

8.

LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA SINGULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA ENTRE 1991 Y 2016*

Ana María Molina Ardila**

Laura Morales Gómez***

Arley Fabio Ossa Montoya****

Universidad de Antioquia

Resumen

La docencia singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia se sitúa en dos acontecimientos: el primero, la expedición de la Constitución Política de Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991), desde la que se impulsa la libertad de cátedra, de investigación y de aprendizaje; el segundo, la promulgación de los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (MEN, 2016) los cuales desde una configuración estandarizada, se establecen como apuesta para potenciar habilidades y conocimientos, en detrimento del saber ser, el saber sentir y el convivir, con las consecuencias de ello en la ejercitación de maneras múltiples de

*Este escrito es resultado de la investigación: La docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia entre 1991 y 2016; proyecto aprobado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP- de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia según acta TG-002-2022 del 04 de 04 de 2022. El mismo se articula al proyecto: Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín, pesquisa aprobada en el acta 790 del 13 de agosto de 2019 por el Comité de Investigaciones (CODI) de la Universidad de Antioquia.

**Estudiante 9 semestre Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ana.molina1@udea.edu.co

*** Estudiante 9 semestre Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: laura.moralesg@udea.edu.co

****Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0171-0317>. Correo electrónico: arley.ossa@udea.edu.co

ver, pensar, sentir, decir y hacer en los discentes. En este entramado, uno de los objetivos del trabajo se enfocó en visibilizar formas de subjetivación presentes en las prácticas de los docentes, en tanto acciones éticas, políticas y estéticas, potenciadoras del sí mismo y de los otros. El otro objetivo se enfocó en problematizar las tensiones en las cuales se movió la docencia singular, en relaciones de saber y de poder.

Para alcanzar ambos propósitos, a nivel metodológico la indagación se apoyó en un enfoque posestructuralista, en el cual se realizó una analítica de los discursos desde las relaciones presentes en ellos entre el saber, el poder y la subjetivación, en correlación al objeto macro de indagación. Concatenado con el enfoque, se usó la caja de herramientas genealógico-arqueológica propuesta por Foucault (Foucault, 1997; 2000), la cual permitió, que las prácticas rastreadas en el discurso en su dispersión temporal y espacial y que circularon en instituciones, sujetos y en diversos saberes, fueran descritas en sus regularidades discursivas y tejidas en sus condiciones de existencia y emergencia. En este entramado, la docencia se dispuso como instrumento de disciplinamiento, normalización y control, en tanto modalidades biopolíticas, formas que encontraron oposición en prácticas docentes alternativas, transgresoras de sí y de los otros, como mecanismos de resistencia desplegados en medio de relaciones de poder. Es en este contexto en el que emergen prácticas singulares de la docencia como experiencia social en disputa, 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, una educación para lo uniforme.

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

Abstract

Singular teaching in the area of Social Sciences in Colombia is placed in two events: firstly, the expedition of the Political Constitution of Colombia (Political Constitution of Colombia, 1991), from which academic freedom, research and learning is promoted; secondly, the enactment of the Learning Basic Rights -BLRs- (MEN, 2016) which, from a standardized configuration, are established as a bet to enhance skills and knowledge, to the detriment of knowing how to be, how to feel and how to live together, with the consequences of this in the exercise of multiple ways of seeing, thinking, feeling, saying and doing in the learners. In this framework, one of the objectives of this study was focused on highlighting present ways of subjectivation in the teacher's practices in regards to ethical, political and esthetic actions that enhance the self and others. The other objective was focused on problematizing the tensions in which singular teaching moved in relations of knowledge and power.

In order to achieve both purposes, at the methodological level the research was based on a post-structuralist approach in which an analysis of the discourses was carried out from the relations present in them between knowledge, power and subjectivation in correlation to the macro-object of inquiry. Concatenated with the approach, the genealogical-archeological toolbox proposed by Foucault (Foucault, 1997; 2000) was used, which allowed the practices traced in the discourse in their temporal and spatial dispersion and that circulated in institutions, subjects and in diverse knowledge to be described in their discursive regularities and woven in their conditions of existence and emergence. In this framework, teaching was

disposed as an instrument of disciplining, normalization and control, as biopolitical modalities, forms that found opposition in alternative teaching practices, transgressors of themselves and others, as mechanisms of resistance deployed in the midst of power relations. It is in this context where singular teaching practices emerge as a social experience in dispute, which can be identified as proposals and/or experiences of transgressive education, of resistance, other practices that go against what is established by the guidelines that seek a totalizing control, an education for uniformity.

Key words: singular teaching, subjectivation, knowledge, power.

Aspectos preliminares

La docencia se ha movido históricamente en líneas de fuerza que la han configurado bajo unos regímenes de verdad, relacionados con cada época. En este contexto, la historia del presente de la docencia en el área de Ciencias sociales, permite la problematización de su devenir desde una lógica de gobierno social, a partir del cual el docente despliega un posicionamiento estratégico desde el saber y el poder para controlar a la población. En el presente, estas prácticas se enmarcan a partir de dispositivos de gestión administrativa y curricular, en los que se prioriza la capacitación de capital humano, en función del control, la productividad y el mercado, en coherencia con las exigencias de la sociedad globalizada y la lógica neoliberal en la educación. Implica de igual manera, buscar en los azares de la historia, prácticas discursivas y no discursivas* desde las cuales es posible visibilizar otras docencias que vivifican el saber pedagógico a partir de la potenciación de líneas de fuga éticas, estéticas y políticas, que, para el caso específico del área de Ciencias Sociales, han estado tan excluidas del campo investigativo.

Desde lo anterior, la búsqueda se centra en analizar la docencia singular en prácticas discursivas y no discursivas. Ello implica el análisis de las tensiones, rupturas, discontinuidades, continuidades de las luchas de saber/poder que se

* 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 historizadas” (Runge, 2002, p. 8)

despliegan en el período de estudio para brindar una mirada sobre cómo es encubierta, excluida o evidente la docencia singular.

En este contexto, la docencia en términos generales y, específicamente, la docencia en el área de Ciencias Sociales, se mueve en términos del saber y del poder. En primera instancia, desde el saber disciplinar del docente a partir de lo cual se entrelaza con el poder respecto a los estudiantes. El docente es 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, p. 175)

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 funcional, utilitarista y pragmatista, 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).

Sin embargo, acontecen prácticas como oposiciones, que problematizan la racionalidad instrumental en que se dispone la docencia. En ellas se modifican modos de subjetivación, esto es, se posibilita la creación indefinida de un sujeto que se transforma incesantemente y de esa forma redefine los juegos de poder, saber y verdad (Uicich, 2016; Ramírez, 2015).

Con base en lo anterior, la docencia como práctica singular es un acontecimiento que debe analizarse a partir de distintas líneas de fuerza sociales, económicas, políticas y culturales, para visibilizar sus azares en la historia. De ahí que, se haga relevante develar formas de subjetivación que se encuentran presentes en las prácticas singulares de docentes de Ciencias Sociales que

tensan con ordenamientos pedagógicos y curriculares en los que se deshumaniza al sujeto en correspondencia con la lógica neoliberal y neoconservadora presente.

Apuntalamientos conceptuales

Los referentes conceptuales y teóricos que guían este trabajo, están enmarcados en cuatro componentes: la docencia; el poder/saber; las prácticas singulares en la docencia -las pedagogías de sí y la subjetivación- y el gobierno de sí. Estos se abordan en sus relaciones y correlaciones, con la finalidad de indicar las prácticas otras que nutren de manera exponencial el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, las cuales se indagan en la proliferación discursiva, en sus procedencias y emergencias.

A partir del desarrollo conceptual del término macro de este trabajo, el cual es la docencia, salen a relucir otros tales como: enseñanza, educación, formación, maestro, profesión etc. que, al ser problematizados, permiten comprender cómo la docencia se ha venido configurando desde las prácticas.

En lo que aquí atañe, la docencia puede ser comprendida 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. 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.

La segunda dimensión, está en dirección a las definiciones y tratamientos que ubica a la docencia 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, 2020; Tenti, 2021; Vásquez, 2015; Vásquez 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, por lo tanto, 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.

Al considerar la docencia como experiencia política, su marco de acción son las políticas docentes, donde se documenta y retrata la forma en como los docentes deben dirigir sus prácticas desde una perspectiva formal, instrumentalizada, simuladora y disciplinaria (Barragán, 2020). No obstante, estas directrices normativas permiten una relación con el sujeto en cuanto este determina que tan subordinado, excluido e invisibilizado se encuentra, ello da como resultado propuestas de resistencia, de reinención, de formas otras de práctica docente.

Así mismo, la docencia como una práctica de decir verdad, se vislumbra a partir de tres campos: el campo de saber, el campo de poder y el campo de saber-poder. Se acentúa en 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, 2020).

La verdad, entonces, es considerada como aquella “productora de relaciones de poder, de un poder que, a su vez, construye una verdad” (Espinell y Castell, 2017, p. 1337). La verdad es creada, legitimada y configuradora de poder. Como indica Giraldo (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.

En términos de saber y verdad, es el primero el que hace posible determinar lo falso o lo verdadero. 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 (Palazio Galos, 2014; Rodríguez, 1995; Saénz, 2013). El saber es

regulado por el poder como una fuerza externa que es fundamental. Ello obedece a una elaborada red de relaciones y estrategias que se entrelazan en las diferentes instituciones que crean formas de disciplinamiento funcionales en instituciones como 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 Sáenz (2013), al mencionar como en la escuela, las prácticas de saber obedecen a prácticas de regulación y formalización para atender a su objetivo base que es “la circulación, difusión, producción, moldeamiento y distribución del saber” (p. 277)

Sin embargo, es prudente resaltar como a toda relación de saber le supone o le implica la emergencia de resistencias. 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, 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.

Dicho lo anterior, emerge otro concepto articulador, las pedagogías de sí, es importante indicar que es un campo en exploración, por ello su conceptualización aún está en elaboración. Por esta razón, las pedagogías de sí pueden ser tratadas como prácticas que impulsan el cuidado de sí. En este caso se enuncian bajo esta modalidad y se pretenden abordar en relación con el gobierno de sí.

Sáenz (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)

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 (Giraldo, 2005).

Por ello, la gubernamentalidad, entendida como “un campo estratégico de relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político” (Podestá, 2015, p.113), 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. Por ello, el gobierno de sí, definido como el “arte de gobernar” (Seoane Rodríguez, 2017, p. 204), de gobernarse así mismo, permite la construcción de subjetividades autónomas, 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 transgresoras, prácticas de subjetivación (Lanz, 2012), técnicas de vida de la docencia, lucha de la docencia por el trabajo de cuidar de sí mismo y los otros, prácticas deliberadas (Barragán, 2020; Sáenz, 2013), cuidado de sí, formación de sí, conocimiento de sí, práctica de sí, práctica personal pero también social (Lanz, 2012). Estas desde puntales éticos, 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, 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. 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.

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 gobernar su vida. Lo que se pretende desde el eje ético, que demanda del estético, es dar 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).

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.

Es a partir de las disposiciones consignadas en las políticas docentes, que velan por intereses de control, de disciplina y de normalización, 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.

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 (Vásquez et al, 2018) que apuntalen procesos de subjetivación y no de sujeción. En este sentido, 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. Sin embargo, como se ha planteado, ante dictámenes sin representación, los docentes tienen la posibilidad de resistir y crear nuevas disposiciones que comienzan como lo indica

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)

Al esclarecer la relación existente entre las practicas singulares en la docencia y los procesos de subjetivación, hay que aclarar que estos procesos al tener “un matiz emancipatorio” (Uicich, 2016, p.1-2), erigen las prácticas educativas alternativas como modos de subjetivación, que se encuentran en contraposición a los intereses capitalistas, pues estas prácticas traspasan y ponen en reflexión los modos en que la educación formal tradicional se concibe y se despliega, permiten que el docente adquiera una actitud ética, política y estética desde la cual sitúa su quehacer. 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).

Pues 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. Los procesos de subjetivación están en relación con asuntos tales como los márgenes de libertad necesarios

para que el sujeto se transforme a si mismo (Ramírez Zuluaga, 2015); 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 sí; la política, como transformación de la realidad y la estética como el cuidado de lo otro (Foucault, 1999).

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. Así mismo, es importante plantear cómo estas prácticas singulares, 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 con respecto a lo que quiere aprender y cómo llevarlo a cabo, precisamente por ese conocimiento que tiene de sí mismo.

La docencia desde lo dicho, se despliega en relaciones de saber y poder que le implican al sujeto docente afirmar prácticas singulares, pedagogías de sí, en las que este consolide procesos de subjetivación a partir del pliegue de sus fuerzas y sus potencias, desde un gobierno de sí, sobre sí mismo. Tal esculpimiento del sujeto, desde una vía ética y estética, le posibilita la afirmación de lo político y, con ello, el reconocimiento de la dimensión comunitaria que le es inherente.

Perspectiva Metodológica

El enfoque desde el cual se desarrolla la indagación 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.

Así pues, como método de investigación, se hace uso de la caja de herramientas de Foucault, específicamente de la arqueología y la genealogía. Desde la primera de acuerdo con Gabilondo (1990), se indagan condiciones de existencia del objeto, que para este caso es la docencia singular, para describir y problematizar cómo se ordena, funciona, transforma, invisibiliza, relaciona y correlaciona en su historicidad, en medio de tensiones en las cuales se despliega. Se analiza y problematiza así, su coexistencia con otros objetos con los cuales tensa o la potencian. Para el análisis de dichas prácticas, se revisa 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, se forma el saber del objeto docencia singular (Foucault, 1997). 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, 2000).

Resultados preliminares

La docencia singular

En este apartado se exponen análisis que obedecen a los resultados preliminares, en relación a las formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales. 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.

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 de poder, en la cual el saber disciplinar no se posiciona en la relación pedagógica como el único posible, sino que se da cabida a la subjetividad, como elemento que tensa con formas tradicionales de enseñanza de la geografía. Al introducir las percepciones y valoraciones de los estudiantes, la apuesta de Naranjo Quintero 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.

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 de 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 sienten, piensan y actúan 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.

En esta perspectiva, se ha logrado establecer una correlación con el discurso de Castaño Antolinez (2017), en el que se visibiliza una práctica que es entendida como alternativa en la docencia de Ciencias Sociales. La autora, describe un profesor que desarrolla experiencias con comunidades campesinas e indígenas, en contextos escolares y no escolares, en zonas de difícil acceso. Dicho oficio se desarrolla a partir de la promoción de memoria histórica desde la pedagogía crítica, el fomento de la lectura y la creación de radio revistas poéticas. Esta práctica se desmarca de la enseñanza tradicional, al acentuar la problematización del contexto, aspecto desde el cual se afirma una expresión de resistencia que busca promover sensibilidades en las personas que se han visto desesperanzadas por el dolor de la guerra. Desde allí aparece un apuntalamiento estético que robustece el poder de la comunidad a partir del fortalecimiento del pensamiento crítico y el enseñar a pensar.

Las tensiones entre 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 estos, erigen el discurso articulador de esta práctica

en correspondencia con el modelo de sociedad que se quiere instaurar a partir de políticas docentes que homogenizan, invisibilizan y normalizan la práctica en Colombia.

El archivo explorado, posibilita identificar como el maestro ha configurado, amasado y direccionado 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 las disposiciones externas, se visibiliza con fuerza, la evaluación del maestro, que lógicamente trastoca al docente de ciencias sociales, pues esta disposición está direccionada al quehacer, aspecto desde el que se miden sus competencias, alineadas con los objetivos y propósitos que giran en torno a los conceptos que tiene el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- de calidad y mejoramiento en la educación. En tal perspectiva, el MEN en la Ley 115 de 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” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, 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. Esta como tecnología de control sobre el cuerpo docente, emerge con el Decreto 1278 de 2002 (Ministerio de Educación, 2002) en el cual se desarrolla el Estatuto de Profesionalización Docente que regula 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 (Ministerio de Educación, 2002) y se explicita cómo debe llevarse a cabo el proceso evaluativo dirigido a los docentes. Allí se

determina que dicho proceso 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, dicha evaluación que tiene entre sus propósitos la definición de ascensos y salarios, se lleva a cabo a juicio de estos, 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. Al respecto se visibilizan disputas relacionadas con la enseñanza de la geografía y la historia como disciplinas de mayor “valor académico”, aunque reguladas y la evaluación desde pruebas estandarizadas a los estudiantes, las cuales se plantean como el fin mismo de la educación y, por lo tanto, hacia donde debe ser direccionada la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para el primer caso, Arias (2014) al afirmar 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 del 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" (Arias, 2014, p.140). Es así, como los contenidos y la forma en como estos 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.

Con respecto a la enseñanza de la geografía y la historia, debe decirse que navega en una historicidad que permite identificar como se ha venido configurando 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 que 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 (2018) menciona como 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 (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. (p.447)

Dicha mirada mucho más sistémica del abordaje de lo histórico, 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 (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. 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” (Arias, 2014, p.139). Se han propuesto a partir de críticas como las anteriores, otras políticas educativas, entre las que se citan los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2022) y los Estándares de Ciencias Sociales (MEN 2004), que atienden los reclamos de los actores educativos pero que, al mismo tiempo por medio de regulaciones, limitan las actuaciones de los docentes con respecto a sus prácticas.

Es así como la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha venido configurando, entre políticas docentes, tensiones, resistencias, movilizaciones y regulaciones.

Conclusiones

Se visibiliza en el escrito, como las prácticas despliegan un saber y un hacer y producen tensiones en las relaciones de saber y de poder. En ellas aparecen de igual manera formas de subjetivación que repercuten en la práctica pedagógica del área de ciencias sociales, formas que se distinguen por la afirmación de las singularidades y como posibilitadoras de transformaciones tanto del docente como del estudiante. Dichas prácticas trasgreden el quehacer que la educación tradicional, en tanto se ocupan de lo contextual desde una perspectiva ética, política y estética y tienen en cuenta formas estratégicas del saber disciplinar para disponer otras formas de pensar, sentir y hacer.

Como se ha podido vislumbrar, las practicas singulares en el área de las Ciencias Sociales en Colombia posibilitan problematizar el presente de la docencia en el país y permiten indagar en la historicidad, la configuración de la enseñanza

de las Ciencias Sociales de manera particular, para lo cual es relevante una articulación con las políticas educativas que regulan el quehacer docente y que se presentan como una manera ideal de hacer docencia.

Referencias

- 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>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Universidad Simón Bolívar.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. IDEP.
- Barragán Castrillón, B. (2020). *Pedagogías de sí. La invención del maestro*. En Noguera-Ramírez, C. y Rubio Gavira, 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>
- Castaño, P. (2017). *Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/730/TO-21392.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castaño, P., y Diagama, C. (2019). Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2),
- Deleuze, G. y Guatari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos

- 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
- Foucault, M. (1997). La Arqueología del Saber. Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel. (2000). Nietzsche, la Genealogía, la Historia. Pre-textos.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto: curso en el college de France:1981-1982*. Fondo de Cultura Económica.
- Gabilondo, A. (1990): *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Anthropos y la Universidad Autónoma de Madrid.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
- Giraldo, R. (2015). Gobierno de los otros y gobierno de sí en Michel Foucault. *Criterio Libre Jurídico*, 12(2), 137-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7829999>
- Gutiérrez, 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
- 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>
- 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>

- Lugo, M. (2002). Saber y poder una relación compleja. *La lámpara de Diógenes*, 3(6), 21-30. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84430602.pdf>
- MEN (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales*. Panamericana Formas e Impresos S. A
- MEN. (1994). *Ley 115, ley general de educación*. Panamericana Formas e Impresos S. A
- MEN. (2002). *Decreto 1278, Estatuto de Profesionalización Docente*. Panamericana Formas e Impresos S. A
- MEN (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno Cardona, R. (2018). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, un espacio para la construcción del debate político ilustrado. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4946>
- Naranjo, 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 Institucional Universidad de Antioquia. http://200.24.17.10/bitstream/10495/22841/3/NaranjoGloria_2009_GeografiasAfectoCiudad.pdf
- Palazio, 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>
- Podestá, B. (2015). La estética de la existencia, posibilidad para una ética como política de resistencia. *Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA*, 2(3), 98-121. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20160603063829/545-2062-1-PB.pdf>
- Ramírez, 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

- Rodríguez, T. (1995). Poder y saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar). *Teor. Educ.,* (7), 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)
- 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&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es)
- Sáenz, 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>
- Seone, B. (2017). Foucault político: la filosofía de la transformación. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos,* (3), 75-96. <https://revistas.cenaltes.cl/index.php/dorsal/article/view/208/327>
- Tema de evaluación docente estanca maestros; el paro continúa. (2014, mayo 14). El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13990705>
- Tenti, 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.
- Tero Rojo, G. (2013). Lecturas de la crítica foucaultiana a la subjetivación. *Thémata. Revista de Filosofía,* (47), 373-300. https://institucional.us.es/revistas/themata/47/art_16.pdf

- 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, F. (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. (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. Temática: Experiencia: educación, sujeto y verdad. https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/pensar_mod02018/pensar_mod02018/paper/view/3130
- 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. [redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf)