la posibilidad de maneras distintas de ver, pensar, sentir, decir y hacer en los estudiantes, a la vez que pretenden regular los discursos y las prácticas del docente del área de Ciencias Sociales. Por tanto, esa mirada estandarizada entendida desde los procedimientos, niega la multiplicidad y multiculturalidad de los contextos en los que se lleva a cabo la enseñanza, tensando así con la posibilidad de conectar con la realidad inmediata y las formas particulares de existencia de los sujetos.

En este sentido, la docencia como práctica singular se mueve en funcionamientos que la hacen visible o la ocultan en las distintas modalidades y tensiones entre el saber y el poder, esto es, los discursos que se han configurado para su constitución, así como las prácticas de los sujetos que a partir de procesos de subjetivación, modifican las disposiciones y los ordenamientos para transgredir y devenir en otra cosa; que abandonan la sujeción para sugerir maneras vivificantes en sus prácticas pedagógicas, enmarcadas en puntos de fuga (Vignale, 2014; Giaccaglia et al. 2009).

Con base en lo anterior, este trabajo analiza cómo la docencia como práctica singular es un acontecimiento que indiscutiblemente debe analizarse a partir de distintas líneas de fuerza históricas, sociales, políticas, económicas y culturales, para visibilizar sus azares en la historia, a partir de relaciones de saber/poder, así como de exterioridades éticas, estéticas y políticas.

Por ello, es preciso comprender cómo se asume la docencia en este entramado que, puede proyectarse en perspectiva creadora de formas de trasgresión, espontaneidad y rarezas; situándose

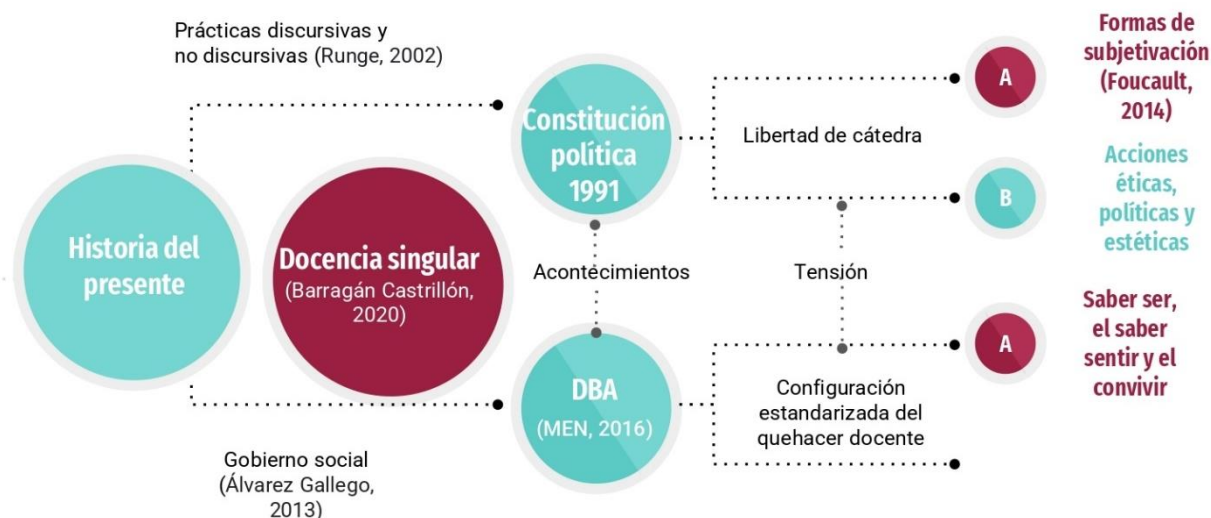
nuevamente en el plano de lo singular, entendido en esta investigación como pedagogías de sí, las cuales potencian el ser del sujeto en un despliegue de procesos de subjetivación y transformación constantes. Como lo señala Barragán Castrillón (2020), al plantear que las pedagogías de sí son prácticas que no pueden ser cuantificadas porque no es posible encontrarlas en el plano de lo formal, sino que se trata de devenires otros, que trasgreden el ser de la docencia y acrecientan la voluntad de poder en modalidades estratégicas singulares y como modificaciones que acontecen en procesos de subjetivación.

Así, estas pedagogías permiten al sujeto docente, procesos de desujeción de verdades que constituyen su quehacer y su decir y aparecen como posibilitadoras de formas distintas de ser y de acontecer en el ámbito de la escuela; ellas tensionan a su vez, las formas hegemónicas y encubridoras de las singularidades, en tanto buscan, a través de las experiencias estéticas, que el sujeto de la enseñanza y de la formación, acreciente su existencia de una manera creativa, en conjunción con lo ético y lo político (Foucault, 2014).

En el marco de esta indagación, se pretende, desde un enfoque posestructuralista la construcción de referentes relevantes en torno al discurso, el saber, el poder, la subjetivación, al permitir identificar esas relaciones que desde la práctica docente se tejen con respecto al poder, la resistencia a este y la consolidación de otras prácticas de poder. Por ello, desde una metodología genealógico-arqueológica se busca describir y analizar prácticas, tensiones, movilidades y discontinuidades que revelen esas prácticas de docencia singular en las Ciencias Sociales en Colombia en el período indicado.

Figura 1

Problematización la docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales



Nota. Fuente Molina Ardila y Morales Gómez (2022)

2. justificación de la investigación

Indagar lo anterior se justifica, en tanto a partir del acontecimiento de la Constitución Política de 1991, aparece una discontinuidad que dispone multiplicidad de microdiscontinuidades que crean nuevos ordenamientos y funcionamientos como el de los Derechos Básicos de Aprendizaje publicados en 2016, que como pasado reciente, posibilitan problematizar las prácticas y despliegues de subjetivación de maestros de Ciencias Sociales, desde las prácticas que los prescriben y acercarse a prácticas pedagógicas que a su vez son productoras de otras formas de educación.

Se justifica la pertinencia de esta indagación, desde una historia del presente, con una metodología fundamentada en la caja de herramientas de Foucault, a través de la utilización de la genealogía, de manera que permita visibilizar los juegos de poder en los cuales se mueve la docencia. Desde la arqueología, se pueden dar miradas, para producir un saber sobre la docencia

en Ciencias Sociales, lo que es en términos de las correlaciones que pueden ser establecidas entre el saber-poder, que no solo son determinantes en los discursos y prácticas que actúan sobre el ser del docente y su práctica, sino que aparecen como estrategias que pueden ser modificables y de esa manera producir trasgresiones y singularidades. En este sentido, aparece la pregunta por las prácticas, que atraviesan la docencia, considerando que están circunscritas en discursividades ancladas a una racionalidad utilitarista y deshumanizante; ahí emerge la necesidad de examinar esa docencia singular en la cual los docentes han asumido una perspectiva crítica, histórica, ética, política, estética y de desaprendizaje de esas lógicas que pretenden encauzar su práctica para transitar a discursos sobre las pedagogías de sí como prácticas de existencia, de buen vivir, que en los juegos de saber y poder se decanten en intersticios que permitan la transformación, la sensibilidad en perspectiva en la que se cuide de sí, de los otros y de lo otro.

Por lo anterior, es fundamental que estas prácticas trasgresoras, otras, distintas, sean visibilizadas, en procesos de investigación, dando así también la posibilidad en la academia de acercarse a apuestas alternativas, que permiten ampliar el espectro de la docencia. En este sentido, el impacto de esta investigación es claro en relación a dar cuenta del papel del maestro como intelectual y como operador no solo de la verdad de las disciplinas y de las políticas educativas, sino como quien es capaz de posibilitar alternativas más vivificantes en la formación. En este contexto, es posible evidenciar el campo aplicado de este trabajo, puesto que la relevancia que se le da al docente de Ciencias Sociales como creador de otras maneras de existencia para sí mismo y los otros, a través de metodologías sensibles y artísticas que tiendan a desplegar otras posibilidades y sobre todo a frenar la maquinización irracional de la vida que tanto le ha costado a la humanidad.

Se considera pertinente además pensar en la educación como una posibilidad que coadyuva a la transformación de esta sociedad y, más en la sociedad colombiana, que se ha relacionado a partir de la violencia y la mezquindad. Así el trabajo propugna por apuestas que propongan al maestro de Ciencias Sociales, reflexiones epistemológicas y metodológicas que le presenten un panorama desde el cual pueda avizorar lo que le precede, para modificarse y modificar su quehacer, en un despliegue que finalmente invite al buen vivir, a la común unidad y a la vida

3. Revisión de la literatura sobre la docencia como práctica singular.

Para llevar a cabo la presente investigación, se hizo necesaria la búsqueda de distintas fuentes bibliográficas a partir de las cuales fue posible establecer tres tendencias investigativas: la docencia como práctica de gobierno social; la docencia como práctica singular; y la docencia en relación al poder y el saber, con la finalidad de mirar relaciones y correlaciones entre los enunciados identificados en las fuentes. Adicional a ello, se identificaron las regularidades metodológicas y en los resultados, de los estudios indagados.

3.1 La docencia como práctica de gobierno social

En esta tendencia, en los dos trabajos de Vásquez, Barragán y Ossa (2018; 2019) se hace una elaboración desde el presente de la docencia y se destacan sus emergencias y procedencias. En ellos, la docencia se visibiliza como construcción histórica que ha acontecido y devenido en formas específicas de gobierno social, a la cual múltiples discursividades la han dotado de funciones que permiten entenderla como objeto de decir verdad por parte de discursos propios de los organismos internacionales y de los gobiernos, instituciones que buscan ejercer formas tácticas de gobierno sobre lo que es posible decir, enseñar, aprender y evaluar, para que el docente ponga en práctica las finalidades de gobierno deseables en sujetos emprendedores, consumistas e individualistas.

Así, los autores describen el devenir de la docencia en perspectiva de gubernamentalidad y desde formas de disciplinamiento de las prácticas docentes, en función de la configuración de un sí y de los otros, en individuos dóciles, normalizados, cuyas finalidades de la enseñanza se circunscriben en la competencia y en la excelencia. En este despliegue, se pretende poner al docente en pro de una innovación constante, porque así lo exige la sociedad del rendimiento. Con ello, no se posibilitan invenciones que afirmen la creatividad y la sensibilidad en sí mismo y los otros, por el contrario, se establece un decir verdad como empresario de sí, anclado a una racionalidad instrumental.

No obstante, lo anterior, los autores señalan que está en los docentes el inventar y proponer formas alternas de educar y formarse tanto a sí mismo como a los otros. Exponen, además, cómo

la docencia ha sido clasificada como una actividad social, poco valorada en la sociedad colombiana, la cual solo podrá darse su propio lugar y afirmar su voluntad, a partir del trabajo común.

En relación a lo anterior, Rodríguez Amaya (2019), en tu tesis doctoral denominada “Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)”, describe las condiciones de emergencia de un docente emprendedor en Colombia, como nueva modalidad de la docencia. Desde allí, la autora, expone en su trabajo histórico, cómo el docente a través de la emergencia de la instrucción pública se consolida como sujeto que tiene la potestad de ejercer gobierno sobre la población. En este contexto, el docente a partir de nuevas necesidades de la sociedad colombiana y de reformas que se establecieron a lo largo del período de estudio, va a ser visto como un instrumento fundamental para lograr las mejoras adecuadas en el sistema educativo, a partir de un énfasis en el aprendizaje. En este estudio, el trabajo del docente es valorado como servicio, en coherencia a como es vista la educación en la Constitución Política de 1991 en Colombia, en su artículo 67.

Así pues, la autora plantea que, las reformas educativas y, específicamente, las curriculares, aparecen como dispositivos que buscan ejercer control sobre el maestro, puesto que, su práctica queda situada en el autocontrol de sus actuaciones de manera que, esté en función de evaluar a los otros y a sí mismo de acuerdo a lo esperado por el dispositivo de escolarización. En el trabajo, el rol docente queda relegado a ser un gestor y simulador del currículo para que las metas prefijadas sean logradas, sin importar las subjetividades que en el proceso intervienen.

Asimismo, la autora expone que emergen nuevas modalidades de gobierno de forma empresarial sobre los docentes, sin importar el nivel en el que enseñan o las asignaturas que imparten, puesto que, en la contemporaneidad, el despliegue de la tecnología educativa y sus formas positivas han buscado uniformizar su quehacer para que sea más fácil de administrar. Por tanto, en la práctica pedagógica, el docente aparece como un gestor del aprendizaje del niño o del adolescente, dinámica en la que se visibilizan tensiones entre los procesos de subjetivación de los docentes con respecto a la exigencia de la cualificación continua, para que sus acciones sean valoradas en términos de emprendimiento y donde su razón de ser sea la del empresario.

Del mismo modo, MarínDíaz (2020), en un análisis histórico se desplaza hasta la modernidad para visibilizar las emergencias de la educación como un proceso de carácter atropotécnico, cuya finalidad fue la de la potenciación de seres disciplinados, vigilados y sometidos a la función formativa de la institución escolar, cuyo sentido era la de moldear a los sujetos que

por allí pasaban, de manera que pudieran ser dóciles para su contribución al nuevo orden social, que recién empezaba.

Así pues, se muestran en esta investigación, las transformaciones y las sofisticaciones de la educación, en donde en los comienzos del siglo XX, se buscó desde el aprendizaje fortalecer acciones para el autodireccionamiento de los sujetos, de manera que, las modalidades de control de los siglos anteriores, se perfeccionaron en la actualización de prácticas de sí, para el fortalecimiento de sujetos individualistas y autogobernados. En este sentido, la forma en que se instauran las formas de gobierno social en la contemporaneidad, están sustentadas por la competitividad promovida desde la economía de mercado, en donde el aprendizaje es una táctica para manipular a las personas de manera que se vean a sí mismos como empresarios de sí, sujetos con capacidad de innovación continua, donde las prácticas de sí aparecen en los discursos educativos centradas en los intereses del aprendiz, para que él pueda trabajar sobre sí mismo, para potenciarse y adquirir las competencias necesarias para aprender “a lo largo de la vida”. La docencia aparece sujeta a la transformación constante de prácticas educativas que favorezcan la potenciación de un sujeto gobernado, cuya visión de sí mismo no es la de un sí mismo fijado sino todo lo contrario, él debe hacerse cargo de sí mismo para incrementar su valor de cambio, para cualificarse más, para alcanzar la mejor versión del empresario de sí.

Asimismo, en el trabajo de maestría de Ruiz Manquillo (2018), se da cuenta del establecimiento de las políticas educativas en las Ciencias Sociales, sugeridas por organismos internacionales de manera que, a través de dispositivos como los lineamientos y estándares, se buscan afianzar prácticas que posibiliten la eficacia en la escuela, en donde los actores educativos (docentes, estudiantes, directivos) direccionen los procesos de enseñanza aprendizaje, a alcanzar la calidad fundamentada en la cobertura, la racionalización y la “equidad” educativa. Estas prácticas se dan en el marco de planes de gobierno específicas que buscan ejercer vigilancia sobre el currículo; en ellos, el quehacer del docente y las formas de evaluación, niegan las singularidades de los sujetos y de los contextos. Todo esto sucede a partir de la injerencia del neoliberalismo en el sistema educativo, desde el cual se pretende que el modelo de empresa opere en la escuela a través de la promoción de la competitividad, que tiene resultados en las configuraciones de relaciones instrumentales entre los docentes y discentes.

Con lo anterior, el autor explica el por qué los contenidos que se enseñan en las ciencias sociales escolares, son producto de la elección que hacen autoridades gubernamentales y

académicas, con la intención de beneficiar a las élites y a sus programas de gobierno, cuya procedencia debe mirarse desde la constitución de los Estados Nacionales. Dichos contenidos tienen que ver con el llamado a crear identidad frente a los proyectos de nación, a la primacía de las versiones históricas oficiales, y al establecimiento de modos de ciudadanía estables. Es así, de acuerdo con el autor, como con el Decreto 1002 de 1984 (MEN, 1984) y la Ley General de Educación de 1994 (MEN, 1994) se dio vía libre a una nueva reglamentación en las Ciencias Sociales desde una forma integrada, por lo cual el MEN, posteriormente, instauró otras disposiciones curriculares que reforzaran esa visión interdisciplinaria desde tres documentos: Lineamientos Curriculares (MEN, 2002); Estándares Básicos de Aprendizaje (MEN, 2006) y Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016). Ellos aparecen como una guía de lo que debe hacer el docente en el salón de clase, lo que debe decir, saber y hacer, estos se han desarrollado en perspectiva de potenciar competencias procedimentales, por encima del ser en los estudiantes, con las consecuencias de ello para fortalecer una mirada de la calidad educativa mucho más sistemática.

Vásquez Zora, (2015), expone que las figuras de la docencia son una serie de invenciones provenientes del ejercicio del poder sobre los saberes religiosos, morales, cívicos, científicos, tecnológicos y de gestión, que han dado forma a determinadas gubernamentalidades de la docencia en el país. A su vez, producidas por los poderes disciplinarios sobre los cuerpos de los individuos y de control en los sujetos docentes.

Estos ejercicios de poder, son expuestos en el trabajo como objetivos con los que se espera garantizar el dominio del cuerpo y sus pasiones, por esta vía, a través de las políticas docentes se focaliza la población como objeto de gobierno, por tanto, el docente como mediador social replica las formas de gobernar en sus prácticas de enseñanza.

Los documentos analizados en el marco de esta primera tendencia, tienen coincidencias respecto a lo metodológico puesto que, en todos se utiliza la caja de herramientas de Foucault. Es un resultado común en ellos, las formas en las cuales la docencia es visibilizada como práctica de gobierno social, la cual aparece como una estrategia de control del docente y por extensión de los discentes, de manera tal que, los primeros deben exigirse más y más, para poder ser competitivos en el ámbito profesional, a partir de la creación de la figura de empresarios de sí, cuya creatividad e innovación debe ser ilimitada para no perder su valor en el nuevo modelo de escuela empresarial. En este despliegue, los discentes ya no son gobernarlos de manera directa, sino que son ellos mismos los encargados de aprender a lo largo de la vida, para ser más productivos y más versátiles

con las condiciones cambiantes que exige el mercado. Por las anteriores vías, las subjetividades de los partícipes de la relación educativa (docente y estudiante) queda sometida a la lógica neoliberal de ser responsables de sí, de cualificarse y, sobre todo, en el caso del maestro, a quedar relegado como gestor y potenciador de los deseos y necesidades de los estudiantes. Esta lógica, por su puesto, niega la posibilidad de prácticas de sí singulares, que afirmen lo común, por encima del individualismo.

3.2 La docencia como práctica singular

Foucault (2014) posibilita pensar las procedencias de una docencia singular, puesto que, en el análisis genealógico-arqueológico que realiza el autor sobre el imperativo “ocúpate de ti mismo” (Foucault, 2014, p. 66-67) trae a colación el diálogo entre Sócrates, quien fuera guía de Alcibíades, el cual aspiraba a ser gobernador de Atenas. Sócrates, le invita a inquietarse por su propia vida, a gobernarse a sí mismo, para poder gobernar la ciudad de manera justa y ética; la invitación que le hace, es la de un maestro que quiere que su alumno se autoexamine y se haga a sí mismo objeto de conocimiento, eso es interrogarse e inquietarse por la conducción ética y estética para conocer su propia verdad.

En este sentido, ese “ocúpate de ti mismo” es la manera más adecuada de afirmar una forma de vida singular, diferente respecto a la mayoría, con gran potencialidad de desfijarse de las frivolidades del mundo, para acercarse más al sí mismo. Esta mirada es importante para esta investigación, puesto que, la docencia singular es aquella que se desmarca de lo comúnmente aceptado para transitar al acontecimiento, a lo excepcional, que necesariamente tiene que ver con el establecimiento de una relación del docente consigo mismo y con el estudiante, de tal manera que sus formas de pensar, de decir y de hacer, potencien su propia vida e impulse a que los discentes desplieguen al máximo la creatividad, para transformarse a sí mismos y a las personas que los rodean.

Con lo anterior, Nietzsche (2000), da cuenta de algunos elementos que son adecuados para pensar en la emergencia de prácticas singulares de la docencia, en tanto, su argumentación sobre la voluntad de poder, sugiere que no es algo que se tiene sino lo que se es, es decir, que es una serie de fuerzas que tensan entre sí para asegurar el dominio de sí, todas esas fuerzas poseen su singularidad desde la cual es posible entender y valorar el mundo de acuerdo con los propios

sentidos. Así, todo ser, puede ser altamente dominador en el mundo o creador del mismo, de manera que la voluntad de poder da al ser humano la posibilidad de afirmar su singularidad y su propia potencia, en el caso que aquí interesa, es en relación a la posibilidad que tiene el maestro de poner de manifiesto su voluntad y su fuerza no solo en función de dominar sus impulsos, sino de crear e inventar estéticamente formas otras de educación, para sí y para los otros.

Dice Nietzsche (2000), que la voluntad de poder es la posibilidad infinita de ser inacabada, creadora incesante; es un “mar de fuerzas” que se sacuden a sí mismas, que se cambian indefinidamente, en un mundo que está en un “flujo perpetuo” inacabado en sus formas, donde es posible dar cabida a lo singular, porque esto permite dar cuenta de la multiplicidad de las voluntades de poder para afirmarse como creadoras de sensibilidad frente al otro y al sí mismo.

De igual manera, Ossa Montoya (2021), habla acerca de cómo la Constitución Política del 1991, reaviva las tensiones entre una educación para lo uniforme y una educación para lo múltiple, siendo esto último fundamental para acrecentar las posibilidades de los sujetos en su vida particular y social, como elemento que permite la diferenciación en términos de entender las singularidades de cada uno de los integrantes de la sociedad, de manera que puedan afirmarse y producir formas éticas y estéticas en la relación consigo mismo y con los otros.

Así pues, señala Ossa que, la Constitución Política de 1991 como acontecimiento sociopolítico, permite a través de nuevos ordenamientos y funcionamientos, algo tan importante como lo es la libertad de cátedra, de manera tal que el docente pueda tener la posibilidad de expresar maneras múltiples de entender el mundo desde su sentir, decir y hacer.

En este sentido, Ossa realiza un proceso histórico para remitirse a las procedencias de dicha tensión, lo cual lo lleva a describir los ordenamientos de la Constitución Política de 1886 y su influencia en la afirmación o negación de la multiplicidad en el ámbito educativo. Asimismo, se remite hasta los albores de la modernidad, para visibilizar cómo en esta época, se visibiliza la aniquilación de un carácter de racionalidad con amplia reflexión crítica y sensible, en función de hegemonizar formas instrumentales que coartan la posibilidad de libertad en los sujetos. En este contexto, también afirma que desde allí se le da un papel preponderante a la escuela para apuntalar un sujeto específico, bajo un paradigma positivista, con una visión de la vida individualista, que va en detrimento de la común unidad.

En su tesis de doctorado Herrera Pardo (2021), busca reflexionar sobre la relevancia de darle prioridad a la subjetividad en los procesos de formación, con el sentido de pensar en el ser no

desde la perspectiva racionalista, donde las personas son formadas como objetos, sino apuntalar formas de cuidado de sí. Por tanto, el autor plantea que, es imposible pensar la subjetividad en las prácticas de sí, sin considerar la relevancia de la singularidad, puesto que, al contrario de las formas de educación que se configuran desde lo ideal y lo teórico y potencian la homogeneización de los discentes, las prácticas de cuidado de sí, se fundamentan en la idea de que cada práctica es singular, debido a sus formas específicas de existencia, es decir, cada práctica es singular, ya que su principio y final es la corporalidad singular de cada persona.

Con lo anterior, Herrera Pardo explica la relación entre las prácticas de sí y las prácticas de libertad, las segundas entendidas como modalidades de autogobierno y cultivo de sí mismos por parte de los sujetos, en las cuales la educación es relevante, porque les posibilita el ocuparse de sí, preocuparse por su propia vida, de manera que puedan trasgredir las tácticas del poder y el sometimiento de su época.

Así pues, señala Herrera Pardo que no es posible pensar en el cuidado de sí sin la presencia de un maestro, puesto que, es el maestro quien enseña a su aprendiz a cuidarse a sí mismo, lo que no quiere decir que el aprendiz imite las prácticas de su maestro, al contrario, a partir de lo aprendido, entenderá la singularidad que implica cada práctica de cuidado de sí. De esta manera, lo que hace el maestro es señalar que, no existen formas específicas y preestablecidas por medio de las cuales los sujetos se forman a sí mismos, sino que estas prácticas son únicas y se basan en la singularidad que cada uno tiene en relación a sí mismo.

Seguidamente, Gonzáles y Tibaduiza (2015), exponen las tensiones que avivó el Movimiento Pedagógico, entre ellas el impulso de una revolución de la subjetividad docente, en función de favorecer en este, la apropiación de la pedagogía, campo que le permite contar con un saber sobre la educación, la formación y la enseñanza, con experiencia.

De igual forma, Gonzáles y Tibaduiza, exponen al maestro como sujeto de luchas históricas, que ha buscado la manera de crear resistencias desde el gobierno de sí, entre ellas la visión de un maestro investigador que convoca a realizar prácticas reflexivas que afloren la autonomía docente, que requiere de transformaciones de las subjetividades de la figura docente.

El ser maestro ha obedecido a modelos pedagógicos, en otros casos a los procesos de las instituciones encargadas de la formación de maestros, al igual que a las luchas y reivindicaciones, pero también a las prácticas de gobierno de sí. Postulan Gonzáles y Tibaduiza que, en cualquiera de los casos, lo que emerge es un “maestro” como resultado de las luchas de poder y de saber, en

un contexto y espacio histórico determinado. Para esto, señalan que el posicionar al maestro como intelectual que tiene un saber pedagógico que le es propio, le permite tener autonomía en el desarrollo de su práctica pedagógica.

En consecuencia con lo anterior, Henao Vergara (2011), busca precisar una apuesta por reivindicar el ser y el quehacer del maestro, al poder generar una reflexión sobre los modos de existencia del maestro frente al currículo como sujeto subjetivizado, objetivizado o resistiendo, a través de las distintas formas en que las leyes, decretos y reglamentaciones, han configurado la educación, no con el interés de formar maestros críticos, investigativos y propositivos, sino en función de hacer hegemónica la existencia de maestros al servicio de los discursos de calidad, eficacia, eficiencia y competitividad.

El maestro en Henao, es visto como administrador del currículo, agente de políticas externas desde las cuales se piensa la educación desde el paradigma del desarrollo. En esta búsqueda de los modos de existencia del maestro, se visibilizan, además, multiplicidad de realidades que reivindican el ser y el quehacer del docente, desde la experiencia de sí, al poder generar una reflexión sobre su experiencia y práctica ante el currículo.

Henao señala que, la experiencia de sí, es todo lo que acontece en la vida diaria, concretar una subjetividad desde la relación que se da entre discursos, saberes y prácticas como la posibilidad del sujeto de proponer otras miradas a aquello que le es impuesto, no es una singularidad producto de algo nuevo o cambiante, sino de una serie de reflexiones que permiten la intervención y transformación del docente a partir de prácticas de libertad.

En los documentos citados, fue posible encontrar similitudes en cuanto al ámbito metodológico, ya que en la mayoría se hace uso de la caja de herramientas de Michel Foucault. También, se pudo evidenciar en ellos como resultados, cómo la docencia o el ser maestro, es una práctica en sí misma singular, debido a las múltiples posibilidades que tiene de ser creativa. A pesar de voluntades que la someten y la socavan, el docente puede crear formas vivificantes en su práctica, puede sugerir maneras distintas de enseñar y hacer que el estudiante se preocupe por cuidarse a sí mismo. Ese cuidado no es otra cosa, que tener una práctica de vida ética y estética consigo mismo y con el otro, con la comunidad. Por esta vía, la docencia singular activa lo político y es trasgresora, porque reconoce sus posibilidades y el poder que tiene no solo de instruir sino de permitir experiencias alternativas de formación y educación.

3.3 La docencia en relación al poder y el saber

En relación a dicha tendencia, se evidencia en la investigación de Silva Briceño (2017), cómo emergen los maestros en formación como sujetos de saber, en el marco de la escolarización. En este contexto, la enseñanza de las Ciencias Sociales se establece a partir de unas particularidades que se dan a partir de su saber específico que dan cuenta de la apropiación de prácticas discursivas y no discursivas, que en últimas delimitan las relaciones entre los sujetos, los saberes y las formas de verdad, en espacios institucionales como lo son las facultades de educación y la escuela, donde todo ese conjunto de relaciones y correlaciones está en el marco de la regulación del Estado.

Así pues, el surgimiento de los “profesionales de la educación” se da a partir de la consolidación de las licenciaturas en las facultades de educación, con el propósito de educar a los sujetos, con miras a la configuración del pensamiento propio de la modernidad, con el cual pusieran en práctica su relación con el saber y de manera consecuente con el poder, puesto que, el saber es una posición, es una forma de decir verdad, donde el ejercicio del poder es fundamental para el saber y el ejercicio del saber se convierte en una modalidad táctica del poder. A partir de estas relaciones, procede la configuración de campos de saber- poder que establecen condiciones específicas para los regímenes de verdad a partir de los cuales se configuran las formas epistémicas de cada momento histórico.

Del mismo modo, Ardila Cipagauta (2016), describe como las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de la Ley General de Educación, han sido encausadas para lograr los objetivos que acrecienten la calidad en el sistema educativo. Por ello, este autor sugiere que esto debe entenderse como un ejercicio de poder, porque se tiene por finalidad conducir sus prácticas y maneras de actuar y de pensar, en función del alcance de determinados objetivos.

En este sentido, Ardila Cipagauta hace la caracterización de cómo ha sido enunciado el maestro más allá de su figura como apóstol. Dicho autor, señala la importancia de pensar en la relación saber-poder que desde el siglo XIX, se ha configurado en torno al ser maestro, para que, en el siglo XX, se pueda hablar de la de un maestro subyugado ante las tácticas de poder que socavan sus procesos de subjetivación y menguan su razón de ser como guía e impulsor de las potencialidades de los sujetos. Así, un siglo después se daría inicio a todo un proceso de formación de maestros cuyo sentido será la de hacer de este “el vigilante más preparado” en las instituciones

de formación en las que se hace del examen el instrumento adecuado para asegurarse que tal sujeto esté en condiciones de ejercer su oficio.

Asimismo, se plantea que, el sistema de formación de maestros se da en los noventa, no porque no existiera un relacionamiento previo entre el Estado y los maestros, sino por la particularidad de la relación que se presenta en esta época, ya que se dan procesos distintos a los conocidos hasta ese momento en la historia política, social y económica del país. En primer lugar, en los años ochenta aparece el Movimiento Pedagógico como oposición a políticas que en la época pretendían instrumentalizar el quehacer del maestro en pro de una mirada instrumental de la calidad. En segundo lugar, la reforma neoliberal que supuso para Colombia la apertura de los mercados, propuesta desde el Consenso de Washington que configuró no solo la vida económica del país sino la vida social y política que se reflejó en el ámbito educativo. En tercer lugar, en 1991 la Constitución Política, fue la contenedora de todas esas reformas mencionadas previamente y de muchas otras, de la cual se derivó después la Ley General de Educación, en donde quedarían consolidadas las pretensiones sobre el ámbito educativo y de la lógica de la formación docente que regirá hasta la actualidad, en la que primará la vigilancia sobre el maestro desde los lineamientos, en función de que este llegue al fin máximo de la “calidad”, donde el objetivo es claro en términos de la puesta en circulación de saberes globalizados, que deben ser circulados en la enseñanza, en conjunto con aquellos sugeridos por las “vanguardias teóricas”.

En perspectiva de lo anterior, Zambrano Leal (2012), describe la historia reciente de las políticas públicas que rigen el sistema educativo, como dispositivos que controlan al docente, en función de establecer unos ideales propios sobre los escenarios educativos y sobre los sujetos que allí intervienen (maestros, estudiantes y directivos), a partir de funcionamientos en las instituciones, que hacen de estos entes de control. Estos elementos aparecen propiamente establecidos en la Ley General de Educación, creada en los años noventa, lo cual procede según el autor, de dinámicas económicas globales impulsadas por organismos internacionales que dictan sus lógicas específicas para que los países las adopten y transformen las formas de educación, como es el caso de la formación de maestros que ha pretendido anclarse a “producir un oficio de enseñar”, esto es, potenciar el uso instrumental del saber pedagógico, de manera que quede homogenizado ante las lógicas imperantes del mercado.

Así pues, es el caso del Decreto 1278 de 2002, en el cual se ve reflejado el ideal mencionado con anterioridad, de una instrucción para el hacer, más que para el pensar y el sentir. Se deriva de

allí, un menosprecio por lo pedagógico para potenciar lo instrumental, correspondiente con una sociedad consumista. Por tanto, se podría decir que, la formación docente en Colombia ve el saber pedagógico como un instrumento, en el cual se da más fuerza a seguir los presupuestos de la sociedad del aprendizaje y, por ello, se cualifican los sistemas de evaluación cada vez más. Estos elementos condicionan la existencia y emergencia de un docente obediente, capaz de poner en funcionamiento los sistemas de vigilancia y control.

Con lo anterior, Martínez Boom, (2016), habla acerca del devenir sujeto maestro en Colombia, y cómo cada época lo narra de formas específicas e incluso avasallantes, cuyo sentido no es buscar la condición primigenia de este sujeto en su historia sino de sus disimilitudes y transformaciones en el marco de la escolarización. Desde allí, el autor señala que, en la actualidad, se vive una modificación en el ejercicio docente, en donde es posible entender que su papel ya no es el de un sujeto con autoridad o privilegio, sino que se desplaza de manera acelerada a ser un simple motivador de los aprendizajes de sus alumnos, con la finalidad de hacer que ellos mismos alcancen sus autoaprendizajes, esto es, aprendizajes multimediales, tele aprendizaje, entretenimiento, entre muchos otros, que dan cuenta de un cambio sustancial de lo espacio-temporal, en el cual se llevan a cabo las relaciones educativas y pedagógicas.

En las fuentes tratadas con anterioridad, fue posible establecer relaciones en lo que a lo metodológico se refiere, puesto que, en todas se utilizó la caja de herramientas de Foucault. De igual manera, se encontraron como resultados, que se hace alusión a las formas en que la docencia y su práctica pedagógica, es sometida a partir de relaciones de poder-poder, para que pueda cumplir con los propósitos que se le dictan desde las políticas públicas estatales, que a su vez están determinadas por las injerencias de organismos internacionales. Así, la docencia queda sujeta a las leyes, decretos y al currículo, dispositivos que, en su conjunto, buscan vigilar los procesos educativos, de forma que, el docente ponga a circular saberes seleccionados al servicio del poder y su saber pedagógico quede reducido al de un instrumento para potenciar la calidad.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar prácticas singulares del maestro de Ciencias Sociales, rastreadas en Colombia, del año 1991 al 2016

4.2 Objetivos específicos

Visibilizar formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales entre 1991 y 2016 en Colombia.

Problematizar las tensiones entre saber/poder en las cuales se mueve la docencia singular en el área, periodo y contexto ya indicado.

5. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las prácticas singulares del docente de Ciencias Sociales que pueden ser rastreadas en la proliferación discursiva en Colombia del año 1991 al 2016?

Como preguntas derivadas de investigación se plantean:

- ¿Cuáles son las formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales entre 1991 y 2016 en Colombia?
- ¿Cuáles son las tensiones entre saber/poder en las cuales se mueve la docencia singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia del año 1991 al 2016?

Figura 2

Pregunta y objetivos de investigación



Nota. Fuente Molina Ardila y Morales Gómez (2022)

6. Horizonte conceptual y teórico

Los referentes conceptuales y teóricos que guiarán el presente trabajo, están enmarcados en los siguientes conceptos y componentes que de ellos se derivan, que nutren el entramado teórico; los términos son: la docencia, el poder/saber, las prácticas singulares en la docencia, las pedagogías de sí, la subjetivación y el gobierno de sí. Desde esta propuesta conceptual, las políticas educativas tienen un papel relevante, dado que es a partir de estas que planteamos las disrupciones y/o tensiones existentes en la concepción y materialización de la práctica docente. Las prácticas, experiencias y propuestas otras que nutren de manera exponencial el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, se indagarán en la proliferación discursiva del período y en sus procedencias y emergencias.

6.1 Docencia

Es preciso comenzar a desarrollar este horizonte conceptual y teórico, desde las apreciaciones y consideraciones que gravitan entorno al término docencia, pues este es uno de los conceptos macro del presente trabajo investigativo que, se pregunta por lo referente a las prácticas singulares del docente de Ciencias Sociales, por ello requiere ser tratado desde el inicio, para abrir las posibilidades contextuales y ofrecer claramente una red conceptual que permita comprender lo aquí abordado.

Cuando se hace alusión al concepto de docencia, emergen términos tales como enseñanza, práctica, educación, formación, maestro, actividad, profesión etc. Que, al ser problematizados en su historicidad, permiten comprender cómo la docencia se ha venido configurando y cómo es concebida desde la práctica. Es prudente advertir que este concepto ha sido estudiado desde múltiples perspectivas y escenarios como: el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y el administrativo, los cuales dan cuenta de sus condiciones de existencia en diferentes ámbitos de vida del ser humano.

Es así, como este término puede ser comprendido desde dos dimensiones. La primera, tiene que ver con las consideraciones que la definen como un trabajo, una actividad, una labor virtuosa donde se plantean asuntos de índole ético y vocacional, un performance al requerir la presencia del otro y una praxis (Tenti [Fanfani](#), 2021; Domínguez Castillo, 2001; Martínez Boom, 2016). Ello denota una correlación entre una formación para ejercer la práctica docente y la materialización de esta a partir de unos contextos específicos para los cuales el docente ha sido preparado. Aquí se establece como una práctica que remite al que enseña, al que sabe y puede decir, esto es, enunciar los discursos que están bajo su dominio, de los cuales, a su vez, el maestro está sujeto. En esta dirección, la función del docente se encuentra ligada según Ossa et al. (2018) a “la normalización, la revisión del cuidado del cuerpo, los currículos nacionales, la separación entre sujetos normales de anormales, etc.” (p. 284). Surgen entonces ciertas disposiciones que advierten cómo la docencia es enseñada y cómo se despliegan los saberes, por ello se podría caer en la tentación de establecer su significado como invariable y estático, al invisibilizar su condición histórica y las relaciones que la constituyen.

Desde este panorama se consolidan otras formas de enunciar la docencia, inmersas en la segunda dimensión, al ser considerada entonces, como una práctica de decir verdad, una técnica especializada para la formación y modificación de sujetos, una construcción social estatal, una experiencia política, una sofisticada invención de prácticas históricas, además de ser comprendida

como una elaboración económica (Barragán Castrillón, 2020; Tenti Fanfani, 2021; Vásquez Zora, 2015; Ossa et al., 2018). Según estas disposiciones, la docencia va más allá de ser considerada como una profesión u ocupación donde un sujeto social es formado para enseñar y desplegar ciertos conocimientos, se piensa de esta manera, que la docencia es una actividad social que navega por la esfera política desde la experiencia, donde se abordan referentes de continuidad, discontinuidad, normalizadores y de control, lo que deja entrever una postura de poder que se encuentra en los contextos educativos y que establece unos patrones de orden, de acuerdo a las especificaciones sociales, culturales, económicas y políticas que sugieren ciertos tratamientos de control.

En este escenario, se identifican otros sujetos, poderes, saberes, intereses y motivaciones de índole, por ejemplo, “pedagógico, religioso, filosófico, moral, científico, científico-técnicos, administrativo” (Barragán Castrillón, 2020, p. 179). En este punto es importante recalcar que la docencia se enuncia a partir de diferentes relaciones existentes entre: instituciones y sujetos y entre ordenes de saber y estrategias de poder (Vásquez Zora, 2015), que, al hacer énfasis en su condición histórica, denotan contradicciones y tensiones que enmarcan el sentido de disputa de la práctica docente. Como lo enmarca Tenti Fanfani (2021):

Desde un punto de vista histórico, fueron varias las tensiones que presidieron las luchas inaugurales por la definición social del maestro. En muchos países occidentales esas luchas se desplegaron en diversas oposiciones. Pero una de ellas ocupó un lugar estratégico en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras que otros ponían el énfasis en la idea de profesión. (p.42)

Pero entonces ¿cómo se consolida o se desarrolla la docencia? Para dar respuesta a este interrogante es importante comprender que la razón de la docencia según Martínez (2016), es funcional y, por ende, se inscribe en prácticas, lo que presupone dejar de lado las consideraciones que plantean o por lo menos sugieren ver al maestro como un fenómeno dado, va más allá entonces de planteamientos que lo ubican como un objeto epistemológico, o como una cuestión de carrera y de remuneración. La docencia entonces se desarrolla o es elaborada por la sofisticación de objetos, medios e instrumentos para el gobierno social (Vásquez Zora, 2015).

En esta dirección Ossa et al. (2018) esbozan que las determinadas modalidades de la docencia, apuntan a la posibilidad de que se consolide el gobierno del docente y en general de la población, “a través de la integración de saberes determinados y de sofisticadas funciones de poder

a aquellos sujetos sociales particulares a quienes se les asigna por función social, unas sofisticadas maneras de decir para sí y los otros” (p. 285). Como experiencia política, la docencia tiene su marco de acción desde unas directrices que reposan en lo que se denomina como políticas docentes, desde allí, se documenta y retrata la forma en como los docentes deben dirigir sus prácticas desde una perspectiva formal, normalizadora, controladora, instrumentalizada, simuladora y disciplinaria (Barragán Castrillón, 2020). Ball (2008) enmarca que:

La transformación de las formas de enseñanza y la modificación de lo que significa ser docente están en el centro de las políticas actuales de la educación en buena parte del mundo y al efecto nos recuerda que estas políticas [...] no solamente ejercen influencia en la forma como los maestros trabajan, como son contratados, como les cancelan sus salarios, sino también que estas políticas ejercen transformaciones sobre la autoimagen de los maestros, sobre la forma como los valoramos y como se define lo que es un buen profesor. (p. 45)

Desde este punto de vista, “la subjetividad del maestro aparece como un procedimiento de la verdad que hace de esta un continuum que en la historia no parece romperse y, por el contrario, lo constituye como una forma objetiva plausible de muchas formas” (Barragán Castrillón, 2020, p. 173). Estas políticas docentes entonces, son producto de la relación estrecha entre el poder y el saber, desde allí se orienta la práctica, se crean y recrean formas de actuar y de decir en términos de motivaciones e intereses externos (Vásquez Zora, 2015). Dichas políticas, se establecen por sistemas jurídicos y normativos creados por instituciones sociales, y en ellas es posible vislumbrar la discontinuidad de la práctica docente, donde se esclarece su conceptualización como práctica política, social, económica e histórica discontinua.

La docencia puede ser medible, cuantificable y estandarizada, ello como ejercicio de rendición de cuentas, establece un modo de gestionar y hacer seguimiento en cuanto al alcance de propósitos o metas. Por ello, asuntos tales como las competencias, la calidad, las tecnologías de intervención, la evaluación, son ejes de gran relevancia para establecer en términos de excelencia lo pertinente de la práctica, en congruencia con las políticas docentes (Martínez Boom, 2016).

No obstante, estas directrices normativas permiten una relación con el sujeto en cuanto este determina que tan subordinado, excluido e invisibilizado se encuentra, es decir, las políticas docentes permiten establecer el nivel de subordinación del docente, en cuanto este siente que su actuación, forma de pensar y decir, no se encuentra en sincronía con la modalidad de docencia que

se le presenta, ello da como resultado propuestas de resistencia, de reinención, de formas otras de práctica docente.

6.2 Poder/Saber

Para el desarrollo de esta diada conceptual, es prudente partir de la concepción de docencia como una práctica de decir verdad, que se vislumbra a partir de tres campos: el campo de saber, el campo de poder y el campo de saber-poder. Desde esta consideración, se establece el privilegio de una verdad que escala a dimensiones históricas, desde las cuales se consolidan órdenes y formas de la docencia, en diferentes periodos y espacios (Barragán Castrillón, 2020).

La verdad, entonces, es considerada como aquella “productora de relaciones de poder, de un poder que, a su vez, construye una verdad” (Espinel y Castell, 2017, p. 1337). La verdad es creada, legitimada y creadora de poder. Ello se puede ejemplificar, a partir de las imposiciones que reglamentan la vida misma y que son consideradas como regímenes de verdad que constituyen y hacen parte de las diferentes sociedades, escenario donde la política tiene mucho por decir, desde los discursos, los mecanismos, instancias, los correctivos, etc. Es de aclarar que la verdad, no se minimiza solo a este ámbito. Todo ello indica formas de proceder, de pensar y de concebir los diferentes escenarios donde el ser humano se desenvuelve, pues en cada uno de estos espacios se deben seguir unas normativas de actuación que se naturalizan, se hacen propias, como una verdad dada sin mayores pretensiones (Rodríguez Neira, 1995). Como indica Giraldo Díaz (2006) el “poder produce realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad” (p.110). Por ello es pertinente abordar la docencia como práctica de poder/saber.

Dado que las prácticas de poder, se encuentran en sincronía con las disposiciones coercitivas que desde diferentes instituciones se emplean, con el propósito de incidir, moldear, dirigir o modificar la forma en cómo cada uno de los individuos actúa (Sáenz Obregón, 2013). Debido a que el poder se encuentra inmerso en las relaciones de sujetos y grupos, a partir de acciones de dominación, desde allí se construye y se pone de manifiesto en los discursos que circulan (Palazio Galo, 2014). En las practicas pedagógicas se establecen y legitiman las diferentes formas en cómo se regula y controla la conducta, determinaciones que también juegan en el ámbito político, por las motivaciones e intereses en los cuales se instauran (Rodríguez Neira, 1995).

Es importante establecer que las relaciones de poder se mueven en diferentes sentidos y en contra sentidos de acuerdo a la posición de cada sujeto, ya sea una posición de sujeción o de autoridad. En el ámbito educativo esta relación se puede establecer tal como lo indica Hilario (2015) a partir de las diferentes relaciones de poder que pueden ir desde lo macro a lo micro o desde lo micro a lo macro en términos de jerarquización, por ejemplo, en relaciones entre el director y los docentes, los padres de familia y los docentes, los alumnos y los docentes, el Ministerio de Educación y el Estado. Desde esta perspectiva, se comprende cómo se establecen las relaciones de poder, pues por una parte hay un sujeto que pierde la libertad o la entrega, convirtiéndose en un sujeto obediente y dominado y otro sujeto al que se le otorga o toma el poder y la autoridad. En el primer caso, se visibiliza “una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad” (Hilario, 2015, p. 129).

Por otra parte, en términos de saber y verdad, es el primero el que hace posible determinar lo falso o lo verdadero, según Foucault (como se citó en Sáenz Obregón 2013):

Las prácticas de saber abarcan los mecanismos e instancias que hacen posible distinguir entre proposiciones verdaderas y falsas, los medios a través de los cuales cada una es sancionada; las técnicas y procedimientos valoradas en la adquisición de la verdad; el estatuto de quienes son encargados de establecer que es verdad. (p. 120)

Las relaciones de saber, son producto del poder, están inscritas en sistemas de poder y el saber a su misma vez crea prácticas de poder, el saber requiere de un entramado de poder para ser legitimado (Delgadillo, 2012; Palazzo Galos, 2014; Rodríguez Neira, 1995; Saénz Obregón, 2013). El saber es regulado por el poder como una fuerza externa que es fundamental y denota una relación estrecha entre estos dos ámbitos.

Por ende, el poder y el saber van en la misma dirección, no son obstáculos o no se limitan uno a otro. Bajo esta perspectiva, se ubican asuntos de gran relevancia que se encuentran en los diferentes discursos con respecto a la disciplina y al control, en los escenarios educativos y ello tiene que ver con el saber que se ha legitimado con respecto al cuerpo que debe ser disciplinado (Delgadillo, 2012), lo cual obedece a una elaborada red de relaciones y estrategias que se entrelazan en las diferentes instituciones que crean formas de disciplinamiento funcionales en las escuelas. La docilidad y utilidad producida en los sujetos, no es algo dado de manera arbitraria, esto se aloja en los estamentos de poder con diversas intenciones y necesidades exteriores, enmarcadas en la esfera

social. A esta idea se suma Zuluaga Garcés (1987), al mencionar como en la escuela, las prácticas de saber obedecen a prácticas de regulación y formalización que atienden a las formas de distribución y circulación del saber

Sin embargo, es prudente resaltar de manera relevante y aún más debido al carácter del presente trabajo, como a toda relación de saber le supone o le implica la emergencia de resistencias. A lo cual Hilario (2015) plantea que:

donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder [...] el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (p. 129)

Por esta razón, en los escenarios educativos hay unas tensiones existentes con respecto a cómo los docentes se acercan y actúan en términos de las políticas educativas como lineamientos que regulan y controlan estas prácticas, lo cual pone en relevancia todo aquello que es invisibilizado y que se presenta como prácticas transgresoras, resistentes ante verdades que instrumentalizan y pretenden ver el rol del maestro desde funciones operativas.

6.3 Pedagogías de sí y gobierno de sí

Al conceptualizar las pedagogías de sí, es importante indicar que es un campo en exploración, por ello su conceptualización aún está en elaboración. Ella se encuentra nutrida a partir de las diferentes propuestas investigativas que se desarrollan en este ámbito, por ende, las pedagogías de sí pueden ser tratadas como prácticas de sí o cuidado de sí. En el presente trabajo se enuncian bajo estas modalidades y se pretende abordar en relación con el gobierno de sí.

Expresado lo anterior, Sáenz Obregón (2013), plantea que las prácticas de sí hace parten de las prácticas de gobierno, las cuales son definidas como:

Técnicas y procedimientos para dirigir la conducta humana, las cuales persiguen un equilibrio siempre difícil y versátil, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos mediante los cuales el yo es construido y modificado por sí mismo. (p. 276)

Cuando se emplea el término de prácticas de gobierno, es importante situarlo en el concepto propuesto por Foucault de la gubernamentalidad (Tamayo y Castrillón, 2018), ello debido a que en este concepto se ubican las estrategias discursivas que se ponen en juego desde instituciones de gobierno para ejercer prácticas de poder, las cuales tienen una relación estrecha con los dictámenes políticos. La gubernamentalidad es entendida como “un campo estratégico de relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político” (Podestá, 2015, p.113).

Es así, como el sujeto mediante la práctica de su libertad puede gestionar su vida sin dejar de lado la vida del otro, ello en tanto el gobierno de sí, se encuentra en un vínculo permanente con el otro, quien comprende el juego de intercambios y las obligaciones recíprocas (Lanz, 2012). Es por ello que el gobierno de sí se refiere a la relación que teje un sujeto consigo mismo desde lo ético y lo estético, que se articulan y emergen a partir de esta relación (Giraldo Díaz, 2008).

Por consiguiente, la gubernamentalidad en relación al gobierno de sí, posibilita pensar en modalidades de resistencia (Podestá, 2015), que en términos de los dispositivos de poder/saber, implica la ejercitación de prácticas de libertad. Este último concepto se vuelve relevante en el momento de establecer relaciones con el gobierno de sí, en función de configurar formas de ver, pensar, concebir y direccionar la vida desde la singularidad. Por ello, el gobierno de sí, definido como el “arte de gobernar” (Seoane Rodríguez, 2016, p. 204), de gobernarse así mismo, permite la construcción de subjetividades independientes, como respuesta a las modalidades de poder que indican las formas en cómo se debe gestionar y administrar la vida de cada sujeto desde la homogenización e invisibilización de formas otras de vida.

En el contexto educativo, a estas formas otras se les denominará como pedagogías de sí, entendidas como singularidad, actuaciones diferenciadas y raras, experiencias trasgresoras (Barragán Castrillón, 2020), prácticas de subjetivación (Barragán Castrillón, 2020; Lanz, 2012), técnicas de vida de la docencia, lucha de la docencia por el trabajo de cuidar de sí mismo y los otros (Barragán Castrillón,2020), prácticas deliberadas (Barragán Castrillón,2020; Sáenz, 2013), cuidado de sí, formación de sí, conocimiento de sí, práctica de sí, práctica personal pero también social (Lanz, 2012). Estas son “expresadas estéticamente a través de acontecimientos otros, distintos, que ponen en entredicho las formas duras y hegemónicas de la docencia como decir verdad social” (Barragán Castrillón, 2020, p. 174).

Las pedagogías de sí, se acentúan en el rol del docente como aquel capaz de proponer a partir de la resistencia y la transgresión, formas distintas de llevar a cabo su práctica, en sincronía

con las necesidades y problemáticas que desde su propio reconocimiento identifica y pretende atender, en ellas, el maestro se dibuja como “un operador en la reforma del individuo y su formación como sujeto. Es el mediador en la relación del individuo con su constitución de sujeto” (Lanz, 2012, p. 42). Con base a la preocupación por sí mismo, el cuidado de sí, se pugna por el cuidado de los otros, de ahí la importancia de deliberar lo que se es y se quiere llegar a ser. Bajo esta premisa Lanz (2012), plantea que:

El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo (p. 41)

De esta manera, las pedagogías de sí, debilitan las diferentes expresiones de dominio que recaen en el sujeto con la intención de crear nuevas experiencias, saberes y poderes. Las prácticas de sí como practicas deliberadas, le permiten al sujeto constituirse desde lo ético (Sáenz Obregón, 2013), hacen hincapié en el papel del sujeto como protagonista de su propia existencia, en tal sentido, permiten establecer que las transformaciones y modificaciones que se requieren llevar a cabo sólo pueden ser logradas a través del propio sujeto. Es entonces, un asunto de autodeterminación, de voluntad, de conocimiento de sí, pues por medio de estas que el sujeto se escucha, se mira, se genera preguntas, inquietudes sobre sí mismo, para poder formarse, reconocerse y direccionar su vida de acuerdo a las diferentes disposiciones que se le presentan en el trasegar, en función de saber sortear el camino y tomar decisiones en correspondencia con ese reconocimiento (Lanz, 2012). No obstante, en este proceso, se puede requerir o recurrir a la ayuda de otros. Es importante recalcar que, las prácticas de sí, le permiten al sujeto desde el propio poder sobre sí mismo, lograr llegar al propósito que se plantea.

Uno de los referentes fundamentales en la práctica de sí, es lo ético, debido a que, por medio de esta dimensión, el sujeto puede resistirse a las imposiciones y dominios que desde el exterior son impartidos, con el objetivo de controlar su vida. Lo que se pretende desde el eje ético, que demanda del estético, es darle mayor fuerza a esas múltiples formas de constitución y formas de vida, por ello se pugna por lo creativo, lo alternativo, lo transgresor. El sujeto por lo tanto debe desplegar un trabajo ético y estético concienzudo, con la intención de resistir a esos poderes exteriores, pues la ética y la estética de la existencia “hace referencia a un proceso de subjetivación que se opone a los mecanismos de sujeción en Occidente” (Giraldo, 2015, p. 137).

6.4 Prácticas singulares en la docencia y subjetivación

Bajo el desarrollo conceptual y teórico de las pedagogías de sí, emergen las prácticas singulares, las cuales pueden ser identificadas como propuestas y/o experiencias de educación transgresoras, de resistencias, prácticas otras que van en contrasentido a lo establecido por las directrices que pretenden un control totalizador, en correspondencia a los conocimientos y saberes que circulan en los contextos educativos, así como también, de la disposición de los cuerpos de los individuos y sus propias vidas. Por esta razón, la propuesta que aquí se presenta tiene que ver con las practicas singulares en la docencia y la subjetivación.

Debido a que estas prácticas van en dirección a las consideraciones que se tejen en torno a la docencia, que como se señala en líneas anteriores, va más allá de esa mirada y tratamiento minimizador, que la ubica solo en el proceso de enseñanza sin tensiones o mayores pretensiones, desconociéndose entonces como una práctica social, política e histórica en disputa, desde la cual se pretende “conducir, gobernar, multiplicar, prohibir, resistir y superar, el conjunto de principios, condiciones, objetivos y oportunidades otorgadas por modelos sociales” (Ossa et al, 2017 p. 285).

Estos modelos sociales están ejemplificados en las políticas docentes y demás directrices legislativas, desde las cuales se pueden identificar intereses que pugnan por el control, la disciplina y la normalización, en relación al modelo de sociedad que se pretende formar y consolidar. Es a partir de estas precisiones que las prácticas singulares cobran sentido y se plantean como la posibilidad de transformar y adoptar otras modalidades de saber y poder, bajo los presupuestos de verdad, desde la deliberación tal como se presenta en las pedagogías de sí y su fundamentación.

Al considerar el presupuesto que indica la docencia como práctica social en disputa, se vislumbra al docente como el actor social y educativo con el poder de generar prácticas docentes transgresoras (Ossa et al, 2017) que apunten a procesos de subjetivación y no de sujeción. En este sentido, las diferentes imposiciones gubernamentales, generan en el docente procesos de objetivación y alienación, en función de impulsar un tratamiento homogéneo a la práctica docente, lo que invisibiliza su singularidad, libertad y autonomía; de aquí la definición que recae en él como un simple operador que sigue lineamientos sin procesos claros de razonamiento ni autorreflexión de su práctica. Sin embargo, como se ha planteado, ante dictámenes sin representación, los docentes tienen de posibilidad de resistir y crear nuevas disposiciones que comienzan como lo indican Villalobos y Cabrera (2009), en la reflexión continua de lo que es y lo que hace, este primer paso

permite el control de su vida profesional, lo que incide en la toma de decisiones, “de esta forma, los ‘profesionales reflexivos’ llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no sólo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe de manera exponencial”(Villalobos y de Cabrera, 2009, p.141).

Las prácticas singulares en la docencia implican la formulación de saberes nuevos, como lo propone Uicich, (2016):

que atenten contra los saberes instituidos, e incluso, que recuperen los saberes sometidos o silenciados, los deslegitimados o reprimidos; implica también la emergencia de nuevos micropoderes contra los establecidos, contra el statu quo, contra los modos habidos de ejercicio del poder; implica, finalmente, la invención de otros modos de subjetivación que pongan en juego nuevos modos de ser sujeto y abran el abanico de múltiples posibilidades de la subjetividad. (p. 2)

Por lo tanto, el docente requiere tener autoconciencia, autoindagación, autorreflexión, asuntos que pondrá en juego en el momento de relacionarse con sus alumnos, a los cuales también les enseñará la importancia de la inquietud de sí como proceso de subjetivación, concepto relevante para comprender el entramado conceptual aquí propuesto.

La subjetivación es entendida como “un proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad” (Vignale, 2014, p. 7), es acción sobre sí mismo (Barragán Castrillón, 2020). Los procesos de subjetivación están en relación con asuntos tales como la libertad necesaria para que el sujeto se transforme a si mismo (Ramírez Zuluaga, 2015), es decir, la estética (Barragán Castrillón, 2020); los juegos de verdad en los cuales el sujeto hace la experiencia de sí mismo (Uicich, 2016); la conciencia de sí, que se dispone a partir de la constitución de la subjetivación (Terol Rojo, 2013); la ética, como acción sobre los otros y, la política, como transformación de la realidad (Barragán Castrillón, 2020).

En esta misma línea, Ramírez Zuluaga (2015) plantea que los procesos de subjetivación desde la propuesta de Foucault, se encuentran vinculados con la ética, ya que se refieren a las formas de actividades sobre sí mismo y de esta experiencia consigo mismo, surge el otro, quien se instaura en el juego de poderes, en las relaciones de poder/saber reaccionando, recreando y creando nuevas formas de existir (Uicich, 2016). En estos términos, es importante mencionar que “el modo de subjetivación supone afirmar implícitamente que no hay una subjetividad perfecta, acabada e invariable, que no hay una subjetividad constante e idéntica a sí misma (Terol Rojo, 2013, p. 278).

Por ello se debe ahondar en su movilidad y en su carácter emancipatorio, desde el contexto educativo.

Al tener en cuenta que en los procesos de subjetivación “hay un matiz emancipatorio” (Uicich, 2016, p.1-2), Castaño y Diagama (2019) mencionan la importancia de las prácticas educativas alternativas como modos de subjetivación, que se encuentran en contraposición a esos intereses capitalistas, pues estas prácticas traspasan y ponen en reflexión los modos en que la educación formal tradicional se concibe y se despliega, permite que el docente adquiera una actitud ética y política desde la cual sitúa su quehacer. Estas otras prácticas le dan al estudiante, la posibilidad de actuar frente a su proceso, desde una mirada crítica del contexto donde se desenvuelve, en función de reconocerse como partícipe y, por lo tanto, como transformador de su propia realidad. Es relevante reconocer que estas prácticas señalan un “proceso de individuación que tiene que ver con los grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos” (Castaño y Diagama, 2019, p. 9).

Castaño y Diagama (2019) indican cómo a partir de las prácticas alternativas emergen otros regímenes institucionales, los cuales modifican los procesos educativos de manera individual y colectiva, dado que desde estas prácticas se propician transformaciones de sí mismo que escalan a la esfera social, a los otros y lo otro. Así mismo, es importante plantear cómo las singularidades, le permiten al sujeto un proceso de aprendizaje, no solo en los contextos escolares, sino también, en los no escolares, lo que sugiere un alto nivel de autonomía y voluntad en el estudiante con respecto a lo que quiere aprender y cómo llevarlo a cabo, precisamente por ese conocimiento que tiene de sí mismo.

En el contexto colombiano estas otras prácticas se constituyen en resistencia a la forma en cómo la educación se dispone bajo condiciones de desigualdad social y económica, desde una lógica de supervivencia y como conductora de normalización de pensamientos, encausados a considerar la autonomía del sujeto como una amenaza y a afirmar el individualismo que no permite establecer soluciones a presupuestos sociales (Castaño y Diagama, 2019). Esta perspectiva trata la autonomía como un asunto arbitrario del sujeto y, por lo tanto, propone que debe ser formada desde lo social y a partir de parámetros exteriores que indican cómo el sujeto debe comportarse en función de mantener de forma funcional la armonía en el colectivo social.

Tal como se pone en manifiesto en el desarrollo de este capítulo, cada uno de los objetos de estudio que direccionan el presente trabajo permiten reconocer las relaciones que en ellos se

tejen y sobre las cuales se evidencia una endoconsistencia que permite poner en marcha la descripción de las formas en cómo se configura la docencia singular y las tensiones entre el poder/saber, desde esta perspectiva se resalta la existencia de múltiples formas en como el concepto docencia es desarrollado, lo cual tiene que ver con las experiencias y la manera en cómo el sujeto se relaciona con esta práctica, asunto de gran relevancia en el momento de acercarse a la conceptualización de esas otras formas en cómo se despliega el quehacer docente. Es entonces desde la configuración conceptual de la docencia que emergen otros elementos que le brindan el piso de materialización.

Figura 3

Fundamentación conceptual



Nota. Fuente Molina Ardila y Morales Gómez (2022)

7. Metodología

7.1 Paradigma investigativo.

El paradigma investigativo del presente trabajo es el posestructuralismo, que, de acuerdo con Deleuze y Guattari (1997), busca llevar hasta las últimas consecuencias la analítica estructuralista, al buscar la discontinuidad, la diferencia, las multiplicidades. En él se afirma lo inédito, lo aleatorio, desde una perspectiva histórica, para crear una nueva forma de entender el objeto de estudio. En el caso de esta investigación, se busca analizar relaciones de saber/poder que han configurado unas formas de funcionamiento de la docencia para visibilizar las transgresiones en procesos de subjetivación éticos, estéticos y políticos.

El posestructuralismo se erige a partir de las bases del estructuralismo en las que se plantea la teoría del lenguaje como referente central de estudio. Este paradigma entonces, reúne las diferentes acepciones teóricas propuestas en los años 60, en Francia, desde donde se retoman varios elementos del estructuralismo y se distancia críticamente de otros (De la Garza y Leyva, 2012). Es así como propone conceptos de estudio como: el discurso, el poder, la subjetivación, la praxis y la sociedad (Rifá Valls, 2003). Moebius (2012) trata de establecer las líneas sobre las cuales cada uno de estos paradigmas trabaja, por lo cual manifiesta que, a pesar tener una base en común, sus diferencias tienen que ver, por un lado, con asuntos lingüísticos propios del estructuralismo y, por el otro, con asuntos culturales desde el posestructuralismo.

Por ello, desde el posestructuralismo se busca ir más allá de la “soberanía del significante”, y examinar el carácter de acontecimiento, la limitación y la proliferación y serie de proposiciones ancladas a los sistemas históricos: buscar discursos que estén entre las palabras (mots) y las cosas (choses)” (De laGarza y Leyva, 2012, p. 503).

Para el posestructuralismo el lenguaje va más allá de ser considerado como modelo de representación que permite acceder a la realidad por medio de elementos como el signo, los significados y los significantes, pues se considera que el lenguaje no puede estar separado de las otras formas en como los sujetos se comunican, por ello establece la relación entre el sujeto y realidad, por medio de un concepto más amplio, el discurso.

Es el paradigma en análisis, la realidad se constituye a partir de las diferentes prácticas discursivas que requieren procesos cognoscitivos y desde las cuales se evidencian prácticas de saber y poder. Estos referentes y su estrecha relación, van incidir en la forma en cómo los individuos problematizan su realidad. Por lo tanto y de acuerdo a De la Garza y Leyva (2012), este paradigma sostiene que la realidad se crea y recrea por entrelazamientos de prácticas discursivas y de poder, que, entre las disposiciones de luchas, conflictos y tensiones, indican las formas y medios de ser percibida, pensada, experimentada y problematizada.

Además, De la Garza y Leyva (2012) mencionan que, bajo este esquema analítico, los referentes del tiempo y el espacio, cumplen un papel importante, en tanto desde ellos se determina una articulación entre el pasado, el presente y el futuro, en contextos de realidad. Hay allí un alejamiento de la relación lineal con la que se ha trabajado la historia para situarla desde interferencias que permiten la problematización de fenómenos desde los procesos de desarrollo con respecto a las transgresiones, hibridaciones, relaciones, correlaciones, distanciamientos, exclusiones e inclusiones. Por lo anterior, en dicho paradigma, se realiza una crítica a la universalización de los patrones socioculturales e históricos que invisibilizan otras formas de existencia. Es así como, las “teorías postestructuralistas investigan huellas pasadas, así como intertextualidades e interferencias históricas en los fenómenos sociales y culturales presentes” (De la Garza y Leiva, 2012, p. 501)

Al alejarse de las narraciones cronológicas y lineales, el posestructuralismo muestra como la historia se compone de discontinuidades y rupturas que se encuentran acordes a las disposiciones que cada época trae consigo, pues en estas se producen formas de saber/poder que determinan juegos de verdad y por ende ordenamientos (De la Garza y Leyva, 2012).

Desde el posestructuralismo se vislumbra un orden que es inestable, inacabado, que se establece desde un entramado de campos en constante tensión, lo que demuestra la complejidad de las relaciones de fuerzas, de poderes y de miradas. Desde esta perspectiva se hace hincapié en la performatividad de los discursos y en la importancia de las prácticas más que de las estructuras, por lo cual son las prácticas discursivas y no discursivas, los elementos centrales para poder problematizar el objeto de estudio, ello debido al grado de legitimidad que estas albergan; ellas tienen que ver con los juegos de verdad y las formas en cómo se configura el objeto macro de investigación.

7.2 Perspectiva investigativa

En la perspectiva en la que se sitúa este trabajo investigativo, es pertinente hacer uso de la caja de herramientas de Foucault, tanto de la analítica arqueológica como de la genealógica (2002). Desde las construcciones teóricas de ambas, se sugieren pistas que pueden contribuir a hacer lecturas y análisis metodológicos sobre las prácticas singulares en la docencia en Ciencias Sociales, en términos de relaciones de saber y poder que pueden ser problematizadas y leídas desde los intersticios y las rarezas, entendidos en este contexto como pedagogías de sí.

En este contexto, la arqueología fue una herramienta pensada como posibilidad de análisis histórico, con la que se actuó en razón de acercarse al archivo como operador que posibilitó identificar y describir datos, no a partir de la reconstrucción temporal de los hechos, sino desde las sus transformaciones, discontinuidades, especificidades (Gabilondo,1990) y a partir de las condiciones históricas en las que aparecía lo singular que permitió ver y reescribir sobre lo que se había dicho. , En dicha descripción y análisis de los discursos, se buscó develar las reglas que los componen -ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, tensiones, relaciones, tácticas, estrategias y saber- para de esta forma, analizar las condiciones de existencia en que es posible leer y aquello que se ha encubierto.

Con base a lo anterior, la pretensión de la arqueología no fue la de crear discursos detallados de lo verdadero, descifrando el archivo. Todo lo contrario, ella permitió el análisis de las maneras de ser de las propias verdades, distinguiendo el cómo se han sido legitimado e institucionalizado, con la pretensión de distinguir los enunciados que la configuran y distinguir las condiciones que las hicieron posible.

Por su parte, la genealogía es entendida por Foucault, en su lectura sobre Nietzsche, como un proceso de análisis que indaga de manera puntual en fuentes históricas, de las cuales, a partir de sus particularidades, es posible establecer puentes relacionales con otros procesos. Así pues, la genealogía más allá de ser entendida como una búsqueda de lo primigenio, en el marco de análisis abstractos de la historia, se sitúa en la indagación de la procedencia, la cual según Foucault (2002) no pretende remontar el tiempo para establecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido; su tarea no es mostrar que el pasado está aún ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto, después de haber impuesto a todos los obstáculos el camino una forma trazada del principio, nada que asemeje la evolución de una especie al

destino de un pueblo. Seguir el hilo complejo de la procedencia es, al contrario, conservar lo que ha sucedido en su propia dispersión: localizar los accidentes, las mínimas desviaciones- o al contrario, los giros completos-, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y en lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 2002, p. 27-28)

El análisis genealógico, posibilitó el posicionamiento de otras formas de ver los acontecimientos en el marco de la historia, entender los enfrentamientos entre fuerzas que luchan por la dominación de unas sobre otras, que deben ser leídas precisamente en las rupturas, en las oposiciones, en la oscuridad de los acontecimientos y en todo su despliegue de singularidad. Todo esto, permitió otras miradas y otras indagaciones, para localizar el contexto de los procesos, sobrepasando la racionalidad histórica, captarlos en los vacíos, en las discontinuidades, en las ausencias, en los ocultamientos y las estratégicas formas de poder en las que se mueven.

Las fuentes entonces son fundamentales en la analítica genealógica, pues permiten el despliegue de un análisis crítico del objeto de estudio en relaciones de poder, en los controles y las prácticas de dominación y en su articulación con otros sucesos históricos (Gabilondo, 1990). De esta forma, es posible determinar las luchas entre fuerzas por la dominación del objeto en su dispersión; por esto las relaciones de poder son analizadas desde la mirada genealógica en correlación a prácticas más amplias.

Estas herramientas se articularon al proyecto de investigación como posibilidad de indagar las condiciones de existencia del objeto docencia singular, en un análisis desde el presente, para describir, problematizar cómo se ordena, funciona, transforma, invisibiliza, relaciona y correlaciona en su historicidad, en medio de tensiones en las cuales se despliega. Por esta razón, se justifica la elección de la temporalidad en la cual se sitúa la presente indagación entre 1991 y 2016, teniendo en cuenta los acontecimientos y las emergencias que desde allí han funcionado para configurar el cuerpo epistémico de la docencia singular, que, al desplegarse, crea un hacer en las formas del discurso como práctica de dominación o resistencia sobre los cuerpos, en este caso sobre los decentes del área de Ciencias Sociales.

Se analizó y problematizó así, la coexistencia con otros objetos con los cuales tensaba o se potenciaba la docencia singular. Para el análisis de dichas prácticas, se revisó el archivo circulado desde instituciones, sujetos y diversidad de discursos en Colombia, en el período de estudio, puesto

que, en la descripción, tematización y relación de los enunciados visibles en la dispersión discursiva, fue posible formar un saber del objeto docencia singular. La genealogía permitió mirar cómo dicho saber se desplegó en medio de relaciones de poder en las que la docencia se impregnó de historia, en la cual por momentos se arruinó y en la cual también mostró su singularidad (Foucault, 2002) a través de la constitución del sujeto docente en la trama histórica y en particular en sus procesos de subjetivación y sujeción, esto es, cuando es sujetado por el juego de las dominaciones y de las verdades que le constriñen y cuando es capaz de superarlas para apuntalar y afirmar su singularidad que, en este trabajo, debe entenderse a partir de lo ético, lo estético y lo político.

7.3 Momentos de la investigación y plan de análisis.

Con la finalidad de analizar las prácticas singulares en la docencia de Ciencias Sociales y problematizar las tensiones en las cuales se visibilizaban las disciplinas sociales en el despliegue de las prácticas pedagógicas singulares, se hizo uso de la propuesta de Zuluaga Garcés (1999), que se materializa a partir de las siguientes etapas:

7.3.1 Etapa de instrumentación de registros discursivos: localización, recolección y creación de un archivo sobre el objeto de estudio, con el propósito de recurrir a formas distintas del discurso más allá de lo institucional. En esta etapa procedimos a revisar en los diferentes repositorios de las universidades nacionales que brindan programas de docencia en el área de Ciencias Sociales para la revisión de trabajos de pregrado y/o posgrado, además, de la identificación de revistas, diarios pedagógicos, documentos gubernamentales, entrevistas, libros que dan cuenta de las experiencias de los docentes del área de Ciencias Sociales en Colombia.

7.3.2 Etapa de prelectura de registros: acercamiento preliminar a los documentos, para determinar los criterios que guiaron la selección documental, considerando las relaciones temáticas. En esta etapa procedimos a realizar una lectura preliminar de los documentos para determinar la pertinencia de los mismos, aquí revisamos que el archivo hiciera mención específicamente sobre la docencia en el área de Ciencias Sociales en Colombia, este fue nuestro

primer filtro. En esta, se nos permitió, además, definir criterios de selección, con respecto a las regularidades temáticas que el archivo nos permitió identificar.

y para poder hablar de la selección de un campo documental “se precisa establecer series de documentos, definidas en conjuntos de registros que abarquen contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agrupar las discontinuidades entre las series” (Zuluaga, 1999, p. 184).

7.3.3 Etapa de tematización de los registros: división de los textos a partir de series conceptuales que se visibilizaban con mayor o menor relacionamiento. Para la construcción de cada uno los capítulos referidos a la problematización, revisión de la literatura sobre la docencia como práctica singular, horizonte conceptual y teórico, metodología y resultados de este trabajo de investigación, realizamos las respectivas fichas de tematización, para ello nos centramos en definir relaciones, correlaciones que le dieran endoconsistencia a nuestro objeto macro de estudio (esta etapa será ampliada en el apartado correspondiente a la técnica). Es importante también plantear, como en esta etapa logramos agrupar por series conceptuales las temáticas identificadas en el archivo, lo cual nos mostró la forma en cómo se presentan las discontinuidades y la importancia de reconocer como el objeto macro de nuestra investigación se forma a partir de series de diferentes niveles

7.3.4 Etapa de caracterización de temáticas directrices: aludimos a la colocación histórica de las series conceptuales en el marco de las prácticas discursivas y no discursivas. En esta identificamos las temáticas que en el archivo se enuncian de manera recurrente y como esta enunciación obedece a una lógica temporal donde se posibilita determinar las condiciones de su existencia (Zuluaga, 1999).

7.3.5 Etapa de establecimiento de sistemas descriptibles: en esta etapa creamos redes conceptuales a partir de la confluencia de temas que se articulan entre sí. Estas relaciones nos permitieron problematizar la forma en como nuestro objeto macro de investigación se ha configurado.

7.3.6 Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos: en la que la periodización se comprende en relación a la interioridad de las relaciones entre los discursos. En esta etapa reconocimos la importancia de abandonar las divisiones que obedecen al orden cronológico para centrarnos en las divisiones o agrupaciones temáticas

Es importante aclarar que estas etapas se desarrollan de manera relacional, es decir, que no se requiere culminar una para pasar a la otra, en el desarrollo de este trabajo de investigación fuimos a cada una de las etapas en cuanto así lo requeríamos.

7.4 Técnica: tematización.

La tematización es comprendida como una técnica de análisis que se realiza sobre los documentos que componen el archivo, para descomponerlos no con la finalidad de conocer las configuraciones literales, sino más bien encontrar las disimilitudes, las rarezas en términos de las relaciones de funcionalidad de los documentos. Con esta técnica, buscamos en la investigación, entender el texto en sus diferencias, como posibilidad de análisis crítico, en perspectiva histórica, teórica práctica y epistémica (Yarza 2011).

En este sentido, la tematización se situó en el enunciado para observar los ordenamientos, los funcionamientos, transformaciones y las relaciones con otros enunciados, objetos, conceptos y discursos; para mirar las transformaciones y discontinuidades que aparecían en relación a la proliferación de enunciados en relación a los objetos, para descubrir analíticamente las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad de un discurso, con la intención de reconocer las relaciones de saber/poder que lo constituían.

7.5 Instrumento: ficha temática.

El proceso de tematización se llevó a cabo a partir de fichas temáticas, en las cuales se organizó la información con el propósito de identificar redes conceptuales o temáticas emergentes que eran apropiadas para ser analizadas. “La ficha es una reescritura de la recomposición de la cartografía documental” (Yarza 2011). Dicho proceso, se realizó a partir del análisis de unidades específicas como lo es el enunciado, es decir, que con la ficha no se examinó el documento como un todo, sino que se descompuso y se analizó por partes, para identificar en el haz de la discursividad dispersa, producida por instituciones, sujetos o en saberes elementos tales como: objetos, conceptos, ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones, correlaciones,

tensiones, continuidades, discontinuidades, luchas; es decir, relaciones de saber, poder y subjetivación.

Esta técnica posibilitó establecer comparaciones, relaciones, correlaciones, divisiones y agrupaciones con respecto a las temáticas que el archivo permitía identificar en su proliferación documental, desde lo cual fue posible visibilizar las regularidades tanto discursivas y no discursivas en tanto estas últimas permitieron identificar prácticas otras que han estado invisibilizadas y excluidas desde el referente gubernamental y de políticas educativas pero que en la realidad son de gran relevancia.

A continuación, se presentará de manera específica las fichas temáticas construidas para los capítulos: problematización, revisión de la literatura sobre la docencia como práctica singular, horizonte conceptual y teórico, metodología y resultados.

7.5.1 Ficha temática capítulo problematización.

Para la construcción de esta ficha temática el archivo nos permitió indagar por las discontinuidades, los acontecimientos, las tensiones, las periodizaciones con respecto a los Lineamientos curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Ciencias Sociales, los conceptos y las categorías emergentes, estas temáticas nos posibilitaron problematizar las formas en cómo se ha configurado la docencia en el área de Ciencias Sociales en Colombia a partir de los diferentes documentos rastreados. Las categorías allí presentes son: problema, problematización: ¿cómo se ha ordenado, funcionado y transformado el objeto macro en la periodización?, discontinuidades, acontecimientos/discontinuidades/rupturas tensiones/campo/posiciones/oposiciones/luchas/miradas contrapuestas, periodizaciones (Constitución política y Derechos Básicos de Aprendizaje) conceptos, lo que se ha investigado o no de la docencia en Ciencias Sociales/vacíos de conocimientos (Ver anexo 1)

7.5.2 Ficha temática capítulo revisión de la literatura sobre la docencia como práctica singular.

Para este capítulo identificamos tres tendencias que posibilitaron describir la docencia como práctica singular en el contexto colombiano. La primera tendencia la denominamos: Docencia como práctica de gobierno social, la segunda como: Docencia singular y la tercera como saber-poder. Los trabajos investigativos aquí explorados, además, nos permitieron acercarnos a la

metodología que cada uno de los documentos empleó para el desarrollo de su trabajo, así como los resultados obtenidos, (Ver anexo2)

7.5.3 Ficha temática capítulo horizonte conceptual y teórico.

Para esta ficha las categorías fueron: docencia, poder/saber, prácticas singulares en la docencia, pedagogías de sí, subjetivación, gobierno de sí (Ver anexo 3)

7.5.4 Ficha temática capítulo metodología

Para esta ficha los aspectos relevantes que planteamos fueron: lo referente al paradigma ¿Qué es un paradigma investigativo?, ¿en qué consiste el paradigma posestructuralista?, ¿qué lo caracteriza?; preguntamos por la caja de herramientas, por la genealogía y arqueología y, por último, planteamos lo concerniente a la tematización, ¿qué es?, ¿qué la caracteriza?, ¿para qué es? (Ver anexo 4)

7.5.5. Ficha temática capítulo resultados

Esta ficha la construimos a partir de la indagación de los objetivos específicos y de las preguntas en prácticas de instituciones, sujetos y discursos, compuesta por las siguientes categorías: Ordenamiento/funcionamiento y/o transformación de conceptos, esta categoría se divide en: subjetivación / gobierno de sí, docencia como práctica singular, gobierno de sí, gobierno de los otros.

La categoría ordenamiento/funcionamiento y/o transformación de los objetos de subjetivación- gobierno de sí, planteamos las siguientes subseries: ético, político, estético, crítico.

La serie ordenamiento/funcionamiento y/o transformación objetos del gobierno de los otros, está compuesta por la subserie: lo político.

Con respecto a la serie ordenamiento/funcionamiento y/o transformación, rarezas, objetos de la Docencia como práctica singular, ubicamos las siguientes subseries: rarezas, transgresiones, pedagogías de sí (Educación-Formación-Enseñanza-Aprendizaje).

Así mismo, propusimos como categorías: estrategias de saber/poder (tensiones, posiciones/oposiciones, luchas, campo, condiciones de emergencia, discontinuidades, continuidades que causan tensión, acontecimientos, exclusiones, desplazamientos); concepto o

apoyo conceptual de que son las procedencias (para lo metodológico); procedencias del objeto en la historicidad (Ver anexo 5)

Para finalizar este capítulo, es prudente mencionar que desde esta perspectiva metodológica logramos articular los discursos presentes en el archivo que desde la polifonía y procedencia temporal tan divergente nos permitió acercarnos a las prácticas que le dan consistencia a la docencia singular a partir de relaciones, correlaciones, continuidades, discontinuidades resistencias, rarezas, ordenamientos, funcionamientos y demás, asunto de gran relevancia que nos llevó a reconocer discursos otros que se escapan de la lógica racional imperante y ponen en primera plana prácticas transgresoras no solo de la práctica docente si no de la vida misma.

Figura 4

Perspectiva metodológica



Nota. Fuente Molina Ardila y Morales Gómez (2022)

8.Resultados

8.1. Formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes en el área de Ciencias Sociales

En este apartado se exponen análisis que obedecen a los resultados, en relación a las formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales en el período y contexto ya indicado. En ellos se visibilizan formas de enseñanza distintas, que propugnan por potenciar sujetos críticos capaces de intervenir en sus vidas de manera ética, estética y política.

Si bien los hallazgos muestran una preocupación latente por la enseñanza de la historia, también se pueden reconocer discursos que ponen de manifiesto propuestas que pugnan por procesos de aprendizaje pertinentes, oportunos y significativos que, desde una lectura del contexto, se alejan de los presupuestos tradicionales, en tanto reconocen la importancia de generar escenarios reflexivos y críticos en los que el estudiante cumple un papel relevante en su proceso formativo, a partir de un reconocimiento del rol del maestro de Ciencias Sociales como agente de concientización, emancipación, cambio y transformación social. Además, como se indicó, se visibilizan prácticas en las que el sujeto cuida de sí, propugna por hacer de su vida una obra de arte y en este horizonte, despliega acciones políticas.

Desde esta perspectiva salen a relucir prácticas como: pedagogía de la memoria (Arias Gómez, 2015); el pensamiento social, político y democrático (Castrillón et al., 2000); estrategias metodológicas vivenciales (Giraldo et al., 1998); contenidos actitudinales (Cespedes y Cossio, 2015); enseñanza significativa (Quintero Castro, 2013; Rincón Gayón, 2008); enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género (Pinilla Cortés, 2016); pedagogía crítica (Macías Montealegre, 2018); la investigación escolar (Martínez y Peña, 2018); pedagogías alternativas (Lombana Salgado, 2017); didáctica de las Ciencias Sociales (Rodríguez Amaya, 2019); transformación social (Arias Gómez, 2017); reivindicación de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Vega Cantor, 2008). Dichas prácticas, entre otras, permiten vislumbrar las formas en como los docentes de esta área han desplegado su quehacer, en correspondencia con los desafíos y problemáticas identificados en cada uno de sus contextos.

Cada una de las estrategias y propuestas mencionadas en el párrafo anterior, tienen como punto de encuentro el interés por llevar a la escuela, las Ciencias Sociales, desde un enfoque interdisciplinar, que atiende los retos que supone la enseñanza del componente social a partir de la proximidad de este campo con el sujeto, de ahí propuestas que se basan en las vivencias y experiencias de los estudiantes y maestros en el contexto donde se desenvuelven. En ellas, también se hace ahínco en la producción de conocimiento y en la circulación de saberes otros, que no se contemplan en los planes de estudio, pero que son importantes de tratar, en cuanto hacen parte de la vida misma y conectan con ella.

A propósito de lo planteado, el archivo permitió visibilizar, además, una preocupación constante sobre la cual recaen las propuestas singulares de enseñanza y aprendizaje, que se erigen a partir de la pregunta por los sujetos educativos y el papel que desempeñan dentro del proceso formativo.

Para Arias Gómez (2015), indagar por los esquemas morales tanto de los estudiantes como de los docentes, posibilita construir estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de la realidad. Desde este plano, se establece que el acercamiento que los sujetos educativos tienen con los conocimientos sociales, se encuentran atravesados por esquemas morales que guían su comprensión, lo cual puede estar calado por lecturas tradicionales que proponen ver el mundo desde una óptica de vencedores y vencidos, lo que reduce la complejidad de los hechos y obstaculiza proponer escenarios reflexivos, críticos y alternativos, que vayan más allá de lo sugerido en los libros de texto (Arias Gómez 2015). Hay allí, una preocupación ética y estética, que tiene implicaciones políticas para el sujeto, el cual se invitado a romper a partir de desgarramientos, con esquemas propios de una cultura homogenizante y cosificadora.

En una línea similar, Macías (2018) propone revisar el rol del docente en lo relacionado a su composición como sujeto plagado de experiencias y percepciones de la vida, que influyen en la disposición de las herramientas didácticas con las cuales se llevan a cabo los procesos de aprendizaje, organización que puede favorecer o no los resultados, que dependen, de los propósitos e intereses pedagógicos del docente. Por esta razón se establece la necesidad que tiene el docente de reflexionar sobre sí mismo y comprender desde esta lógica, cómo despliega su práctica y hacia dónde debe direccionarla, para atender las demandas y desafíos del entorno.

Para ello, se requiere de una constante introspección, un volver al sujeto; en esta perspectiva tanto Pinilla Cortés (2016) como Quintero Castro (2013) establecen una relación. El primero

recalca los desafíos que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales, uno que tiene que ver con el desarrollo de disposiciones para facilitar el aprendizaje y, el otro, que lo impacta de manera rotunda, está anclado a la reflexión de su práctica, no solo profesional y disciplinar, sino también personal, pues cada uno de estos ámbitos se encuentran interrelacionados, por ende, deben ser trabajos de manera articulada. De esta manera se atiende a “la apertura de campos epistemológicos que evidencien la emergencia de sujetos” (Pinilla Cortés, 2016, p. 230) que, al problematizar su praxis, no solo la enriquecen a partir de la producción de saber, sino que constituyen puntales éticos desde los que se cualifica y embellece su accionar.

Además, Pinilla Cortés (2016) recalca como la enseñanza de las Ciencias Sociales deben incidir en la formación de

sujetos con agencia, con capacidad para articular los saberes disciplinares con su necesidad cotidiana, de darle uso al conocimiento que reciben, lo cual reflejaría un posicionamiento social e histórico puesto que él mismo se construye en el saber y en la cotidianidad, de manera que es un hacedor y transformador de realidades, y debe evidenciarse como un constructor de futuro porque sus acciones deben impactar en el esclarecimiento de las incertidumbres de la sociedad y en la generación de unas nuevas. (p. 12)

Es así como se refuerza una vez más, la idea que la práctica educativa va en doble vía, el docente se cualifica y perfecciona por medio de su quehacer y al mismo tiempo busca la formación de sujetos que apuntalen a la construcción y transformación de sus propias realidades, por ello, la importancia de materializar los discursos que promuevan una educación crítica, reflexiva, ética, política y estética

Por su parte Quintero Castro (2013), hace ahincó en la reflexión constante por parte del docente sobre su práctica, con el objetivo de generar cambios relacionados con los procesos de aprendizaje, pues se requiere que el estudiante reconozca como válidos, significativos y aplicables, los conocimientos que se desarrollan en el aula de clase.

La investigación de su práctica por parte del docente, conlleva a una investigación como base de la enseñanza. En tal proceso, emerge el estudiante como un actor principal, central en el proceso formativo, que se posibilita gracias a una enseñanza configurada de forma reflexiva, indagativa. Desde ella, el estudiante tiene la posibilidad de afirmarse en un sujeto crítico, activo, curioso, que se interroga así mismo, que reflexiona, que construye su propio conocimiento y que, por ende, es participe de su proceso de aprendizaje (Rodríguez Amaya, 2019; Martínez y Peña,

2018; Giraldo et al., 1998). Todo ello se potencia por medio de los diferentes mecanismos de participación que el docente emplea, en tanto se reconoce a sí mismo y, por ende, al estudiante, como sujetos creadores y poseedores de saberes, en los que la relación pedagógica, se entiende y fluye de una manera horizontal.

Por consiguiente, en prácticas singulares como las descritas, el docente tiene un propósito hacia donde llevar su práctica y es el perfeccionamiento de la misma, tarea dinámica que requiere de innovación y de una constante reflexión para movilizar las pasiones e intereses de los alumnos que tiene a cargo, así pues, se requiere el desarrollo de estrategias que apuntalen como lo indican Céspedes y Cossio (2015) y Rincón Gayón (2008), a un aprendizaje significativo. En concordancia, “al docente le corresponde propiciar situaciones de aprendizaje y generar estrategias efectivas y pertinentes que le permitan al alumno desarrollar y explotar su potencial intelectual y creativo en un ambiente cálido” (Céspedes y Cossio, 2015, p. 9)

Es así como las practicas del docente del área de Ciencias Sociales, se encuentran atravesadas por la interacción entre el docente y los estudiantes. Quintero Castro (2013), plantea que esta relación favorece no solo la construcción de saberes y la comunicación fluida de ideas, sino también la generación de escenarios ético-políticos, donde los actores educativos se asumen a sí mismos como agentes y actores responsables en los procesos formativos, educativos y por ende sociales.

Dicho lo anterior, sale a relucir otro tema sobre el cual el archivo hace mención de manera relevante y este tiene que ver con el o los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, para lo cual, se establece de manera general, que estos se encuentran fondeados a la constitución del sujeto y, por consiguiente, a lograr acciones para una vida digna y en armonía.

Al respecto, Arias Gómez (2015) establece que las Ciencias Sociales como disciplinas escolares, contribuyen a configurar en la escuela sujetos que puedan, se interesen, propongan y ejecuten acciones que resuelvan los conflictos propios de sus contextos, en pro de “modos alternativos de vida buena” (Arias Gómez, 2015, p. 39), por lo tanto, se requiere formar al estudiante desde escenarios críticos, éticos, estéticos y políticos, que permitan cuestionar las realidades sociales y las verdades oficiales.

Bajo estas premisas, Martínez y Peña (2018) y Rincón Gayón (2008); mencionan que la enseñanza de las Ciencias Sociales permite dar respuesta a los problemas que los estudiantes identifican en su entorno, los cuales obstaculizan su pleno desarrollo, por lo tanto, las Ciencias

Sociales deben estar direccionadas a brindar herramientas que permitan desplazar la enajenación y alienación del sujeto y que posibiliten la construcción y transformación social, para así mejorar las condiciones de vida propias y las de la población.

Por lo tanto, uno de los objetivos de las Ciencias Sociales escolares tiene que ver con el conocimiento, la comprensión, el análisis y la participación de los sujetos en la transformación de su realidad histórico - social y cultural; “el logro de este propósito solo es posible mediante la apropiación de unos contenidos (conocimientos, habilidades, convicciones, valores)” (Giraldo et al., 1998, p. 75), en suma, las Ciencias Sociales deben servir como medio para la superación de situaciones personales y sociales, mediante el apuntalamiento de cambios en lo individual y colectivo.

En coherencia con lo anterior y como vuelve y se reitera, el contexto sobre el cual el maestro despliega su práctica es de relevancia, pues es a partir de él, que se fundamentan y parten las propuestas otras de enseñanza. Es así, que se vislumbra como un componente del cual el docente no puede desligarse en el momento de proponer acciones de enseñanza y aprendizaje. En el archivo explorado se pueden ver las formas en cómo los docentes se acercan al contexto y cómo a su vez lo definen dentro de sus propuestas pedagógicas.

El contexto entonces, es tomado como lo local (Martínez y Peña, 2018), como espacio de convivencia y socialización (Castrillón et al., 2000), como espacio comunitario, como ambientes de aprendizaje y de desarrollo físico, socio-afectivo e intelectual (Giraldo et al., 1998), como realidades propias de la vida (Céspedes y Cossio, 2015), como conflictivo mundo (Vega Cantor, 2008), como particularidad, como entorno (Rodríguez Amaya, 2019; Martínez y Peña, 2018). Este espacio de convergencia permite la configuración de nuevos pensamientos y análisis de los diferentes fragmentos de la realidad, que construyen y reconstruyen los sujetos educativos, de allí entonces, su importancia

Por otra parte, es importante señalar que, en el archivo explorado, se plantea la necesidad de llevar a los contextos escolares estrategias innovadoras que apuntalen a responder a las diferentes realidades presentes en el país, por ello, uno de los elementos que sale a relucir en estos documentos, es el currículo, en este sentido, se aboga por documentos de acción educativa coherentes, pertinentes y congruentes con las dinámicas de cada contexto escolar y extraescolar.

En articulación con el contexto, Arias Gómez (2018) y Arias Gómez (2015) insisten en la importancia de generar espacios y escenarios de discusión, cuya base central sean los currículos

hegemónicos, los cuales, a su juicio, tienden a bloquear la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente en Colombia. Con ello se procura “ampliar y contribuir a la reelaboración de la memoria social de los jóvenes escolares” (Rodríguez, 2012, p. 170). Asimismo, Castrillón et al (2000) plantean la importancia de una reforma curricular que asuma la formación y el desarrollo del pensamiento social, político y democrático en la escuela.

De esta misma manera, se aborda la importancia de la construcción del currículo escolar, a partir del cual se configuran y ponen a circular los contenidos y cuyo objetivo debe ser el estudiante, quien es el protagonista principal del proceso educativo (Quintero Castro, 2013). Se pugna entonces, por la creación de currículos escolares que se encuentren en sincronía con las realidades del estudiante, que le suministren elementos para comprender y sobre ello trabajar en la construcción y transformación de sus propias realidades, es decir, que los contenidos que circulan deben obedecer a las necesidades e intereses del estudiante deben potencializar la formación de sujetos libres, críticos y reflexivos

El archivo permitió identificar procesos que dieron lugar a propuestas curriculares basadas en pedagogías alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos educativos vulnerables, pedagogías denominadas como: pedagogías del dialogo y pedagogía del territorio puestas en marcha en contextos rurales, desde estas apuestas se ubica el componente artístico como la danza, el teatro y la fotografía como posibilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, novedoso, pertinente y oportuno. (Lombana Montealegre, 2019) De este modo, se reconoce la importancia de generar propuestas curriculares novedosas que atiendan a las necesidades, intereses y problemas de la comunidad educativa, por esta razón se hacen mención a estrategias metodológicas desarrolladas desde la pedagogía activa, a partir de las cuales se busca fortalecer los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las convicciones, con el propósito de resolver problemas de la vida. Esta pedagogía el que cada día se generalicen las relaciones horizontales, donde el alumno es sea el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y el maestro su orientador y guía.

Desde otra perspectiva, la singularidad de la docencia en Ciencias Sociales se encuentra según Rivillas Molina (2019), a partir de procesos reflexivos en relación a lo subjetivo, el saber y la escuela. Para ejemplificarlo, habla de una propuesta que se hace en una de las primeras prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales denominada “monólogo interior”. En ella, se pueden evidenciar experiencias atravesadas por la multiplicidad y de esa forma por la singularidad del

maestro, pues emergen una serie de preguntas sobre sus vivencias del pasado en la escuela y una pregunta por el cuerpo, en tanto el monólogo incluye el performance. En ello, emerge una modalidad estética del devenir maestro, pues entra en juego su subjetividad y sensibilidad.

En efecto, la estética de los maestros en formación, de acuerdo con Rivillas (2019), se separa de “formas expresivas”, pues el maestro de Ciencias Sociales se posiciona ante todo como un sujeto de saber, lo que le permite el desplegarse, el ir y venir, en medio de tensiones, para poder constituir su propia estética. En este punto, lo estético emerge a partir de la sensibilidad del maestro y en las formas en las cuales, a partir de ella, tiene la capacidad de moverse en medio de relaciones de poder, en las que fluye la formación de maestros en el área en cuestión, en términos de institucionalidad. El devenir sensible del maestro de Ciencias Sociales se potencia a partir de su posicionamiento estratégico de autonomía, de aprender a pensar, de su creatividad. Este empoderamiento de sí, le demanda desde el saber, ser crítico, y lo crítico como eje fundamental en las dinámicas educativas como las de una licenciatura en Ciencias Sociales, acontece como un posicionamiento ético y político.

Lo anterior tiene como procedencia lo expuesto por Millán Bayona (1997), quien considera relevante en la clase de Ciencias Sociales el pensamiento filosófico, a partir del cual los estudiantes puedan realizar indagaciones sobre el qué, el por qué y para qué del saber. En este contexto, se expone la tensión que surge del enseñar a pensar y a cuestionar, pues el estudiante puede llegar a ser censurado al convertirse en “una amenaza al poder del saber”, cuando se le dan respuestas de manera directa, sistémica, modular, dialéctica, estructural y transdisciplinar a sus preguntas. Las preguntas planteadas por Millán Bayona tienen vinculación con apuntalamientos éticos, estéticos, políticos, epistemológicos y, con ellas, se pretende encontrar una causal de manera íntegra al sentido de lo que se indaga con pasión, con belleza, en función de la creación de un saber articulado a procesos de subjetivación y a transformaciones socioculturales. Por tanto, en las prácticas docentes se debe potenciar el enseñar a preguntar y a discernir, para que el estudiante pueda pensar de forma más sistémica.

Lo anterior, se encuentra en relación con lo descrito por Gutiérrez Niño (2019), en su apuesta por posibilitar formas alternativas de enseñanza de la ciudadanía, en la cual los estudiantes se vean a sí mismos como sujetos que pueden modificar su existencia y la de los otros, a partir de una ética del cuidado de sí, de un arte de vivir sin la afirmación del individualismo y mediante la

configuración de una individualidad que como posicionamiento, les permite construir una estética de la existencia, desde un relacionamiento ético consigo mismo y por extensión con los demás.

Dicha apuesta no se da desde una mera aspiración filosófica, sino como una práctica de vida que pone a los estudiantes en una relación directa con las realidades que los han constituido, para problematizar y afirmar su posición crítica y su valoración por el otro, por la comunidad, elementos que les posibilitan la configuración de una ciudadanía activa. Dichas prácticas se asientan a partir del hecho de observar las condiciones de vida de personas vulnerables, en función de promover afecto, sensibilidad y empatía hacia los demás, en tanto emociones que desde filtros discursivos han estado excluidas en la escuela. En este discurso, es posible ver cómo funciona el poder que transgrede la lógica individualista y descontextualizada, desde la cual muchas veces se ha impartido la enseñanza en la escuela en áreas como la de Ciencias Sociales. En él, se evidencia una enunciación política y estética del ser maestro en Colombia, una apuesta por formar sujetos que sientan, piensen y actúen desde una afirmación de sí y el reconocimiento de la dimensión comunitaria. Prácticas como las anteriores, crean singularidades y afirman una relación propicia entre la reflexión filosófica y la práctica del mundo social, para afirmar: los afectos, la relación consigo mismo y con los otros, el análisis y la intervención social en el aula de clase y en contextos sociales.

En relación a lo anterior, Quiroz Zapata (2013), describe como su paso por la Universidad de Antioquia en la década de los 90, al realizar la maestría en Sociología, le permitió ampliar el espectro pedagógico, curricular y didáctico, al establecer relaciones entre las prácticas pedagógicas y la multiplicidad de subjetividades y cotidianidades del “territorio escolar” (p. 188), pues su apuesta era la de contribuir a la educación de ciudadanos trasgresores, con saberes, actitudes y habilidades que les posibilitaran la transformación de sí y por esa vía coadyuvaran a la modificación del orden establecido. Por esta razón, este maestro habla de que su rol le convocaba a recorrer el contexto para “enamorarse” de él, pues señala que en la cotidianidad de la escuela se observan estudiantes con tristeza y tensiones derivadas de múltiples problemáticas que les atraviesan.

Así pues, el llevar la realidad al aula, activa la dimensión política y dota a la estudiante de la posibilidad de entender cómo se configura la sociedad, para que tenga herramientas a partir de las cuales pueda moverse y tomar decisiones acertadas sobre lo que Quiroz Zapata (2013), denomina “rol descalzo” (p. 191). En dicho rol, la estudiante, por supuesto, no debe quedarse en la individualidad, sino también preocuparse por su “yo social” (p. 191), el cual, según este maestro

(citando a Guattari), debe conectar la “ecosofía mental” (p. 191) con la “ecosofía social” (p. 191) y con la “ecosofía medioambiental” (p. 191). De esta manera, señala que lo más relevante es que las estudiantes entiendan que si bien el dinero es importante, no es lo esencial y que, por tanto, no deben dirigir sus existencias a desempeñar una labor que no les guste. Expone que es en el tránsito por las calles, y al establecer relaciones con las personas que:

reconocerán la existencia de unas violencias que han multiplicado los dolores, resentimientos y odios heredados de generaciones cómo escribe William Ospina en su texto “Pa` que se acabe la vaina”. ¿Cuál Vaina? Está vaina es herencia de una oligarquía que se avergüenza de sus raíces mestizas, que se cree heredera de la raza blanca. No se puede andar en tacones por nuestra geografía, hay que andar descalzos, para sentir, expresar y autogestionar procesos de concienciación personal y colectiva. (Quiroz Zapata, 2013, p.191-192)

En esta perspectiva, señala este maestro, que la Constitución Política de 1991, le permitió conmocionarse, pues abrió la posibilidad de problematizar sobre lo adecuado de las temáticas de las Ciencias Sociales para potenciar los proyectos de vida de las estudiantes y la necesidad de llevar la realidad a un aula llena de teorías, pero vacía de realidades. Se pregunta, además, por qué se insiste en que el alumno entienda, pero no comprenda, pues expresa que: “estábamos formando deformando individuos competitivos o idiotas idiotizados los docentes” (Quiroz Zapata, 2013, p.188), es decir, se trata de indagar para qué se enseña lo que se enseña en la clase de Ciencias Sociales y para qué sirve eso en la vida de los estudiantes.

Esas indagaciones que acompañan el quehacer de este docente, lo llevo a crear un proyecto denominado “rol descalzo”, que hiciera precisamente de las Ciencias Sociales una posibilidad para relacionarse con la vida de los estudiantes. La lógica es potenciar la transformación que se encuentra en el “caminar descalzo”, pues se denomina rol, porque debe conectar con la realidad de las estudiantes que son habitantes de una sociedad jerarquizada, en la que hoy o mañana deben desempeñar alguna profesión. En su propuesta, lo del descalzo, tiene que ver con la actividad educativa que llevan a cabo las estudiantes del grado 11 del CEFA, las cuales se encuentran ad portas de terminar su etapa de colegio, situación que genera en ellas, una permanente expectativa de futuro, entonces:

como soy un Caminante en la pedagogía, convocó a la juventud caminante a una fonda del camino, para juntos tejer la pertenencia del área de ciencias sociales con sus laberínticos

proyectos de vida, reivindicando la simplicidad significativa de lo cotidiano mediante las pequeñas grandes cosas. (Quiroz Zapata, 2013, p.190)

Este docente expone que, desde que sus estudiantes inician las clases de Ciencias Sociales con él, deben ponerse un “micro chip” que contenga las dos palabras “rol descalzo” (Quiroz Zapata, 2013, p.191), el cual se ira potenciando a través de la comprensión de distintos elementos que les amplíen el pensamiento y la acción. Las actividades que se llevan a cabo, están de acuerdo a cada “rol descalzo” y se espera con ellas ayudar a la formación de las estudiantes como “mujeres de saber” (p. 192) y a que sean conscientes sobre su papel en la historia. A través de su “rol descalzo”, en lo que respecta a la voluntad de saber, hay un accionar ético y político, esto es que: “el poder de una idea que traspasa la frontera, multiplica la utopía y permite que el rol descalzo despliegue su camino humanizador en la dignificación de la vida misma” (Quiroz Zapata, 2013, p.192).

En concordancia con lo anterior, en la práctica docente desarrollada en el Colegio Las Américas de Bogotá, se apuesta por desarrollar una ciudadanía crítica, que tensa con ciudadanías “hegemónicas”, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, y que ha buscado ser materializada por la Secretaria de Educación de Bogotá, en el lineamiento relacionado con la ciudadanía y la convivencia. Esto, de acuerdo con Torres, Gil, y Beltrán (2016), expresa el desgaste de una educación que potencia los contenidos por encima de la subjetividad. Por esta razón, crean la iniciativa del performance democrático, en el cual se busca potenciar la creatividad y los sentires de los estudiantes.

Así pues, en el año 2013, se llevó a cabo “La Comparsa por la Paz”, desde la cual se convocó a los estudiantes a desarrollar la sensibilidad de una manera pacífica para consolidar la valoración por los derechos humanos, no solo desde lo normativo, sino como un ejercicio que fomentara el reconocimiento del otro. Señalan Torres, Gil, y Beltrán (2016), que las normas se quedan en la sugerencia y no se vuelven significativas sino se llevan a la acción, por ello proponen volver cotidiana la democracia y la participación en la escuela, a partir de diversas acciones que inviten a reconocer al otro como diferente.

En esta línea, el mencionado evento, posibilitó que los estudiantes mostraran sus talentos artísticos a partir de distintas expresiones que se enlazaron con lo académico y favoreció una creación colectiva, en la que todos buscaron trabajar alrededor de un propósito en común. De esta manera, el papel del docente fue fundamental a la hora de pensar y proponer proyectos como este,

con el cual se contribuyó a la potenciación de la democracia participativa en la designación de roles, aspecto con el cual todos se sintieron integrados y con sentido de pertenencia a la institución.

Así, al apostar en esta propuesta estética a la creación de maneras distintas de construcción de ciudadanía que respondan a las demandas del presente, a partir del despliegue de la creatividad de los estudiantes, se posibilita el que cada uno sea reconocido no solo como sujeto de derechos sino en su humanidad como tal. En este contexto, en la experiencia que se describe, las maestras citan a Ranciare, para describir la relevancia de la igualdad que permite el performance, como una forma de denuncia de todo lo que en algún momento niega al otro. Emerge allí un accionar pedagógico que se conecta con la sensibilidad política.

En el 2014, dichas maestras realizaron una comparsa, con la cual se buscó potenciar el aprecio por las comunidades ancestrales colombianas, para contribuir a la construcción de paz. En esta apuesta creativa, se buscaba de igual manera afirmar lo propio, como aspecto que se ha visto inferiorizado por el proceder de los medios masivos de información, en los cuales se engrandece lo extranjero sobre lo propio del país.

La comparsa, en concordancia con Torres, Gil, y Beltrán (2016), fue trasgresora, en tanto desde ella se realizó una ruptura con los saberes de cada asignatura, y buscó desacomodar las lógicas meramente teórica y positivistas del área de Ciencias Sociales en las cuales ve como imposible que dicha área se involucre en actividades artísticas, pues con ello se presentaría una salida de su campo de acción. Por tanto, estas prácticas buscan posibilitar un salto a lo desconocido, pues en la escuela son encubiertas ciertas maneras de ser y estar en el mundo. Con este tipo de propuestas, se abre la posibilidad a la visibilización de un currículo oculto, perspectiva teórica que para los docentes que son capaces de leerlo, da cuenta de una “línea de fuga”, que se contrapone a los ordenamientos de la institución escolar. Con alternativas curriculares que saquen a flote las dinámicas de poder del currículo oculto, se puede acceder a procesos de subjetivación que afirmen el ser “uno mismo” y no lo que el otro espera que seamos, ocurre acá una crítica al lugar asignado por otros.

Como procedencia de lo anterior, en la asignatura de Ciencias Políticas se ha apostó por generar en los estudiantes del grado once, trabajar desde la democracia participativa. Para Zuluaga (2003), este tipo de propuestas se convierten en una forma de hacer que estos jóvenes se den cuenta del papel tan relevante que cumplen en la sociedad, como personas que le apuestan al cambio, para contribuir a hacer del mundo algo mejor. Por esta razón, se desarrolla una metodología en la cual

se pretendía que los estudiantes generaran conocimientos de relevancia social, para ello se abordaron temas como: la violencia, la globalización, los derechos humanos, entre otros. Con dichos temas, se buscaba el acercamiento a un aprendizaje sobre la política y la práctica de esta en las sociedades, con la finalidad de crear autonomía, pensamiento crítico y posicionamiento ético, último que se enmarca en una relación de cuidado consigo mismo, aspecto sin el cual no es posible la atención por los otros, práctica que la profesora nombra como “amor social” (p. 7).

En esta línea, la docencia en el área de Ciencias Sociales, tiene como finalidad principal formar en el pensamiento político, pues como lo expone Díaz Parra (2018), los docentes deben ser críticos a la hora de mirar los estándares y el currículo, pues de esa manera su proceder no se conforma y contribuye a que sus estudiantes aprendan críticamente. De ahí que, en esta práctica, se pueda visibilizar una discontinuidad, en tanto en ella se propone apostar por una educación “cognitiva, afectiva y expresiva” (p. 28), fundamentada en el aprendizaje del pensamiento crítico y político en los estudiantes del grado once de la institución Distrital Carlos Albán Holguín.

El enseñar a pensar, se da para este docente en un contexto en el que se propongan formas en las cuales los estudiantes puedan indagar por discursos políticos en relación a la historia reciente, y puedan reflexionar sobre ellos. Esto dispone despliegues que alientan el desarrollo de capacidades de pensamiento que están atravesados por la cotidianidad y la experiencia de los discentes, aspectos que les permiten inquietarse por sus vidas como sujetos sociales y políticos. Así, en la apuesta de este docente, las Ciencias Sociales no se encuentran alejadas de la vida diaria de los estudiantes, por el contrario, dan la oportunidad de discernir, debatir sobre la realidad social del país y de los contextos. Asimismo, esta práctica potencia la solidaridad, en perspectiva ética, por las reflexiones que se realizan no solo de contenidos abstractos, sino de aquellos que les permiten pensar sobre sus realidades próximas.

En relación a lo anterior, el docente Arnold Barrios (s.f), desde su práctica ha pretendido analizar los contenidos de la historia en correlación a lo socioeconómico y político, se crea entonces una discontinuidad con la forma fragmentada de asumir cada una de las disciplinas sociales. De esta forma, el docente a través de su práctica, pretende llevar la realidad del país a las aulas, a partir de darle cabida a una historia no oficial que posibilite una mirada más compleja sobre la realidad social, con el acercamiento a diversas fuentes de información que fortalezcan y visibilicen a partir de diversidad de miradas, la reflexión múltiple en el aula. De ahí que, para el profesor, sea importante la vida cotidiana, desde la cual hay que poner a conversar el saber cotidiano con los

saberes configurados en el marco de las disciplinas. El docente mencionado, a partir del diálogo anterior, busca que las clases de Ciencias Sociales le posibiliten al estudiante la indagación constante, de manera que se apuntale su pensamiento crítico, social y político, aspectos que han de permitirle, cultivar la autonomía para entender las relaciones entre su vida particular y la vida social que lo circunda. Hay en las anteriores apuestas, la propuesta de que la clase se salga o vaya más allá de lo que proponen los textos escolares.

La propuesta de conectar el aula al contexto, se visibiliza en el Colegio Gonzalo Arango en Bogotá, en el cual se lleva a cabo un proyecto que se denomina “El Laboratorio de Derechos Humanos”. En dicha acción, el área de Ciencias Sociales se ve vinculada con otras áreas, en función de configurar un espacio en el cual haya una apertura a la transformación constante, a la mutación, pues el término laboratorio tiene que ver con distintos lugares o realidades en las cuales es posible experimentar. De ahí que, no haya una rigidez en las formas en las cuales se lleva a cabo, pues su propósito fundamental consiste en ser un ejercicio reflexivo y pedagógico en el cual los estudiantes se enlazan con la comunidad, desde la colectividad, para potenciar el pensamiento crítico, la dimensión estética y la dinamización social (Estrada, Franco y Martínez, 2016).

De esta manera, estas tres docentes, pretenden posibilitar los escenarios para que se den debates, se potencie la creatividad y la imaginación, a partir de múltiples actividades, en las cuales cada participante decide la forma en la cual quiere compartir su sentir en el “Laboratorio” que, según Estrada, Franco y Martínez (2016), son todos los participantes. Se abre la posibilidad de crear ciudadanías activas y críticas, transversalizadas por formas sensibles y por conexiones comunitarias, que permitan el desarrollo de autonomía en el pensar, en el hacer y en el sentir.

En este contexto, señalan Estrada, Franco y Martínez (2016), que en el territorio que rodea a la institución, es posible encontrar historias que pueden ser contadas, pues el territorio es algo político y cultural y es precisamente donde se establecen relaciones sociales y fluye la vida desde una sensibilidad en comunidad. Esto permite que se haga una lectura sobre la realidad del barrio y de la localidad, para ponerse en el lugar del otro, problematizar situaciones cotidianas y entender como estas situaciones afectan el espacio. En este sentido, en el “Laboratorio” no son ajenas las dinámicas del país, en relación a la construcción de paz, a través de diálogos sobre la justicia social, a través de los cuales sea posible concientizar sobre el papel pedagógico y político de la escuela en la formación de ciudadanías críticas que respondan a las demandas de la paz.

En esta perspectiva, la docencia en el área de Ciencias Sociales se ve abocada en el presente a trabajar la Historia desde las temáticas recientes. Por esta razón, la profesora Sandra Rincón (2017), en su práctica, le da relevancia a este tipo de apuestas a partir de la potenciación de los sentimientos y a la emotividad, en función de que sus estudiantes analicen, comprendan y sientan las consecuencias de la historia del conflicto armado del país, aspecto último al que se le da mayor fuerza.

Esta práctica representa una discontinuidad, pues le da cabida a la subjetividad y a la sensibilidad para el estudio de un fenómeno histórico, y relleva la importancia de las emociones para la formación política de los estudiantes. Es de resaltar de igual manera en dicha propuesta, su crítica a la sociedad contemporánea, en la cual se considera que se debe superar el hecho de que la escuela solo se remita a lo “cognitivo-intelectual” y trascienda este tipo de despliegues para aproximarse más al campo de los valores y de las emociones. Se promueve así en el sujeto, una relación entre la razón comprensiva y la razón sensible, es decir, los afectos, a la hora de abordar los contenidos en la escuela, para formar desde este caso la empatía histórica a través del uso de la imagen, la cual permite interpretación, imaginación y creación por parte del estudiante y fortalece sus habilidades de pensamiento crítico y fortalece sus dimensiones éticas, estética y política.

En correlación con lo anterior, a partir de la necesidad de enseñar una historia no occidental, en el colegio La Concepción de la Localidad de Suba, en el 2013, según Silva Páez (2019), se llevó a cabo la construcción de un proyecto que posibilitó que los estudiantes conocieran y adaptasen la sabiduría indígena. La historia desde la perspectiva ancestral, da cuenta de un quiebre con la forma tradicional de historia occidental, pues en ella, se ha pretendido que los estudiantes comprendan maneras otras y alternativas de concebir el mundo, de relacionarse con el otro, con lo otro y con la naturaleza. De ahí que, el “Legado Indígena” se lleve a cabo a partir de “las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno que lo rodea”. (Silva Páez, 2019, p.15).

En tal perspectiva, desde Naranjo Quintero (2019), se visibiliza cómo en la clase de geografía, es posible contar con los relatos, experiencias subjetivas y las emociones de los estudiantes, para poner en evidencia sus formas particulares de existencia, así como sus sensibilidades en el relacionamiento con el espacio. En esta práctica, se puede evidenciar una modalidad estratégica en las relaciones que el sujeto establece con el poder, en la cual el saber disciplinar no se posiciona en la práctica pedagógica como el único posible, sino que se da cabida a la subjetividad y a la sensibilidad desde lo emocional, como elementos que tensan con formas

tradicionales de enseñanza de la geografía. Al introducir las percepciones y valoraciones de los estudiantes, la apuesta de Naranjo Quintero (2019) le da más relevancia a los afectos y a los vínculos singulares que cada estudiante tiene con su lugar vivido y apropiado, desde el cual se enuncia y despliega su existencia.

En relación a los anterior, Pérez y Madera (2022), describen cómo en la clase de Ciencias Sociales se puede abordar el concepto de paisaje, desde una perspectiva en la cual se tienen en cuenta las experiencias estéticas a partir del relacionamiento subjetivo, en el cual los sujetos viven cotidianamente y que lo asumen desde una perspectiva histórica y social. En esta experiencia pedagógica en la cual se visibiliza un cruce con la sensibilidad, se activa, además, el pensamiento crítico, con el que se establecen comunicaciones con otras formas de saber que amplían para los estudiantes el análisis de los fenómenos sociales.

No obstante, los autores señalan una tensión que encuentran a la hora de desplegar una enseñanza centrada en la sensibilidad y en la cotidianidad, pues la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra encaminada a responder a pruebas estandarizadas que están alineadas con los Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje, los cuales irrumpen en la escuela y frustran la posibilidad de formar desde la libertad de pensamiento. Así, realizan una revisión del concepto de paisaje desde los Estándares Básicos de Competencias en el área y expresan que se enseña sobre todo en primaria y con un énfasis desde la economía, aspecto desde el cual se ve limitada la perspectiva desde la cual debería ser analizado este concepto, pues los estudiantes tienden a reducirlo a lugares donde no hay presencia humana, y lo entienden desde una mirada esencialista, en la que se pierde la capacidad de analizar sistemáticamente los procesos sociales que allí se dan, los cuales tienen afectaciones y en los que se limita abordar la vida particular de los sujetos y de sus comunidades.

El aprendizaje del paisaje, en el grado segundo de acuerdo con Pérez y Madera (2022), se evidencia a partir de lo propuesto en los DBA, pues los estudiantes expresan sus ideas sobre los paisajes solo a partir del sentido de la vista, al observar fotos o periódicos, y se acorta la oportunidad de experimentar los paisajes desde los diferentes sentidos humanos como la imaginación, el gusto, la fantasía, la memoria, el oído, entre otros. Asimismo, en los Lineamientos Curriculares, se señala un tratamiento desarticulado del paisaje, pues se trabaja desde lo geográfico, sociológico o económico, por separado, lo cual, en últimas, limita un análisis cotidiano que permita el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En relación a lo anterior, en la práctica realizada en el Instituto de Promoción social de Fusagasugá, con estudiantes de grado octavo, se crea una discontinuidad, al considerar la afectividad como un elemento fundamental en la formación de los estudiantes. Por esta razón, según Ortiz y Riveros (2018), hacen uso de la pedagogía crítica y pedagogías alternativas para posibilitar una formación que permita el bienestar de los estudiantes en la clase de geografía a partir del bienestar emocional.

En dicha propuesta, además, se le da relevancia a las experiencias de vida de los estudiantes, las cuales se integran en el desarrollo de propuestas que apuntalan distintas dimensiones de forma integral “la dimensión ética, espiritual, afectiva, estética y corporal [...] las dimensiones cognitivas, comunicativas y sociopolíticas” (Ortiz y Riveros, 2018, p.111). Lo ético en este caso se asocia a traer al aula reflexiones sobre el accionar de acuerdo con principios tales como la libertad, la autonomía y trabajar en la voluntad. Asimismo, lo sociopolítico está relacionado con el vivir con otros, pues se busca fortalecer un sujeto que obre de manera política a partir de la palabra y la acción, para potenciar la responsabilidad social. Lo estético, se potencia desde la ejercitación de capacidades que tienen los sujetos para ocuparse de sí mismos y de los otros, a partir de la sensibilidad, permitiendo hacer de su vida algo bello, para expresarlo en el contexto que lo rodea. Esta dimensión es reconocida de manera singular, pues cada persona experimenta, imagina, crea y expresa su propia sensibilidad de manera múltiple, de ahí que, también se considere en la formación no solo el cuidado de sí mismo sino también de la naturaleza.

En las dimensiones que trabajan estos maestros de Ciencias Sociales, le dan gran relevancia a lo corporal pues, consideran que es través del cuerpo desde donde se puede percibir al otro, al entorno y es la posibilidad desde la cual los seres humanos pueden realizar procesos de formación. Toda la ejercitación de las anteriores dimensiones está transversalizada por la activación de la dimensión comunicativa.

En correlación a lo anterior, Campo Vega (2019), habla de la necesidad de incluir la danza y específicamente la Rumba Criolla, en las clases de Ciencias Sociales, pues considera que, aunque es muy importante para la vida social y cultural de las comunidades, ha estado excluida de la enseñanza de las Ciencias Sociales. El autor expone que, la enseñanza de la historia y la geografía, así como la integración de otras disciplinas, es posible a partir de la danza. En este contexto, aparece una tensión, en la que la docente señala que este tipo de enseñanzas no cuentan con apoyo por parte de académicos de las Ciencias Sociales, aspecto que le da más potencia a lo que hace, en tanto

desarrollar la creatividad a partir de una práctica estética como la danza, es importante en la enseñanza.

En la anterior experiencia, el cuerpo aparece como un elemento fundamental, en la clase de Ciencias Sociales. Se muestra así una rareza pues, en esta práctica se busca motivar a los estudiantes a la creación, al movimiento, a desarrollar múltiples procesos de formación no solo desde lo cognitivo, sino desde la sensibilidad del cuerpo. Asimismo, Campo Vega (2019), señala que, el docente es el creador de múltiples acontecimientos, experiencias, emociones, que, enlazados con el movimiento del cuerpo a través de la música, permite el conocimiento de la cultura y la ampliación de ejercicios de memoria, tanto desde una perspectiva subjetiva como colectiva. En este escenario la danza permite potenciar sensibilidades sociales y políticas respecto a sí mismo y al otro.

Las prácticas singulares de la docencia en el área de Ciencias Sociales, se ordenan y funcionan a través de formas de subjetivación que se posicionan de acuerdo a la enseñanza y configuran su quehacer. Con esto, Berrio, y Jaramillo (2012), señalan que el maestro puede objetivarse en términos de situar su práctica en la perspectiva de homogeneizarla o, por el contrario, posicionar sus propias maneras de ser docente desde su propia fijación en sí mismo, al seguir sus deseos más no lo que debería hacer.

En esta perspectiva, se habla de cómo los diarios pedagógicos, permiten o no al docente de Ciencias Sociales expresar sus propios sentires y formas de pensar frente a los acontecimientos del aula. Aparecen tensiones con respecto a los diarios pues están mediados por la subjetividad del maestro y, a su vez, se constituyen como dispositivos de vigilancia sobre su práctica por parte de los administradores de la educación. En este entramado, la docencia según Berrio y Jaramillo (2012), puede acontecer como un proceso en el cual el docente trae a colación su modo de ser sujeto, sus sentires, preocupaciones o simplemente puede alinearse con lo que de él y de su práctica se espera. Por ello, exponen el análisis que realizan sobre lo que expresa su preocupación frente a la ausencia de uno de sus alumnos. En este contexto, tanto el diario como el libro de texto pretenden conducir la forma de actuar del maestro, lo cual puede acontecer como una oposición que se refleja en la posibilidad de expresar su sentir o por el contrario lo deja estar sujeto de las normativas.

8.2 Las tensiones en las relaciones saber/poder en las que se mueve la docencia singular en el área de Ciencias Sociales.

El objeto docencia singular, se visibiliza en su dispersión discursiva, a partir de tensiones, posiciones/oposiciones o acontecimientos, aspectos en los que se presentan estrategias de saber y de poder.

En dichas discursividades, se identifican problematizaciones que giran en torno a las prácticas docentes en el área de las Ciencias Sociales, desde preguntas tales como: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Quién debe enseñar? Interrogantes como éstos, erigen el discurso articulador de esta práctica, en correspondencia con el modelo de sociedad que se quiere instaurar, a partir de políticas docentes que, en las últimas décadas, homogenizan, invisibilizan y normalizan esta práctica en Colombia.

El archivo explorado, posibilita identificar como el maestro ha configurado, direccionado y ejecutado su práctica, en correspondencia con disposiciones externas, que le indican como debe desplegar su quehacer, las cuales desplazan la potencialidad de lo pedagógico, como elemento que acentúa la formación y educación en su práctica. Dentro de esta búsqueda se puede establecer como la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se ha fraguado a partir de las regulaciones gubernamentales y de las producciones investigativas, aunque las primeras son quienes determinan qué y cómo llevar a cabo las prácticas de investigación. La indagación así realizada, ayuda a dilucidar en términos de relaciones de poder/saber, cómo se han construido y llevado a la escuela, las Ciencias Sociales.

Díaz Sánchez (2020), plantea de manera explícita como la literatura académica con la que se relaciona el docente, concerniente al área de las Ciencias Sociales en Colombia, en este siglo, ha estado a merced de debates, reflexiones y desarrollos teóricos, resultado tanto del “orden de las políticas públicas desarrolladas por cada mandato presidencial, como de la producción investigativa, fruto de los trabajos realizados por organizaciones y expertos en el tema, y de docentes de diferentes niveles educativos” (p. 49). La relación entre las políticas educativas y los estudios referentes al campo educativo, se da de manera desigual y se podría decir que, de forma unilateral, pues la investigación, en este caso, es la vía que permite la consolidación del ideal de nación propio de cada gobierno de turno.

Para ahondar en lo anterior, es importante traer a colación las razones por las cuales se institucionaliza para el docente, la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues desde allí, se encuentran elementos que ayudan a tejer y reconocer la importancia de esta asignatura en el país. Álvarez Gallego (2013), afirma que, esta disciplina (o disciplinas) fue incorporada en el campo educativo a causa del surgimiento del Estado nación, por lo tanto, indica que la nación fue el objeto de surgimiento de las Ciencias Sociales en la escuela, así mismo, menciona que la territorialización del sujeto se pudo llevar a cabo a través de la reforma educativa nacionalista, la cual “planteaba que los estudiantes debían relacionarse en forma directa con las cosas, las personas, los fenómenos naturales y sociales, aquello que configuraba la realidad, lo cual dio origen a un campo disciplinar llamado ciencias sociales” (Álvarez Gallego, 2013, p.10).

Por lo tanto, las Ciencias Sociales como acontecimiento en la escuela tienen un origen de control y disciplinamiento que le otorga al Estado el poder sobre la vida en todas sus dimensiones, con la intención de incidir sobre los imaginarios y los cuerpos, entre ellos de los docentes, por lo que se propicia, según Álvarez Gallego (2013), “la emergencia de las llamadas ciencias sociales y de la pedagogía como saberes sobre la cultura, el pasado, la raza, el pueblo, la fisiología, el suelo, el territorio, la geografía, la infancia, el aprendizaje, entre otros” (p. 14). De allí, la necesidad de establecer regulaciones gubernamentales en correspondencia con los ideales de nación.

Como se menciona en líneas anteriores, la enseñanza de las Ciencias Sociales, es alimentada por diferentes dictámenes estatales que crean necesidades que deben ser resueltas por los docentes, es decir, las disposiciones que indican como deben enseñarse las Ciencias Sociales, son cubiertas en últimos términos por el docente a cargo, quien es bombardeado por un sinnúmero de reglamentaciones que determinan su quehacer. Bajo esta lógica, el docente despliega su práctica a partir de lo establecido en: los Lineamientos Curriculares del área (MEN, 2002), los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (MEN, 2017), entre otras.

De acuerdo a Díaz Sánchez (2020), los documentos que regulan la enseñanza de las Ciencias Sociales para los docentes, tal como lo menciona el MEN, guardan relación y, en algunos casos, como en los DBA, son solo documentos de sugerencia que se ofrecen a los planteles educativos y cada uno toma la decisión de acobijar o no la propuesta, todo ello en miras al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tanto Díaz Sánchez (2020) como Arias Gómez (2018), dejan entrever las contradicciones y distanciamientos que se

presentan en los documentos y, por tanto, en las orientaciones con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, con las consecuencias de ello en las prácticas de los docentes. Ambos autores establecen que a los sujetos al poner en práctica las disposiciones gubernamentales, emergen una serie de inconsistencias entre las que se puede visibilizar la reiterada desarticulación a la hora de integrar las disciplinas sociales, lo que pone en entre dicho la normativa.

La crítica que plantean (Díaz, 2020 y Arias Gómez, 2018) tiene que ver con la integración de las Ciencias Sociales. Mencionan que los docentes en el momento de establecer una relación entre las mallas de aprendizaje, los estándares básicos en competencias y los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales, pueden evidenciar discordancia en relación a los campos epistemológico, pedagógico y didáctico, lo cual se hace notorio en el momento de evaluar los lineamientos, los cuales tienen como propósito orientar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva integradora y holística basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y el desarrollo de competencias (MEN, 2002). A diferencia de los estándares y de los Derechos Básicos de Aprendizaje que sugiere a los docentes, abordar el área desde contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales específicos por cada grado, además, Díaz Sánchez (2020) argumenta que estos últimos documentos se “señalan un conjunto cronológico de acontecimientos basados en la historia universal y colombiana, que los lineamientos querían superar” (p. 51).

En esta misma dirección, Arias Gómez (2018) establece que la desarticulación de las políticas educativas, trastoca evidentemente la formación docente, políticas desde donde se pretende dar tratamiento a partir de programas de formación, que privilegian en la mayoría de las ocasiones lo disciplinar, la historia y la geografía; por esta razón, se evidencian en las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales, un tratamiento con mayor ahincó en estas disciplinas.

Es claro que por legislación se ha tratado de superar la concepción bitemática de la historia y la geografía, pero como lo indica Sánchez Vásquez (2013), se vuelve contradictorio para los docentes que, en específico, en la Educación Básica, las disciplinas escolares de mayor peso en el área de las Ciencias Sociales son la historia y la geografía.

Ahora bien, el archivo encontrado permitió un acercamiento a relatos de algunos maestros de Ciencias Sociales del país, a través de trabajos investigativos, que por su naturaleza resultan de pertinencia ser enunciados aquí, con la intención de fortalecer la descripción de las relaciones que se tejen entre lo dictaminado por las políticas educativas y lo que se presenta en la práctica docente.

Para Arias Gómez (2017), se hace notorio la inclinación de algunos docentes por la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en el caso de su estudio pudo vislumbrar como se propende por el rigor científico, por el método historiográfico y por el uso de fuentes. Desde esta consideración, se plantea como propósito para la enseñanza de las Ciencias Sociales, por parte de los docentes, “dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos de la disciplina histórica” (Arias Gómez, 2017, p. 27), dado que se hace imprescindible acudir a la historia como herramienta para la construcción del pensamiento crítico, emancipador y la ciudadanía activa.

En esta misma dirección, Arias Gómez (2018), plantea tres posiciones sobre las cuales se trabaja por los docentes la historia en la escuela, la primera tiene que ver con la historia como productora de conocimiento; la segunda que sugiere una apertura dialógica hacia las producciones de conocimiento; y la tercera, como una posición mediadora entre el conocimiento sociocultural y el pensamiento histórico. Desde estas connotaciones se desprende la importancia adjudicada a la historia por los docentes en los contextos escolares.

Debe decirse, por tanto, que la enseñanza de la geografía y la historia, navegan en una historicidad que permite identificar cómo se ha configurado la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, una de ellas más controversial que la otra. Las disposiciones que han emergido en relación a la historia como disciplina escolar, ha sido un lugar de tensiones en las que se mueve el docente, las cuales posibilitan identificar el poder intrínseco que hay en ella y la necesidad de regular su estudio desde dictámenes gubernamentales influenciados por intereses de una esfera social particular.

Como procedencia Moreno Cardona (2018), menciona que en 1970 se crean varios movimientos de estudiantes y maestros que en descontento con la forma en cómo se presentaba la enseñanza de la historia en los contextos educativos, generan escenarios propositivos direccionados a responder a las preguntas: ¿Qué de la historia se debe enseñar y cómo hacerlo? Dichos interrogantes les permitieron concluir, tal como lo menciona Moreno Cardona (2018), que el conocimiento histórico no sea un cúmulo de datos eruditos, que atiborran la mente de datos, fechas y nombres, sino un medio para dar al individuo una capacidad de razonamiento para comprender los fenómenos políticos, sociales y culturales que forman la materia de la historia.

Dicha mirada mucho más sistémica del abordaje de lo histórico por parte de los docentes en las instituciones escolares, va en contravía con la fragmentación de las disciplinas que componen la Ciencias Sociales, aspecto que ha sido objeto de críticas, en tanto por momentos se ha adjudicado

mayor valor educativo a la geografía y a la historia. Para superar la anterior situación, en la Ley 115 de 1994 se planteó el desarrollo del área a través de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

Para Arias Gómez (2014), esta nucleación, lo que hizo fue crear una mayor confusión en relación a la forma en cómo se presentaban y enseñaban los contenidos de lo social e histórico por parte de los docentes. A juicio de este, la “ley organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad” (p.139).

Se puede decir que gran parte de las políticas educativas van en doble vía, se han propuesto a partir de críticas como las anteriores, que atienden los reclamos de los actores educativos pero que, al mismo tiempo, dirigen el quehacer del docente, a través de, por ejemplo, la evaluación del maestro, que lógicamente trastoca al docente de ciencias sociales, pues esta disposición está direccionada a la forma como este debe llevar a cabo su práctica, aspecto desde el que se miden sus competencias, alineadas con los objetivos y propósitos que giran en torno a los conceptos que en las dos últimas décadas ha tenido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- de calidad y mejoramiento en la educación, ancladas a una mirada eficientista y de racionalización.

En tal perspectiva, el MEN en la Ley 115 de 1994 (MEN, 1994) plantea como el Estado debe “velar por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (p. 2).

A partir de estas directrices, se erigen dictámenes que requieren comprobar cómo se materializa la capacitación y el perfeccionamiento profesional que se encuentra en estrecho vínculo con el ascenso en el Escalafón Nacional Docente; es entonces, donde aparece la evaluación como tecnología de control sobre el cuerpo docente, la cual emerge con el Decreto 1278 de 2002 (Ministerio de Educación, 2002), en el cual se desarrolla el Estatuto de Profesionalización Docente, norma con la que se regulan las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

En dicha norma se hace hincapié en la importancia de formar educadores idóneos y competentes, con atributos específicos para potencializar la educación de calidad que interesa al Estado y se explicita cómo debe llevarse a cabo el proceso evaluativo dirigido a los docentes (Ministerio de Educación, 2002). Allí, se determina que dicho asunto debe ir en sincronía con el mejoramiento de la calidad de la educación, que comienza con el compromiso que el maestro

adquiere con respecto a su especialización y capacitación profesional continua, además, se indica que la evaluación posibilita medir el rendimiento de su desempeño, con la intención de proponer acciones de mejora orientadas a la consecución de los objetivos de calidad.

Las disposiciones anteriores han causado disputas entre el Poder Ejecutivo y los maestros, en tanto los segundos consideran que la evaluación por competencias, “no aporta en lo pedagógico ni al éxito escolar, y restringe las posibilidades de ascenso y de mejora en las condiciones de la calidad (Tema de evaluación docente 2014, prr, 8). Para los docentes, entre ellos los de las ciencias sociales, la evaluación que tiene entre sus propósitos la definición de ascensos y salarios, se lleva a cabo de manera arbitraria y desigual. Es criticada de igual forma, por negar la importancia de lo pedagógico, como aspecto sustancial en el que se sustenta la labor del docente. Esta disputa orientada a la forma en cómo debe concebirse y materializarse la docencia, deja entrever relaciones de poder/saber y resistencias.

No solo la evaluación de los docentes es causante de malestares y movilizaciones sociales, hay asuntos educativos que generan un sin sabor y son considerados como obstáculos que truncan los procesos de enseñanza de los docentes. Es así, como Arias Gómez (2014), afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, es una disputa continua por la hegemonía del saber. Argumenta que uno de los puntos que hace más dificultoso el proceso de enseñanza por los docentes en el área de Ciencias Sociales en el país, son las pruebas estandarizadas, pues, “dada la fuerza que tienen los sistemas de clasificación en el país, la lógica de estos exámenes se levanta como otro interlocutor, al lado de académicos de universidades y docentes, que determina lo que se debe enseñar en las aulas” (p.140). Por ende, los contenidos y la forma en como éstos se disponen en el aula, deben obedecer a la lógica de las pruebas, que en muchas ocasiones se establecen como un asunto prioritario a tratar en las instituciones educativas, dado que son estas las que miden la calidad educativa, el éxito escolar, el estatus del centro educativo y el posicionamiento del maestro.

Las pruebas SABER 11 ilustran lo mencionado anteriormente, estas son diseñadas, aplicadas y evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). En el área de Ciencias Sociales y Ciudadanas se realizan 50 preguntas, divididas en dos sesiones, donde se evalúan competencias como “pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico, las cuales, a su vez, se subdividen en afirmaciones y evidencias, en correspondencia con la estructura de los DBA” (Díaz Sánchez, 2020, 52).

Este examen busca evaluar los conocimientos adquiridos por el estudiante en correspondencia con las temáticas desarrolladas por los docentes en los diferentes años escolares en el área de Ciencias Sociales, de esta misma manera, sirve como indicador de desempeño de los docentes y los procesos de enseñanza llevados a cabo.

Lo expuesto con anterioridad, tiene entre sus procedencias los Estándares Básicos de Competencias, pues su emergencia en el 2006, se da en medio del ajuste de políticas neoliberales que se venían configurando en América Latina y en Colombia desde 1980. Así pues, según García Gómez (2014), los Estándares posibilitan dictaminar si los estudiantes, las instituciones educativas y el sistema educativo formal, logran alcanzar los propósitos de estandarización deseados en la lógica de calidad gubernamental. Así, al describir su función, da cuenta de que se configuran con la finalidad de que la acción de los docentes, este en función de la medición de resultados, lo que en síntesis contribuye a un afianzamiento de la homogenización de sujetos, subjetividades, prácticas pedagógicas y contenidos para la enseñanza.

Ahora bien, para el caso específico del área de Ciencias Sociales, se evidencian ciertas tensiones entre la intención un tanto mecanicista de dicha política y los fundamentos de carácter ideográfico que guían la lógica de las disciplinas sociales, desde donde se habla de multiplicidad, otredad, pensamiento crítico, transformación, subjetividad. Esto entra a tensionar la visión de rendimiento y de calidad de este tipo de políticas educativas, que, como verdades absolutas, generan contradicciones para los docentes de Ciencias Sociales y su práctica en contextos singulares.

En esta línea, Fernández y Ochoa (2014), subrayan el cómo la perspectiva curricular en el área de Ciencias Sociales, se corresponde con una lógica jerarquizada desde la cual el saber de los maestros queda relegado a la configuración de las políticas estatales, las cuales, a su vez, obedecen a ordenamientos externos de organismos multilaterales. Esto se observa en la construcción de los lineamientos curriculares, al evidenciar un relacionamiento superficial entre las diversas disciplinas sociales desde las cuales se establecen finalidades de integración y construcción de ejes temáticos fundamentados en cada área de conocimiento, pero que en últimas, en la práctica, se observan continuidades con las formas de otrora, en la enseñanza de los docentes, fundamentada en dos disciplinas hegemónicas: Historia y Geografía.

Lo anterior, da cuenta de por qué la emergencia de lineamientos curriculares en el área, no ha respondido a los retos que se habían propuesto en términos metodológicos, formativos y

pedagógicos. En efecto, no se ha logrado establecer en las mallas curriculares de Ciencias Sociales, una apuesta por enseñar de manera integrada las disciplinas, lo que ha contribuido a la perpetuación de unas formas hegemónicas de saber que inciden de manera directa en los docentes, en la posibilidad de enseñar a pensar desde una perspectiva sistémica. De ahí que, según Fernández y Ochoa (2014), el currículo del área de ciencias sociales, contribuya al disciplinamiento de los sujetos, pues está alineado con lógicas económicas que no corresponden mínimamente al contexto nacional, sino que, por el contrario, se anclan a perspectivas economicistas que a su vez se articulan con los currículos de las áreas de ciencias exactas, bajo una mirada economicista de la calidad y el desarrollo.

En concordancia con lo anterior, es relevante señalar que, aunque las instituciones a través de los docentes, comunidades y directivos, tengan una relativa autonomía para pensar y construir la dinámica del currículo de Ciencias Sociales, los agentes educativos deben anclarse a las directrices y estar en constante relación con las formas de administración estatales. Esto según Castellanos Bernal (2021), perpetua la producción de formas en las cuales en el área las propuestas de enseñanza desarrolladas por los docentes, estén dirigidas al afianzamiento de un modo de ser sujeto desde lo moral y de la instrumentalización política y no a la potenciación de unas posturas éticas y críticas que permitan la problematización de las distintas realidades.

Como se observa, el docente en Ciencias Sociales constantemente debe moverse en medio de distintos ordenamientos y funcionamientos que buscan gobernar su práctica y a su vez conducir su subjetividad para que ejerza control de calidad sobre los estudiantes que tiene a su cargo. Dichas modalidades de disciplinamiento se ven potenciadas con iniciativas como la del representante a la Cámara por el Centro Democrático, Edward Rodríguez, el cual propuso reducir la libertad de cátedra en los colegios, para que el maestro no tuviese la posibilidad de enunciar su saber desde la afirmación del ser y su sensibilidad, a partir de su propia capacidad como intelectual (Pineda, 2019). El proyecto se intencionó con la finalidad de reducir al máximo la opinión por parte de los maestros, por lo cual estos, en esta lógica, quedarían sujetos a la denuncia por parte de sus estudiantes, aspectos que alterarían la lógica bajo la cual se establecen las relaciones pedagógicas en el ámbito escolar.

La iniciativa de acuerdo con el representante a la Cámara Rodríguez (Pineda, 2019), tenía como finalidad salvaguardar el libre desarrollo de la personalidad de los niños y adolescentes, lo que creaba tensiones con lo propuesto en la Constitución Política de Colombia, en su artículo 20

(Constitución Política de Colombia, 1991), en el que se promueve la libertad de cátedra en todos los niveles de formación. Asimismo, el grueso de dicha iniciativa se fundamentaba en que los maestros desarrollaran su práctica pedagógica de una manera objetiva, es decir, neutra, acrítica, ahistórica, en donde las garantías que había ganado el docente en la Constitución de 1991, quedaban anuladas y su práctica mancillada por unas lógicas de saber y de poder que buscaban gobernar su quehacer y, en esa perspectiva, negar a los discentes la oportunidad de conocer múltiples miradas sobre las problemáticas del contexto que se analizan en el aula de clase, pues el docente debe privilegiar un currículo racional tecnológico sobre otro de carácter holístico, sistémico. Todo esto, debilita lo pedagógico, pues para el caso del maestro de Ciencias Sociales, queda relegado a ser instructor, capacitador y, a su vez, lo deja sujeto a la vigilancia, el seguimiento y, en últimas, su propia subjetividad queda subyugada por el control político.

No obstante, en medio de todas estas políticas que efectivamente han buscado regularizar las prácticas pedagógicas, es relevante considerar ciertas rupturas en las que el poder que se busca ejercer no queda centralizado en los ordenamientos de las políticas educativas, porque como lo exponen Correa y Galindo (2020), en sus análisis sobre las posturas que asumen algunos docentes del área de Ciencias sociales acerca de la denominada calidad educativa, dan cuenta de que estos tienen claras las intenciones del sistema biopolítico, para posicionarlos en márgenes normalizadores en los cuales ellos han de ejercer su oficio. En contravía a estas lógicas de regulación, se visibilizan otros trabajados, en los que docentes señalaban la relevancia que tiene su quehacer para posibilitar en los estudiantes distintas formas de saber y de saber hacer, en términos de que a partir de la afirmación de su ser, asuman formas críticas en su proceder, que les vinculen con sus realidades más próximas, a partir de “prácticas pedagógicas más humanas” y diríamos nosotras, sensibles, estéticas. Dichas posturas tensionan de manera contundente los dispositivos de control de las políticas, para afirmar los docentes, sus propias maneras de asumir la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la autonomía y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

En este tejido, de distintos enunciados que ha posibilitado el archivo, se hace imprescindible mencionar, asimismo, las luchas que han tenido que emprender los maestros en el país, pues desde la década de los años 80s del siglo XX, con el Movimiento Pedagógico, han buscado transformar la educación, en la cual sea valorada el saber pedagógico del maestro (Pulido Chaves, 2007). En los últimos años, dicha lucha no ha parado, al contrario, se ha hecho más fuerte, pues las relaciones de poder que han emergido entre el Ministerio de Educación y el gremio de los maestros, la ha

agudizado. De ahí que, sea relevante problematizar las múltiples tensiones y contrasentidos en los cuales se ha movido la docencia, pues desde la década de los 90s del siglo XX, el Movimiento Pedagógico de la mano con otras asociaciones sociales del país, buscaban la constituyente para cambiar el orden anterior y de esa forma lograr transformaciones en la educación. En este contexto, emerge la Ley 115 de 1994, desde la cual se enuncia la autonomía para las instituciones y otras conquistas plasmadas en la carta magna como la libertad de cátedra y el libre desarrollo de la personalidad, entre otros. Así pues, los micro acontecimientos que fueron emergiendo desde entonces, han sido piso legal para los maestros crear toda una lucha por distintas reivindicaciones que se han expresado en el marco de distintas movilizaciones: la participación, la libertad de cátedra, la libertad de investigación, la financiación educativa, la formación docente, entre otras

Por esta razón, el magisterio nacional se ha movilizado de manera más fuerte específicamente entre los años 2010 y 2017, con la finalidad de pedir al Ministerio de Educación Nacional la mejora de las condiciones laborales, pues los distintos decretos, entre ellos el 1278, han precarizado la labor docente. Asimismo, los paros que han acontecido en el presente siglo, se han dado también con la intención de que la sociedad reconozca la importancia de la educación, así como una voz de protesta en contra del sistema político del país. Por esta razón Carvajal y Acosta (2015), los medios informativos han buscado generar un discurso negativo frente a las movilizaciones de los maestros, centrando la atención de toda la dinámica en el supuesto abandono de los estudiantes por parte de los educadores.

Asimismo, los reclamos constantes de los maestros, entre ellos los de Ciencias Sociales, más allá de ser meramente reaccionarios frente a las peticiones de un adecuado funcionamiento de la educación en el país, como el aumento de presupuesto para la educación pública, la implementación de un nuevo sistema de salud y la mejora salarial, según González, Delgado y Velandia (2017), dan cuenta de amplios procesos históricos que suscitan la atención sobre el papel del maestro como sujeto político, en donde por su puesto aparece su subjetividad y agenciamiento que emerge como micropoder, que se opone a las reformas neoliberales implementadas con ímpetu en las dos últimas décadas del siglo XX. Por esta razón, los maestros se acogen a la movilización y a la lucha social, como un instrumento que les permite la expresión de su descontento.

En el marco de lo anterior, la docencia de forma general y la de Ciencias Sociales en particular, se han visto sujetas a relaciones de saber y de poder con el Estado colombiano, pues da cuenta de los roles que ha tenido que asumir el maestro a lo largo de la historia de lucha que lo ha

constituido como sujeto de las políticas y de las directrices de calidad que buscan gobernar su práctica en detrimento de un gobierno de sí. De esta forma, el presente de la docencia se mueve en el marco de la precarización, que se evidencia de manera más contundente según Estrada Chauta (2020), en el sector privado, pues los salarios y las cargas laborales se ven intensificadas allí, asimismo, no cuentan con las posibilidades de agremiación que si tienen los docentes del sector público. La docencia, entonces, se mueve en lógicas en las cuales las prácticas pedagógicas se adapten a los estándares de calidad y a las peticiones de la economía, en detrimento de una docencia que potencie la creación, lo crítico, ético, estético y político.

En esta perspectiva, los pensadores de la política educativa pretenden establecer y configurar desde el poder, el entramado de relaciones de las instituciones educativas y el Estado y, a su vez, las relaciones pedagógicas, a partir de una lógica procedimental. Para González et al., (2016), estas lógicas conllevan a dificultades en las formas en que son adaptados dichos procedimientos en los escenarios educativos. En este contexto, el papel del docente es el de gerente y mediador en el salón de clase. Por esta razón, los docentes perciben la evaluación institucional como la finalidad de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y están constantemente concentrados en la concepción de calidad, pues la perciben meramente inscrita a las pruebas de Estado, y de una manera u otra, se están dejando de lado procesos más complejos e integrales en la formación de los estudiantes, así como una visión humana y formativa de la educación.

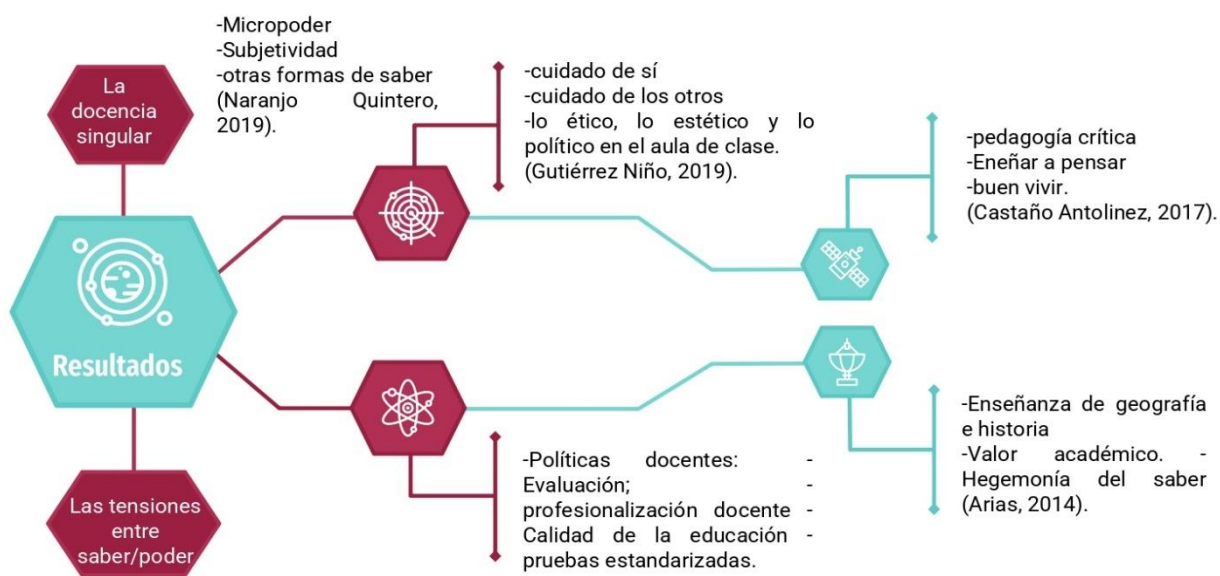
Como se ha podido vislumbrar, la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha configurado, entre políticas docentes, tensiones, resistencias, movilizaciones, regulaciones y contradicciones, asimismo, se despliega entre una atomización del conocimiento social, cuando el docente debe responder por un sinnúmero de disposiciones que invisibilizan las reflexiones y las puestas en marcha de prácticas otras que resulten significativas y oportunas de acuerdo a los diferentes contextos de actuación.

En esta línea, es relevante mencionar que, las luchas que han emprendido los maestros en los últimos 15 años del presente siglo, se han desplegado en medio de múltiples tensiones y discontinuidades porque en 1991, el magisterio colombiano ya había estado gestando procesos de resistencia para abogar por la transformación de una educación que se inscribiera en el marco de la modernidad y que, por tanto, les procurara a los maestros la posibilidad de enunciarse como sujetos de saber desde su práctica pedagógica. En la historia del presente, los reclamos del docente se siguen actualizando de acuerdo a las dinámicas de poder que buscan dominar la educación y su

propia individualidad, pues el Estado ha insistido en la perpetuación de políticas de precarización laboral, a través del detrimento de otras que garanticen la estabilidad laboral. Esto da cuenta de la permanencia de unos vacíos en las garantías para que la labor docente sea reconocida y valorada, con la importancia que tiene para el avance hacia una sociedad basada en relaciones ético-políticas.

Figura 5

Resultados



Nota. Fuente Molina Ardila y Morales Gómez (2022)

9. Conclusiones

Para dar cierre a este proceso de investigación, resulta relevante plantear las ideas que acompañaron el desarrollo de los diferentes capítulos, en un primer momento se esbozan las consideraciones que giran en torno al capítulo de resultados en el cual se atiende de manera particular los objetivos específicos y por ende el general. Después de ello, se hace mención de los aportes de este trabajo de investigación en las diferentes áreas tanto profesional, académica como personal, por último, se presentan las debilidades y fortalezas que se evidenciaron en el proceso y las preguntas que surgieron, las cuales pueden contribuir al objeto de estudio aquí abordado.

El trabajo investigativo llevado a cabo, se dio a partir del establecimiento de redes conceptuales a partir de las cuales, se buscó describir cómo el objeto docencia singular en el área de Ciencias Sociales ha emergido en la historia, y ha producido formas de saber y de poder, a partir de las cuales se han creado prácticas discursivas y no discursivas desde donde es posible rastrear las condiciones de existencia en relación a objetos que lo potencian y a otros con los cuales tensiona, este juego relacional da como resultado prácticas transgresoras, híbridas, relaciones, correlaciones, distanciamientos, exclusiones e inclusiones

Con respecto a las regularidades discursivas sobre las formas de subjetivación, es importante mencionar la posibilidad de describirlas a partir de las transformaciones y las formas de funcionamiento desde distintas maneras de resistencia, estas se visibilizaron en cada práctica discursiva, que a su vez permitieron el establecimiento de correlaciones entre los enunciados para describir las tensiones, diferencias, singularidades, rarezas y discontinuidades.

En esta misma dirección fue relevante problematizar las relaciones de poder/saber en las cuales surge la docencia singular, en este proceso se describieron las diferentes formas como la docencia en el área de Ciencias Sociales se ha encontrado permeada por discursos que se instauran a partir de lo dictaminado por las políticas educativas que direccionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los contextos escolares y, a su misma vez, vislumbran los campos de tensión y los puntos de escape que proponen otras formas de comprender y llevar a cabo la experiencia docente.

Por lo tanto, se hace un acercamiento a la epistemología y a la historia y a la importancia de esta al reconocer las discontinuidades y rupturas que trae consigo cada momento histórico, lo cual responde a las disposiciones, intereses del gobierno de turno y de las políticas educativas que desde allí se emiten, ordenamiento/funcionamiento que crea formas de saber/poder que determinan juegos de verdad.

9.1 Serie conceptual de las formas de subjetivación en correlación a lo ético, lo estético y lo político en medio de relaciones entre saber/poder.

El objeto docencia singular, se relaciona con el concepto de subjetivación, desde allí se generan vinculaciones o relaciones con otros conceptos, de los cuales a su vez emergen series de series, por ejemplo: lo ético, lo estético y lo político.

Así pues, aparecieron discursos del presente que hablan de la estética de los maestros de ciencias sociales como una forma de intervención sobre la propia vida, en relación a un cuidado de sí y del otro, como una oposición al poder que le permite al maestro ser creativo, acontecer de manera inédita en su proceso de formación y la forma en que ejercerá su labor en la escuela. De esta manera en la historia, se pudieron establecer algunas relaciones y correlaciones en los discursos en la temporalidad trabajada a lo largo del proceso investigativo.

Las regularidades del discurso sobre las formas de subjetivación presente en las prácticas de los docentes del área de Ciencias Sociales, funcionan de acuerdo a relaciones de saber y de poder, como oposiciones a maneras de como se ha concebido históricamente la docencia a la luz de verdades únicas que se anclan a lógica de las competencias. De esto da cuenta de las relaciones de oposición o complementariedad que se lograron establecer en las subseries conceptuales.

En este sentido, se evidencia como en la dispersión discursiva, la docencia singular se erige a partir de tensiones, posiciones/oposiciones o acontecimientos, lo cual da cuenta de las estrategias de poder/saber dónde se instaura, por lo tanto, sería pertinente afirmar, que la docencia singular es el resultado de juegos de verdad que, al no acomodarse a las realidades y formas de vida, se materializa como punto de escape transgresor ante propósitos homogenizantes de la experiencia.

Para ello se debe tener presente que las prácticas singulares en la docencia en Ciencias Sociales, en este contexto señalado, también como pedagogías de sí, en términos de relaciones de saber y poder, pueden ser problematizadas y leídas desde los intersticios y las rarezas.

Estas tensiones de poder/saber se evidencian con mayor ahínco en el archivo, desde donde se plantean asuntos referentes a las formas en cómo se llevan a cabo las prácticas docentes. En este sentido, hay una problematización recurrente referente al currículo y a la desarticulación del mismo con el contexto y las diferentes realidades del país, esto se instaura en la forma de ordenamiento/funcionamiento y/o transformación, de objetos del Gobierno de los otros. Como respuesta a disposiciones políticas instrumentalizadas y racionales, se apela a un currículo crítico, ético y estético, que ubique los diferentes actores educativos como protagonistas en los procesos formativos, en cuanto se les otorga el poder de transformar sus propias realidades, desde la introspección de sus vidas.

Es así, como la problematización de las relaciones entre el poder y el saber, permiten vislumbrar como los docentes del área de Ciencias Sociales han configurado, direccionado y ejecutado su práctica, la cual va más allá de las disposiciones gubernamentales, ello entonces, trae

como resultado un campo en constante disputa debido a las consideraciones y concepciones que gravitan entorno a las Ciencias Sociales y su apropiación, desde la institucionalización, lo que demuestra la complejidad de las relaciones de fuerzas, de poderes y de miradas.

9.2 Subserie en relación a la complementariedad entre lo ético y lo estético

Se logró describir y problematiza el proceso de reflexionar y problematizar la praxis, por parte de los maestros, se potencia no solo en términos de crear nuevos saberes, sino también en perspectiva ética, y que al proceder de tal manera, el docente despliega una estética en términos de sensibilidad anclada a su capacidad de moverse en medio de las imposiciones, es decir, de relaciones de saber y de poder, las cuales se materializan en disposiciones gubernamentales que desde ejes articuladores generales, invisibilizan formas otras de pensar, y concebir la práctica docente y por ende la vida misma. Desde tales disposiciones se pretende direccionar la experiencia docente, bajos rubros de actuación que encasillan y ponen limites, los cuales son constantemente transgredidos por los docentes que se mueven bajo reflexiones críticas sobre vida y profesión.

Lo ético se visibiliza en los discursos que circulan alrededor del cultivo en los sujetos de una inquietud por ellos mismos: y lo estético es el perfilamiento de ciertas técnicas que les posibilitan intervenir no solo en sus propias vidas, sino en las de los demás. Desde allí, se da cuenta de la complementariedad de estos dos conceptos, que al visibilizarse en los discursos de los docentes, se despliegan para crear haceres en prácticas pedagógicas alternativas, que para el presente de la docencia en el área de Ciencias sociales, apertura posibilidades de formación para el propio sujeto maestro y para sus estudiantes, pues se presenta la posibilidad de acontecer de otra manera, en la cual se potencia la vida, el cuidado del otro y de lo otro, en tiempos tan complejos y volubles como los actuales.

Esta relación da cuenta de cómo se constituye la subjetividad del docente y cómo se mueve en medio de las relaciones de poder y de saber para propiciar en los otros (estudiantes) formas éticas en las cuales pueda relacionarse consigo mismo y en últimas propiciar prácticas de libertad.

9.3 Subserie en relación a la complementariedad entre lo ético, lo crítico y lo político

El archivo permitió visibilizar como la crítica, le da endoconsistencia al concepto de subjetivación como apuesta ética, pues las prácticas de los docentes del área de Ciencias Sociales, se ordenan y funcionan a partir de la capacidad de interrogar las formas en que el poder y el saber se despliegan, en medio de las verdades de lo que debería ser la práctica pedagógica. Así, desde una mirada aguda y crítica, se oxigena la enseñanza por el docente, al proponer maneras de actuar desde lo político, para reconfigurar lo que ha sido a lo largo de la historia la docencia del área de Ciencias Sociales. Por esta razón, se enuncia en varios discursos la relevancia de desarrollar en un principio, reflexiones sobre la propia práctica pedagógica, para promover la autonomía y la reflexión en los estudiantes.

Esto se evidencia en el capítulo cinco, en las propuestas de docencia en el plano de prácticas discursivas y no discursivas, desde donde es posible visibilizar enseñanzas otras, desde las cuales se observan apuestas por configurar un saber que se reflejara en su hacer, para llevar a cabo procesos formativos encaminados a trabajar el pensamiento social para la comprensión de la realidad como posibilidad de que los estudiantes se desprendieran de la lógica dominante de la cultura homogeneizante y de esa manera pudieran intervenir en sus propias vidas y las de los demás desde lo crítico. Hay allí una apuesta por la posibilidad de que el área de Ciencias Sociales apuntalara formas de vida dignas y armoniosas (Arias Gómez, 2015; Castrillón et al., 2000; Giraldo et al., 1998; Cespedes y Cossio, 2015; Quintero Castro, 2013; Rincón Gayón, 2008; Martínez y Peña, 2018; Vega Cantor, 2008; Arias Gómez, 2017).

Desde otra línea, fue posible evidenciar como la docencia queda sujeta a los estándares de calidad que la ordenan y la ponen a funcionar en otra lógica en la cual no es posible desarrollar procesos de movilización de pensamiento crítico. En ese caso, la singularidad de la docencia fue nombrada a la luz de la razón instrumental, es decir, se ordenó y funcionó en series de conceptos como: calidad, estándares, lineamientos, evaluación, competencias, entre otras, en las cuales los discursos sobre la subjetivación quedaron encubiertos.

9.4 Proyecciones

Es relevante mencionar que el trabajo realizado a la luz del objeto de investigación docencia singular que se desarrolló a lo largo de este escrito, contribuye a nuestro proceso de formación académica y personal, pues al ofrecer desde una perspectiva metodológica una mirada sobre lo que ha hecho que las Ciencias Sociales sean lo que son en el presente, nos ha permitido visibilizar las lógicas bajo las cuales nuestra profesión se ha ordenado y funcionado.

Esto a su vez, posibilita entender cómo la práctica docente en el área, ha pretendido ser gobernada y conducida por unos regímenes específicos de verdad, cuyas prácticas se despliegan para constituir el sujeto docente, el cual al ser crítico sobre lo precedente, es que puede crear formas de subjetivación que le permiten modificar ese modo de ser sujeto impuesto. Dichas, formas se configuran por el docente a partir de modalidades trasgresoras en las cuales acontecen micropoderes renovadores, creativos, éticos, políticos y estéticos, enmarcados en prácticas que han pretendido tensar con lógicas homogenizantes, para proponer otra forma de ser maestro en el área de Ciencias Sociales. Dichas formas, tienen que ver con el hecho de poder acontecer como maestro en los intersticios de la sensibilidad, la empatía, el cuidado de sí mismo, de los otros y lo otro, en perspectiva de seguir tejiendo maneras humanizadoras de ser maestro.

9.4.1 Aportes a la línea de investigación, al saber pedagógico, curricular, didáctico y profesional.

El presente trabajo investigativo aporta a la línea de investigación “Historia de conceptos y relaciones conceptuales” del grupo “Historia de la práctica pedagógica en Colombia” en cuanto la perspectiva desarrollada en el trabajo, logra vislumbrar como el concepto macro de este estudio, la docencia como práctica singular, pone en evidencia relaciones conceptuales que atraviesan los discursos racionalistas y proponen otras formas de acercarse a la docencia del área de Ciencias Sociales en el contexto colombiano. De allí la importancia de que el docente eflexione sobre su práctica y por ende sobre su vida, con la intención de establecer aquello que lo permea y sobre que conceptos despliega su quehacer, los cuales deben ser entendidos desde la historicidad y la episteme.

Así mismo, esta investigación nutre los estudios y reflexiones que han acaecido en relación a los juegos de verdad presentes en las prácticas docentes y que atraviesan el proceso formativo, así que se establece como una invitación a la reflexión, a una revisión de la constitución del docente como sujeto poseedor de saber con sentido ético, estético, crítico y político, que desde esta perspectiva pugna por potenciarse a sí mismo para formar a otros. Es así como, las relaciones conceptuales aquí desarrolladas y sobre las cuales se nutre nuestro trabajo, posibilitan volver la mirada al docente del área de Ciencias Sociales, para ver como este ha desplegado su práctica, las propuestas que han desarrollado en un campo en constante tensión en el que emergen preguntas como: ¿cuál ha sido el papel de las políticas educativas en la configuración de su práctica? ¿cómo ha sorteado los desafíos y obstáculos que crean las disposiciones externas a él y a sus realidades?

Es relevante, entonces, que el maestro sea el primero en problematizar los juegos de verdad que se instauran en el proceso educativo y desde esta misma posición crear y desarrollar propuestas otras que vayan en dirección a un buen vivir pensando en sí mismo y en el otro.

Dicho esto, se hace necesario que este tipo de investigaciones continúen realizándose, para vislumbrar practicas docentes que han sido silenciadas y excluidas por la lógica instrumental y racional.

Es entonces, como el aporte de este trabajo en líneas pedagógicas, curriculares y didácticas, se suscribe en la necesidad de darle mayor visibilidad a las prácticas docentes raras, transgresoras, novedosas, creativas, que se plantean en concordancia con las necesidades y las realidades del contexto, en el que el docente despliega su práctica. Así, desde esta perspectiva, se busca incidir de manera positiva no solo en el ámbito profesional si no también personal y social.

9.4.2 Aciertos y desaciertos del proyecto de investigación

Ahora bien, a lo largo del proceso investigativo, experimentamos algunos obstáculos en relación al trabajo con una perspectiva investigativa con la cual habíamos tenido muy poco acercamiento. Por esta razón, entre las debilidades que hemos podido establecer se encuentran las siguientes: el manejo del lenguaje específico bajo el cual se establece la caja de herramientas de Michael Foucault, pues veníamos de un acercamiento muy fuerte al paradigma cualitativo en el cual nos habíamos acostumbrado de cierta manera a manejar un proceso interpretativo, así como

las nociones de categorías, que en la especificidad de la genealogía y la arqueología se nombra como objeto; la poca o nula producción de trabajos previas sobre nuestro objeto de investigación; la búsqueda y rastreo de la información se hizo compleja, porque las prácticas discursivas y no discursivas sobre la docencia singular en su mayoría no se encuentran sistematizadas, pues en el archivo fue un poco más fácil encontrar trabajos en relación al saber y al poder en el que se mueve la docencia en el área de ciencias sociales y no sobre prácticas inéditas de los maestros en la historia. Asimismo, la complejidad al establecer relaciones y correlaciones entre las redes conceptuales que le daban endoconsistencia a nuestro objeto de investigación. Por lo anterior y con la intención de apertura a futuras indagaciones sobre la temática trabajada en el presente texto, surge la siguiente pregunta: ¿por qué los discursos sobre la docencia singular han estado excluidos del campo investigativo de las Ciencias Sociales?

Referencias

Álvarez Gallego, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. IDEP.

Ardila Cipagauta, J. (2016). *Formación docente en Colombia como práctica discursiva: Ley general de educación 1994, incidencia y actualidad. El saber pedagógico como instrumento de resistencia* [Trabajo de maestría, Universidad d Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5149>

Arias, D. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>

Arias Gómez, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_del_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf

Arias Gómez, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1), 18-37. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/377>

Arias Gómez, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, (42), 29-41. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959003.pdf>

Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y ciudad*, (14), 115-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705015>

Barragán Castrillón, B. (2020). *Pedagogías de sí. La invención del maestro*. En Noguera-Ramírez, C. y Rubio Gaviria, D.(Eds.).Genealogías de la pedagogía (pp.173-196). Universidad Pedagógica Nacional.

<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12573/Catedra%206%20web.pdf?sequence=5#page=173>

Barrios, A. (sf). Las Ciencias Sociales en la práctica: Diálogo de maestros. Altablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-229120.html>

Berrio, I. y Jaramillo, A. (2012). *Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/182/1/AA0643.pdf>

Bocanegra Acosta, H. (2018). Libertad de cátedra y democracia en la educación colombiana. *Diálogos de saberes*, (49), 17-19. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/5425/5076>

Bustamante, G. (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje y el currículo. *Revista Internacional Magisterio* (80), 20-24. <https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-basicos-deaprendizaje-y-el-curriculo> [GoogleScholar](#)

Campo Vega, N. (2019). *La rumba criolla Fusagasugueña, de performance, escuela y memoria, el nuevo reto para las Ciencias Sociales* [Universidad de Cundinamarca, Trabajo de grado] Repositorio Universidad de Cundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/2484/RumbaCriolla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carvajal, A; y Acosta, J. (2015). Sobre el Paro del Magisterio. *Gaceta Republicana*, (13), 1-8. <https://urepublicana.edu.co/images/gaceta/1505773635.pdf>

Castellanos Bernal, A. (2021). *El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: un análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984-2016)*[Universidad Distrital, Trabajo de investigación de maestría] Repositorio Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6976/BuitragoPi%C3%B1erosCesarAugusto2017.pdf?sequence=1>

Castrillón, P., Jaramillo, J., Orozco, L., y Tabares, P. (2000). *Las ciencias sociales y su incidencia en el desarrollo del pensamiento social, político y democrático en el niño de preescolar* [Tesis de pregrado] Repositorio Universidad de Antioquia. <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1212/1/CA0425.pdf>

Céspedes, J., y Cossio, G. (2015). *La enseñanza de los contenidos actitudinales de las ciencias Sociales: un análisis desde las prácticas docentes* [Tesis de pregrado]. Repositorio Universidad de Antioquia. Colombia. [http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2078/1/PB0944 Stiven Giovanny.pdf](http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2078/1/PB0944_Stiven_Giovanny.pdf)

Constitución política de Colombia. (1886)

Constitución Política de Colombia. (1991).

Correa, P. y Galindo, L. (2020). *El curriculum modelado en tiempos del eficientismo: injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Universidad de Antioquia. http://200.24.17.10/bitstream/10495/16260/1/CorreaPaola_2020_CurriculumModeladoProfesionalidad.pdf

Cuchumbé Holguín, N. (2011). Apertura constitucional de 1991, diversidad étnica y cultural y ordenamiento político: aproximación filosófica política. *Universitas Humanística.* (74), 57-74 <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420003.pdf>

De la Garza, E., y Leyva, G. (Eds). (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales.* Universidad Autónoma Metropolitana. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>

Deleuze, G. y Guatari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos

Delgadillo, J. (2012). Foucault y el análisis del poder. *Revista de educación y pensamiento*, (19), 160–171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974352>

Delgado, A; López, C; Noguera, M; y Pantoja, A. (2015). *Educación Desde la Diversidad: El reconocimiento del otro en las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio El Peñol del Departamento de Nariño* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Manizales] Google Académico. <https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/2155/4/DELGADO%2C%20AYDA%20Y%20OTROS.pdf>

Díaz Gamboa, L. (2010). La libertad de cátedra. *Derecho y Realidad*, 8(15), 19-25. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4985/4032

Díaz Parra, M. (2018). *Pensamiento Crítico En El Aprendizaje De Las Ciencias Sociales A Partir De Prácticas De Lectoescritura En Política En Grado Once* [Universidad Externado de Colombia, Trabajo de investigación de maestría] Repositorio Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/0964c0b0-22cb-4899-ac3c-c4001cd49654/content>

DíazSanchez , E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las Ciencias Sociales. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 46-65. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS11.1.2020.3>

Domínguez Castillo, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 24-45. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545093003.pdf>

Espinel, O. y Castell, A. (2017). Educación, Gobierno de Sí y de los Otros: elementos para un estado del arte en Colombia. *Educação & Realidade*, 42(4), 1335-1354. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401335

Estrada Chauta, J. (2021)._Educación escolar privada y precarización del trabajo docente en Colombia. *Revista Ciencias y Humanidades*, XIV(14), 28-48. <https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/237/168>

Estrada, J; Franco, R; y Martínez, J. (2016). *La escuela como línea de fuga*. Colegio Gonzalo Arango. Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ. IDEP- Bogotá

Fernández, O; y Ochoa, J. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970- 2010). *Revista Virajes* 16(2), 275-296. <file:///C:/Users/PERSONAL/Desktop/933-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1155-1-10-20200505.pdf>

Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto: curso en el college de France:1981-1982*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. (Recuperado de: https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf)

Gabilondo, A. (1990): *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Anthropos y la Universidad Autónoma de Madrid.

García Gómez, B. (2014). *Currículo, evaluación y estándares de Ciencias Sociales en la educación media: Estudio de caso en la IEM Juan Luis Londoño de la Cuesta* [Trabajo de investigación de maestría]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9793/TO-16975.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Giaccaglia, A.; Méndez, M; Ramírez, A; Santa María, S; Cabrera, P; Barzola, P; Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX(38), 115-147. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14511603005.pdf>

Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>

Giraldo Díaz, R. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*, 4(2), 90-100. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265420459008.pdf>

Giraldo, L., Jaramillo, A., Mora, I., Osorio, A., Restrepo, S., Santamaría, S., y Zuluaga, A. (1998). *Innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de ciencias sociales en el nivel de educación básica primaria* [Tesis de pregrado, Repositorio Universidad de Antioquia] Repositorio Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/23525/1/GiraldoLuz_1998_InnovacionesProcesosEnsenanza.pdf

González, F; Gómez, L; Peña, M; y Montero, E. (2016). Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla – Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista de Ciencias Sociales*, XXII (4), 130-143. <https://web.archive.org/web/20180410110049id/http://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/viewFile/22802/22689>

González, J; Delgado, Z; y Velandia, C. (2017). El paro nacional de maestros en 2017: reflexiones desde los alcances políticos y las acciones instituyentes. *Revista Grafía*, 14(2), 159-184. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/viewFile/780/697>

González, L. y Tibaduiza, H. (2015). *El movimiento pedagógico en Colombia y la subjetividad del maestro a 20 años de la ley general de educación: grupo de historia de la práctica pedagógica*

[tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio institucional.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18669/GonzalezAyalaLibiaIsabel2015.pdf?sequence=3>

Gutiérrez, C; Malagón, M; y Avendaño, E. (2015). *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Pedagógica Nacional UPN]. Repositorio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1498/AvendanoAvendanoGutierrezNinoMalagonMayorga2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gutiérrez Niño, D. (2019). *Otra ciudadanía es posible: una propuesta de formación ciudadana que resiste al discurso dominante de la ciudadanía capitalista* [Congreso]. V Congreso de Investigación y Pedagogía, Tunja, Colombia.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5224/1/Otra_ciudadania_es_posible_una_propuesta_de_formacion_ciudadana_resiste_al_discurso_dominate_de_la_ciudadania_capitalista.pdf

Henaó Vergara, G. (2011). *Modos de existencia del (la) maestro(a) en relación al currículo en Colombia, 1970- 2002* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital UdeA.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7055/1/GloriaHenaó_2011_maestrocurriculo.pdf

Herrera Pardo, E. (2021). *La formación de la subjetividad en las prácticas* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Seneca.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/53807>

Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263/275>

Langer, E. (2008). Prácticas de resistencias, gobierno escolar y producción de dispositivos pedagógicos emergentes. *Repensando la escuela media tradicional desde los Bachilleratos*

Populares. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina

Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 39-46. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27921998005.pdf>

Lombana Salgado, J. (2019). *Acerca de la metodología. una reflexión alrededor de los trabajos de grado en la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la universidad de Cundinamarca 2014-2018* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca] <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/2360/1.DOCUMENTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lugo Vázquez, M. (2002). Saber y poder una relación compleja. *La lámpara de Diógenes*, 3(6), 21-30. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84430602.pdf>

Macías Montealegre, J. (2018). *Intercambio de experiencias pedagógicas en torno a la música como estrategia para dinamizar el aprendizaje de las ciencias sociales con estudiantes de primaria de la iem campestre nuevo horizonte y en la academia de música y artes fusarte del municipio Fusagasugá* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca] <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/1566/Trabajo%20Ferna%20Mac%20c3%20adas%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MarínDíaz, D. (2020). *Autoayuda Educación y prácticas de sí*. Rodríguez, C. (Ed.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 97-137). Colección Rescate.

Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128005.pdf>

Martínez, M., y Peña, X. (2018). *La investigación escolar una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela rural Bosachoque* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca]

<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/1579/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20ESCOLAR%20UNA%20PROPUESTA%20DID%C3%81CTICA%20PARA%20LA%20ENSE%C3%91ANZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Millán Bayona, F. (1). Filosofía y desarrollo del pensamiento. *Magazín Aula Urbana*, (2), 10. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1383>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Moebius, S. (2012). Postestructuralismo y ciencias sociales. En Garza, T., y Leyva, G. (Eds). *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales* (pp. 488-533). Universidad Metropolitana.

Moreno Cardona, R. (2018). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, un espacio para la construcción del debate político ilustrado [Congreso] Universidad Pontificia Bolivariana <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4946>

Naranjo Quintero, G. (2019). Geografías del afecto usos y evocaciones de la ciudad entre niños y niñas de Pinares de Oriente [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Universidad de Antioquia.
http://200.24.17.10/bitstream/10495/22841/3/NaranjoGloria_2009_GeografiasAfectoCiudad.pdf

Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid, Edaf y Morales S.A

Ortiz, D; y Riveros, C. (2018). *Propuesta pedagógica para la formación integral de los estudiantes de grado octavo del centro de protección Instituto de promoción social de Fusagasugá, basada en los métodos de enseñanza de las pedagogías alternativas y con énfasis en el aprendizaje significativo*[Universidad de Cundinamarca, Trabajo de grado] Repositorio Universidad de Cundinamarca.
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/1546/TGLS%201929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ossa, M., Arley Fabio (2021). *La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia*. En J. I. Sánchez. (Eds.). Educación, escuela y democracia. Una reflexión colectiva a 30 años de la Constitución Política de Colombia (pp. 8-33). Fondo Editorial FCSH

Ovejero, A. y Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, (77), 99-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45498>

Palazio Galo, E. (2014). Michel Foucault y el saber poder. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 3(2), 95-100. <https://www.camjol.info/index.php/HCS/article/view/4906/4600>

Pérez, D y Madera, L. (2022). *El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales* [Universidad de Antioquia, Trabajo de grado] Repositorio Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29404/4/PerezDuvan_2022_PaisajeEstetica.pdf

Pineda, D. (2019). Reducir la libertad de cátedra en los colegios oficiales: ¿una buena idea?. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/reducir-la-libertad-de-catedra-en-los-colegios-oficiales-una-buena-idea/>

Pinilla Cortés, A. (2016). *Enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3899/Pinillaangie2016.pdf?sequence=1>

Podestá, B. (2015). La estética de la existencia, posibilidad para una ética como política de resistencia. *El banquete de los dioses*, 2(3), 98-12. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20160603063829/545-2062-1-PB.pdf>

Procuraduría General de la Nación. (2006). *El derecho a la Educación*. https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/image/eventos/05052006_libroeducacion.pdf

Pulido Chaves, O. (2007). La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. *El Estatuto Docente. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Publicas – Buenos Aires*, (31), 1-58. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>

Quintero Castro, C. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo* [Trabajo de especialización] Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/517/TO-16311.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quiroz Zapata, D. (2013). *Descalzo*. Los maestros cuentan. Alcaldía de Medellín.

Rifá Valls, M. (2003). *Discurso, poder y subjetividad en el currículum: una etnografía crítica en el aula de Educación Visual y Plástica de la ESO* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/170565>

Ramírez Zuluaga, L. (2015). El sujeto en los juegos del poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(2), 133-146. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16334/1/RamirezLuis_2015_SujetoJuegosPoder.pdf

Restrepo, J. y Jaramillo, k. (2020). Del poder y la Gubernamentalidad en Michel Foucault. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 4(10), 77-99. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dgedj/v4n10/2448-5136-dgedj-4-10-77.pdf>

Rincón Gayón, G. (2008). *La enseñanza significativa de las ciencias sociales en grado décimo* [tesis de pregrado]. Universidad Nacional Abierta ya Distancia, Bogotá. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2416/40042507.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rincón, S. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. (*pensamiento*),(*palabra*)... *Y obra*, (18), 54-63. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/6283/5221>

Rivillas Molina, C. (2019). *Cartografía de la Formación Estética de los Maestros de Ciencias Sociales: Formas expresivas, Sujeto Múltiple y Devenir Surreal*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

Rodríguez Amaya, C. (2019). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11368/TO-23646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez Ballén, L. P. (2019). *La música como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales en los ciclos III y IV de bachillerato por ciclos en el politécnico de los andes siglo XXI, Fusagasugá* [Tesis de pregrado]. Universidad de Cundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/2362/La%20m%20c%20ba%20sica%20como%20estrategia%20pedag%20gica%20para%20la%20ense%20nza%20de%20las%20ciencias%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez Neira, T. (1995). Poder y Saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar). *Teor. Educ.*, 163-181. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71763/Poder_y_saber_\(La_micropolitica_foucault.pdf;jsessionid=E9B502ABEB7CB41623E6CF9C053C0A33?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71763/Poder_y_saber_(La_micropolitica_foucault.pdf;jsessionid=E9B502ABEB7CB41623E6CF9C053C0A33?sequence=1)

Ruiz Manquillo, O. (2018). *Configuración de las Ciencias Sociales en Colombia. Entre la autonomía y el control* [Trabajo de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca Digital. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1314/CBA-Spa-2018-Configuraci%F3n_de_las_ciencias_sociales_escolares_en_Colombia_entre_la_autonom%EDa_y_el_control_Trabajo_de_grado.pdf;jsessionid=D10564DDFDC0E6B656FA55009A81504C?sequence=1

Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002

Sáenz Obregón, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 75-292. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2192/2058>

Sánchez Vásquez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Unipluriversidad*, 13(2), 69-80. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16975/14699>

Silva Briceño, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber-Poder en Colombia 1917-1994* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7673/SilvaBrice%c3%b1oOrlando2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 81-93. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00081.pdf>

Silva Páez, A. (2019). Legado indígena. Una práctica decolonial en la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (113), 15. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2062>

Tamayo, J y Castrillón, K. (2018). Del poder y la gubernamentalidad en Michel Foucault. *Derecho Global. Estudios sobre Derecho y Justicia*, 4(10), 77-100. <http://derechoglobal.cucsh.udg.mx/index.php/DG/article/view/196>

Tenti Fanfani, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción social del ocio docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 1-192). Fundación Santillana.

Terol Rojo, G. (2013). Lecturas de la crítica Foucaultiana a la subjetivación. *Thémata. Revista de Filosofía*, (47), 273-300. http://institucional.us.es/revistas/themata/47/art_16.pdf

Torres, N; Gil, A; y Beltrán, A. (2016). *Comparsa por la paz*. Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ. IDEP- Bogotá

Uicich, S. (2016). *Modos de subjetivación y políticas de la verdad en Foucault: para una ontología histórica de nosotros mismos*. Actas De Las Jornadas El Cuidado De Sí y El Cuidado Del Mundo-USal.

Vásquez, L; Barragán, B; Ossa, A. (2018). *Historia presente de la docencia: práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín escolar* [Seminario]. IV Seminario Internacional Pensar de otro modo -2018. Temática: Experiencia: educación, sujeto y verdad. https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/pensar_mod02018/pensar_mod02018/paper/view/3130

Vásquez Zora, L. (2015). La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender. *Olhar de Professor*, 18(2), 162-183. <https://www.redalyc.org/pdf/684/68459084002.pdf>

Vásquez, L; Barragán, B; Ossa, A. (2019). *Pedagogías otras: Singularidades de la docencia en seis escuelas públicas del municipio de Medellín*. [Congreso]. V Congreso internacional de investigación y pedagogía. Escuela, maestro y estudio, perspectivas contemporáneas, Tunja, Colombia. https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/5_cong_pedag/5_ped_cong/paper/viewFile/3327/3507

Vásquez, L. (2015). *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia* [Tesis Doctoral, Universidad de Belo Horizonte]. Repositorio ufmg. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A4CEXP/1/tesis_final_1.pdf

Vega Cantor, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des) orden educativo mundial. *Folios*, (27), 31-50. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6092/5051>

Vignale, S. (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de filosofía*, (61), 5-17. <http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/2440/2097>

Villalobos, J y de Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>

Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940*. (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. (Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7010/1/AlexanderYarza_2013_maestrosrefor ma.pdf)

Zapico, M., & Barrera, S. D. (2021). ¿Es posible realizar una distinción estricta entre estructuralismo y posestructuralismo en el campo de los estudios literarios?. *Boletín GEC*, (28), 94-114. <file:///C:/Users/Diledys/Downloads/Dialnet-EsPosibleRealizarUnaDistincionEstrictaEntreEstruct-8241474.pdf>

Zambrano Leal, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), 11-19. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626160015.pdf>

Zuluaga Garcés, (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos. <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

Zuluaga, L. (2003). La democracia en la escuela forma lideres. *Aula Urbana*, (40), 6-7. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/issue/view/74/53>

Anexo 3 Ficha temática capítulo horizonte conceptual y teórico

N	Año del artículo o investigación	Bibliografía de la Fuente Según APA Séptima Edición	3.Link de archivo o sitio físico	4. Bibliografía de interés empleada en el documento por el autor	Docencia	Poder/saber	Prácticas singulares en la Docencia	Pedagogías de Sí	Subjetivación	Gobierno de sí
1	2009	Giacaglia, A.; Méndez, M; Ramírez, A; Santa María, S; Cabrera, P; Barzola, P; Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación.	https://www.redalyc.org/pdf/145/14511603005.pdf							
2	2014	Vignale, S.(2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. <i>Cuadernos de filosofía</i> , (61), 5-17. http://revistas2.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/2440/2097	http://revistas2.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/2440/2097							

Anexo 4. Ficha temática capítulo metodología

N°	AÑO DE LA INVESTIGACIÓN O ARTICULO	2. Bibliografía de la Fuente Según APA Séptima Edición	3.Link de archivo o sitio físico	4. Bibliografía de interés empleada en el documento por el autor	PARADIGMA	PARADIGMA POESTRUCTURALIS		CAJA DE HERRAMIENTAS		TEMATIZACIÓN		
					QUÉ ES UN PARADIGMA INVESTIGATIVO	QUÉ ES	QUÉ LO CARACTERIZA	PARA QUÉ	GENEALOGIA	ARQUEOLOGÍA	QUÉ ES	QUÉ LA CARACTERIZA
1	2020	Belrán, S. y Bernal, J.(2020). Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo investigativo, 11(21), 1-18. http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf	http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf									
2	2007	Marín, L. (2007). Signo y Pensamiento, 26(50), 34-45. https://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf	https://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf									

Anexo 5

Ficha temática capítulo resultados

Indagación de los objetivos específicos y de las preguntas en prácticas de instituciones, sujetos y discursos																	
N	Citación en Normas APA Séptima edición	Ordenamiento/funcionamiento y/o transformación Conceptos				Ordenamiento/funcionamiento y/o transformación de los Objetos de subjetivación- Gobierno de sí				Ordenamiento/funcionamiento y/o transformación Objetos del Gobierno de	Ordenamiento/funcionamiento y/o transformación Objetos del Gobierno de los otros	Ordenamiento/funcionamiento y/o transformación (rarezas, Objetos de la Docencia como Práctica Singular			Estrategias de Saber/Poder (Tensiones, posiciones/oposiciones, luchas,campo, condiciones de emergencia, discontinuidades, continuidades que causan tensión, acontecimientos, exclusiones, desplazamientos)	Concepto o apoyo conceptual de que son las Precedencias (para lo metodológico)	procedencias del objeto en la historicidad
		Subjetivación / Gobierno de sí	Docencia como Práctica singular	Gobierno de Sí	Gobierno de los otros	Ético	Político	Estético	Crítico			Ético	Político	Rarezas			
1	Quintero, G. (2019). Geografías del afecto usos y evocaciones de la ciudad entre niños y Hoyos Sierra,																
2	C. (2019). <i>Discursos del maestro de ciencias sociales: configuración</i>																

Nota. Fuente Molina Ardila y Morales Gómez (2022)

