

ESCUELA, DISCURSO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DE LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA CONCESIONADA

YULI MARCELA ESCOBAR SEGURA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2016

ESCUELA, DISCURSO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DE LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA CONCESIONADA

YULI MARCELA ESCOBAR SEGURA

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTOR

VLADIMIR OLAYA GUALTEROS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2016

Dedicatoria

A Dios y a la vida por permitirme caminar por este mundo haciendo lo que me apasiona y me hace feliz; a mi madre por su apoyo constante, por estar ahí aun desde la distancia acompañando cada uno de mis sueños; a mis familiares y amigos que fueron constantes en su apoyo durante este largo pero satisfactorio proceso.

Agradecimientos

A las maestras de Ciclo Uno por compartir sus saberes y su experiencia para el desarrollo de esta investigación; y, al rector del colegio Colsubsidio San Vicente, por abrir las puertas de la institución para materializar este trabajo investigativo.

A mi tutor Vladimir Olaya, por su acompañamiento constante durante todo el desarrollo de este proceso.

Y, finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional y al grupo de historia y cultura política de la Maestría en Educación por sus aportes en la consolidación de este proyecto.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	ESCUELA, DISCURSO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA CONCESIONADA
Autor(es)	Escobar Segura, Yuli Marcela
Director	Olaya Gualteros, Vladimir
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 224p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CIENCIAS SOCIALES, DISCURSO, PRACTICA PEDAGÓGICA, ESCUELA.

2. Descripción
<p>El trabajo de investigación está orientado a comprender cómo se abordan las ciencias sociales en la escuela en el primer ciclo de escolaridad —correspondientes a los grados primero y segundo—, desde el modelo de escuela concesionada implementada hace más de quince años en la ciudad de Bogotá como un nuevo modelo educativo para la educación pública; además quiere entender cuáles son los discursos que emergen en la práctica pedagógica de las ciencias sociales en estas escuelas, estableciendo como dichos discursos responden a unos proyectos políticos de época.</p>

3. Fuentes
<p>El trabajo investigativo es el resultado de la revisión de 32 autores, a través de 45 documentos, que dan cuenta de los argumentos fundamentales de las categorías de investigación del presente documento.</p>

4.Contenidos

El trabajo se estructura de la siguiente manera: (1) Acercamiento al abordaje teórico de las categorías fundamentales de la investigación: *ciencias sociales, práctica pedagógica y escuela y neoliberalismo*. (2) Componente metodológico de la investigación desde donde se constituyen las fases del investigación y las estrategias analíticas a desarrollar a partir del análisis de contenido para dar respuesta a la pregunta investigativa. (3) Análisis de las diversas fuentes discursivas retomadas para este trabajo (documentos oficiales, de la institución educativa y relatos de las maestras) para abordar cómo se constituyen las prácticas pedagógicas de los maestros en la enseñanza de las ciencias sociales, como se establecen allí procesos de clasificación de los saberes, de recontextualización de los contenidos, de difusión de códigos específicos y procesos de naturalización de prácticas sociales establecidas para comprender como son el resultado de unos proyectos políticos de época (4) conclusiones y recomendaciones alrededor de los hallazgos mas significativos dentro del trabajo investigativo.

5.Metodología

La metodología implementada para esta investigación corresponde al Análisis de Contenido, que posibilita la comprensión profunda de los diferentes discursos abordados en el trabajo, para ello, se desarrolló un proceso de indagación conceptual frente a las categorías a analizar y se recopiló la información para el análisis en tres grupos:

Documentos oficiales: Ley General de Educación, Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, Estándares Básicos, Reorganización Curricular por Ciclos.

Documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Documento de área de ciencias sociales, Mallas curriculares y Planeadores.

Relatos: entrevistas semi-estructuradas aplicadas a 4 maestras de primer ciclo.

A partir de allí se realizó un ejercicio analítico que permitió comprender cómo estos discursos se interrelacionan en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela para dar respuesta a la pregunta orientadora de este trabajo.

6.Conclusiones

El presente trabajo permitió establecer como las ciencias sociales escolares se constituyen a partir de unos discursos determinados por proyectos políticos hegemónicos, desde allí confluyen las apuestas sociales, políticas y económicas de la época y se posicionan en la escuela a partir de unos instrumentos de clasificación del saber diseñados desde la política pública para distribuir unos regímenes de saber y poder, de donde los sujetos se convierten en parte fundamental de este

proceso, pues sobre ellos se ejercen las acciones de control; en este sentido la escuela concesionada funciona como un materializador de las políticas de época, y contribuye en la permanencia del sistema social establecido, a través de la formación de un sujeto acorde a las dinámicas que el sistema requiere.

Elaborado por:	Escobar Segura, Yuli Marcela
Revisado por:	Olaya Gualteros, Vladimir

Fecha de elaboración del Resumen:	16	07	2016
--	----	----	------

Contenido

Contenido	7
Introducción	1
Marco Problémico	1
Objetivos	15
<i>General</i>	15
Específicos	15
Justificación	16
Capítulo I: Metodología	18
2.1 <i>Desarrollo metodológico</i>	18
2.2 <i>Análisis de la información: El análisis de contenido como metodología para analizar el discurso</i>	22
Capítulo II: Marco teórico	26
1.1 <i>Escuela pública en Colombia y emergencia de las ciencias sociales en el escenario escolar</i>	26
1.1.1 <i>ciencias sociales en Europa en el siglo XIX</i>	26
1.1.2 <i>Procesos políticos y sociales para la consolidación de las ciencias sociales en la escuela Colombiana</i>	30
1.2 <i>Nuevas miradas de la escuela pública.</i>	44
1.2.1 <i>Escuela y neoliberalismo: transformaciones del sistema de educación pública</i>	44
1.2.2 <i>Colegios en concesión y modelos de educación pública</i>	60
1.3 <i>Discurso y practica pedagógica</i>	70
1.3.1 <i>La práctica pedagógica y la escuela como agencia de control simbólico.</i>	70
1.3.2 <i>La elaboración del código y las estrategias comunicativas para la formación del sujeto y la construcción del discurso</i>	79
Capítulo III. Análisis de la información	89
3.1 <i>Conceptos para comprender la enseñanza de las ciencias sociales</i>	89
3.1.1 <i>Concepciones emergentes de las ciencias sociales en el ámbito escolar.</i>	89
3.1.2 <i>Discursos emergentes sobre la práctica pedagógica</i>	108
3.1.3 <i>El maestro como sujeto central de la práctica pedagógica</i>	120
3.2 <i>La práctica pedagógica y la construcción de discurso</i>	125
3.2.1 <i>El Proyecto Educativo Institucional a la luz de las ciencias sociales.</i>	126
3.2.2 <i>Redes de maestros y construcciones curriculares</i>	133
3.2.3 <i>Procesos recontextualizantes del saber: hacia la construcción de discursos comunes</i>	137
3.2.4 <i>Organización curricular y procesos evaluativos</i>	155
3.3 <i>Las prácticas de poder: proyectos políticos y escolarización en ciencias sociales</i>	178

<i>3.3.1 El sujeto en la escuela concesionada</i>	179
<i>3.3.2. Calidad educativa y la perspectiva mercantilista de la educación pública</i>	192
<i>3.3.3 Apreciaciones finales: la educación para la consolidación de los proyectos políticos de época</i>	197
Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones	201
Listado de Ilustraciones	211
Referencias	212

Introducción

Las ciencias sociales escolares históricamente han representado ese espacio de saber dónde los sujetos reflexionan sobre sus prácticas sociales y culturales, y se constituyen unas formas de relación con lo político y las formas de participación en la sociedad. Los diferentes momentos históricos, principalmente aquellos que se dieron luego de la segunda guerra mundial, posicionaron esta disciplina como necesaria para constituir unas comprensiones del sujeto, que legitimaran ciertas ideas sobre el territorio, la nación y la soberanía.

A partir de allí, han sido múltiples las transformaciones de esta disciplina a la que desde la escuela se le ha asignado la responsabilidad de fomentar el pensamiento crítico frente a la realidad. Es así que esta disciplina se convierte en parte de las áreas fundamentales de enseñanza en la escuela, esta última también históricamente ha sido testigo de luchas sociales y políticas que la han posicionado en distintos lugares de la esfera social. Por lo que sus prácticas han debido someterse a regímenes de poder que le han impuesto formas de conocimiento, y de relación, determinada por unos proyectos hegemónicos particulares en cada tiempo histórico.

Desde este lugar, la escuela, como escenario para la formación de sujetos, ha sido elemento de disputas y reformas a lo largo de la historia, y hasta hoy sigue siendo un campo de formación para que los sujetos desarrollen las habilidades necesarias para la vida en sociedad.

Estas relaciones entre las ciencias sociales y la producción de saberes en la escuela están directamente vinculadas con la forma en que esta disciplina se enseña a través del ejercicio de la práctica pedagógica que resulta determinante en el tipo de saberes que allí se producen.

A partir de allí surge el interés investigativo de este trabajo, que busca entender como esos saberes constituidos desde las ciencias sociales se articulan a unos nuevos modelos de educación pública, para el caso de Bogotá con los colegios concesionados, que han representado la materialización de las políticas propias del modelo neoliberal, entendiendo qué tipo de sujeto se busca configurar, principalmente en los primeros años de escolaridad a través de la enseñanza de las ciencias sociales, por medio de un análisis de las prácticas pedagógicas de los maestros de grado primero y segundo que corresponden al primer ciclo de escolaridad.

En este contexto emerge la pregunta investigativa que orienta el ejercicio de indagación de este trabajo: *¿Cómo se construyen las prácticas pedagógicas alrededor de las ciencias sociales y cuáles son las apuestas de formación de sujeto existentes a partir de allí, en un colegio de carácter concesionado como el colegio Colsubsidio San Vicente IED, en el primer ciclo de enseñanza?*

Los modelos de educación concesionada han sido controvertidos en cuanto son considerados fruto de la implementación de políticas privatizadoras que buscan la mercantilización de la educación y que tuvieron su origen en las reformas neoliberales de la década de los noventa, lo cierto es que estos colegios llevan más de quince años funcionando, con un aparente éxito frente al mejoramiento de la calidad educativa, y se presentan como una alternativa viable para cualificar la educación pública que sufre permanentes críticas.

La presente investigación busca entonces entender que ocurre dentro de estos modelos educativos que articulan las apuestas públicas y privadas, esto a partir del análisis de la construcción del discurso pedagógico en el área de ciencias sociales para el primer ciclo de escolaridad, en el colegio Colsubsidio San Vicente, colegio de carácter concesionado.

El discurso pedagógico es importante en cuanto es el que define los saberes que se construyen y difunden alrededor de las prácticas sociales de los sujetos, este involucra no solo las voces de los sujetos inmersos en la práctica educativa del aula (estudiantes y maestros), además de ello involucran los discursos emergentes desde la política pública y las dinámicas institucionales. Desde allí aparece el interrogante frente a cómo se articulan estos nuevos modelos de educación pública que son direccionadas por el sector privado, a uno discursos producidos sobre la realidad social de los sujetos en los primeros años de escolaridad en la práctica pedagógica desde el área de ciencias sociales.

Para ello el trabajo se traza unos momentos dentro de la investigación, se parte de un análisis teórico sobre los discursos que se construyen desde tres categorías fundamentales; por un lado se realiza una conceptualización sobre las *ciencias sociales*, que busca establecer algunos fundamentos históricos del posicionamiento de esta como disciplina que se remonta al pensamiento europeo y que luego de la segunda guerra mundial se transforma y se posiciona en otros países occidentalizados, para posteriormente establecer cómo esta se convierte en un saber escolar y cuáles son los saberes que a partir de las comprensiones que de ella se construyen, se establecen y posicionan unos discursos y unas formas de enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana.

El segundo componente del análisis teórico se aborda a través de la categoría *escuela y educación neoliberal*, en este apartado se conceptualiza cómo el modelo neoliberal se instaura en la educación pública en Colombia, a partir de las reformas de inicios de la década de los 90 y que se expande a través de diversos gobiernos presidenciales en el país, estableciendo las características principales del modelo educativo neoliberal, como un modelo que contribuye a la mercantilización y privatización de la educación, a través de estrategias que disminuyen la inversión en educación y que descentralizan el sistema de educación pública a través de la injerencia de expertos y de organizaciones privadas en el diseño de la política educativa. Para posteriormente establecer cómo se posicionó un modelo de educación en Bogotá bajo la figura de colegios concesionados que transformó la manera de comprender la escuela pública y que configura unas formas particulares de relación entre los saberes, los discursos y los sujetos.

El último apartado denominado *discurso y practica pedagógica*, establece, unas aproximaciones respecto a cómo se configura la práctica pedagógica, a través de los diferentes discursos emergentes allí y que corresponden no solo a la voz del maestro, sino a un modelo social y económico de época, a unos saberes hegemónicos también producidos y distribuidos a través de lo que se enseña en la escuela, a unas formas de entender y ubicar el sujeto en esa práctica pedagógica y en general a un modelo de sociedad que es quien determina, clasifica y organiza los discursos que han de ser distribuidos en el aparato escolar y que se materializan desde la práctica pedagógica.

A partir de los elementos principales que se configuran desde la conceptualización sobre estas tres categorías, se establece que para dar respuesta a la pregunta investigativa, se requiere ahondar en los discursos construidos para desarrollar la práctica pedagógica, y

que estos no corresponden únicamente a la función de los maestros que ponen en marcha la práctica pedagógica, sino que esto debe articularse a entender como la práctica de aula del maestro se articula a unos ejercicios de poder y saber determinados por agencias como el Estado y organismos transnacionales que orientan la práctica educativa del maestro.

Desde allí se establece como método de investigación, el *análisis de contenido*, que busca interpretar los discursos construidos para la enseñanza de las ciencias sociales constituidos a partir de tres elementos de análisis, por un lado los documentos oficiales correspondientes a la ley general de educación, el plan decenal 2006-2016, los estándares básicos para ciencias sociales, los lineamientos curriculares de ciencias sociales y la Reorganización curricular por ciclos para el área de ciencias sociales propuesta por la secretaria de educación de Bogotá; Los documentos institucionales, correspondientes a la malla curricular, planeadores y documento de área; y por último los relatos de las maestras recopilados a partir de entrevistas.

A partir de este diseño metodológico se busca establecer un ejercicio analítico que posibilite entender cómo se construyen los discursos y de qué forma se articulan los discursos oficiales, los de la institución educativa y los de las maestras en la consolidación de la práctica pedagógica. Este proceso analítico se desarrolló en tres momentos.

La primera parte del análisis aborda cuales son las concepciones emergentes sobre las tres categorías centrales de la investigación, *ciencias sociales*, *practica pedagógica* y *maestro*, a partir de estos componentes se aborda los discursos emergentes en todos los documentos para establecer las concepciones que cada documento define para estas categorías.

La segunda parte pone en dialogo los diferentes discursos, para establecer como se realizan las construcciones curriculares y metodológicas para el área de ciencias sociales,

definiendo cuales son las apuestas metodológicas, conceptuales y políticas que se ponen en juego en los discursos que posibilitan la construcción de la práctica pedagógica.

El último apartado realiza un acercamiento a como todas estas configuraciones están articuladas a unos proyectos políticos de época, que controlan la circulación de los discursos y configuran unas formas de relación entre los sujetos, los contextos y las prácticas que permitan posicionar unos discursos sobre otros.

Se finaliza con las conclusiones que buscan dar cuenta de los hallazgos más significativos del proceso de investigación, estableciendo cómo los discursos están articulados a unas estructuras de poder y de verdad, que también se ven interpelados por las experiencias subjetivas de los maestros, definiendo, como la escuela concesionada en particular se convierte en un escenario de reproducción de los modelos económicos y sociales propios del neoliberalismo, a partir de los ejercicios curriculares, de evaluación y de producción de los contenidos que se ajustan a esas prácticas establecidas por el modelo mercantil de la educación.

Marco Problémico

En cualquier grupo social se construyen discursos e ideales que desencadenan en procesos educativos que buscan constituir unas prácticas ligadas a un ideal de sociedad y de sujeto; diversos escenarios se han dispuesto para esta tarea, entre estos la escuela, que ha sido masificada y considerada como un lugar por excelencia para la formación de niños y jóvenes, tanto así que el acceso a las escuelas públicas se convirtió en un derecho para las comunidades y en un deber para los gobernantes.

Allí confluyen múltiples elementos: el currículo, la formación docente, las políticas públicas, las prácticas culturales, entre otros, que se interrelacionan, y con ello dinamizan el contexto escolar. Estas relaciones se han construido históricamente y han convertido a la escuela en un aparato institucionalizado que se orienta por proyectos políticos hegemónicos, por lo que la escuela no es políticamente neutra; por el contrario, busca la construcción de unos idearios en los sujetos que conlleven una comprensión particular de la sociedad y su desarrollo.

En Colombia, estos procesos de formación se remontan al siglo XVIII¹ con el proyecto colonizador, que abrió paso al surgimiento de la escuela como espacio exclusivo

¹ El proceso de colonización reconfiguró las prácticas socializadoras de los indígenas, allí el lugar de la oralidad fue sustituido por las letras, que resultaban ser de conocimiento de unos pocos privilegiados y que era transmitida a través de un libro sagrado que buscó la evangelización de los sujetos. Estos procesos de evangelización desencadenaron en un tipo de sujeto que requería ser formado para servir de forma efectiva a las dinámicas sociales de la época, estableciéndose bajo este ideal espacios de educación formal desde los monasterios, universidades y escuelas. Este proceso de evangelización se vio determinado inicialmente por el poder de los jesuitas frente a la formación de los sujetos; posterior a la ocupación se reconfiguran las formas de dominación de los españoles, dando origen a los centros universitarios que se establecieron como “el paso de la simple ocupación y dominio violento a la conversión y reducción a través del proceso de evangelización” (Silva, 1993, pág. 68) Posterior a esto, se da la expulsión de los Jesuitas en el reino de Granada debido al fuerte poder económico y político que habían adquirido y que representaba una amenaza para el reino. Con su expulsión la educación pasa a ser un bien común administrado por el gobierno español, que configuró dentro de sus apuestas, la importancia del desarrollo mercantil y la prosperidad de sus territorios, por lo que todos debían ser útiles y servir al desarrollo de estos ideales-, y no podía existir gente pobre o vaga que no contribuyera a la economía del reino, la educación debía ser ahora de acceso para todos los habitantes del reino, no solo para las clases dominantes.

de formación para las “razas puras”; al inicio a cargo de los jesuitas, después pasó al control del Estado quien en el marco de un proyecto mercantilista masificó la escuela como un elemento de ‘ilustración’ e ‘higienización’ para los nativos americanos, a los que les permitiría ser útiles como fuerza productiva para la corona española.

La educación pública surge así, desde un lugar donde la población es vista desde sus posibilidades como fuerza productiva, pero además como una fuerza que requiere ser regulada, normalizada y educada bajo las normas de la moral y la religión. En gran parte porque va a estar determinada la acción del Estado por el bien común, en busca de fortalecer sus territorios y ampliar sus riquezas a partir del trabajo y el desarrollo mercantil.²

En este sentido, se abre paso a la creación de un escenario de enseñanza de esas formas de establecerse en la comunidad, entendiendo así que la escuela pública surge “como un proceso que es al mismo tiempo determinado y determinante en sucesos como la formación del Estado, el surgimiento de la población como nueva regularidad y los mecanismos de vida en policía, y el recogimiento de pobres” (Martínez-Boom, 2012, pág. 38) Ya para el siglo XIX, luego del proceso independentista, las prácticas educativas se vieron permeadas por la consolidación de unas ideas partidistas (liberales y conservadoras) respecto de lo que debía ser la Nación, lo que implicó que las reformas y modelos educacionales estuvieran influenciadas por el gobierno de turno. Para los liberales era importante una reforma educativa que promoviera la ilustración y con ella la educación objetiva, laica y gratuita para todos. Para los conservadores era necesario un modelo

² Para profundizar sobre la configuración de la escuela en el siglo XVIII véase Martínez Boom,(2012), Silva Renán (1993)

religioso, dogmático, preservador de la moral y las buenas costumbres dictaminadas por Dios para lograr un modelo de sociedad ideal.³

Posteriormente, a inicios del siglo XX, las ideas de un Estado nacionalista cobran fuerza. Esta forma de concebir la nación abrió, a su vez, debates en varias perspectivas sobre el tipo de nacionalismo que debía proponerse. Las apuestas iban desde un nacionalismo que impidiera la invasión cultural y política de otros países, hasta otro que propendía porque todos los sujetos debieran estar al servicio del país, en cabeza del Estado.

Este nacionalismo es producto de la necesidad de ajustarse a las formas en que el mundo se desarrolla para la época, el bipartidismo como acontecimiento político, deja de ser relevante, y las acciones políticas buscan integrar un pensamiento nacional que posibilite la unidad de la nación en defensa de las ideas y del territorio.

Además de los fenómenos que en Europa estuvieron ligados al positivismo (los procesos de unificación de los Estados nación), fue la relación que se hizo en Colombia del robo de Panamá con la guerra de los Mil Días (ubicada como una de sus causas), lo que llevó a plantear la necesidad de conciliar los intereses partidistas en pugna, para evitar que siguiera perdiéndose territorio. El malestar que se generó se tradujo en soberanía, emergió con estos hechos y llevó a plantear la necesidad de buscar un consenso en torno a lo que sería común, empezando por el pasado. (Álvarez, 2013, pág. 40)

³ Para representar más claramente esta situación vale la pena retomar el decreto orgánico: “En 1870 el Presidente Eustorgio Salgar promulgó el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, que creó por primera vez en Colombia un sistema nacional uniforme de educación secular obligatoria.” (Loy, 1982, pág. 3)), esta ley desencadenó una serie de disputas y de inconformismos con el partido conservador, quien se oponía a la educación secular, que además de quitarle poder a la iglesia como formadora de sujetos, según ellos generaba unas dinámicas sociales de corrupción y pecado, que llevarían a la decadencia de la sociedad. Ya hacia 1880, con Rafael Núñez los conservadores y algunos aliados liberales - que se opusieron firmemente a la educación obligatoria estableciendo que esta condición obligaba a los sujetos a formarse y les quitaba la libertad de elegir incluso el ser ignorantes-, abrió paso a una contra reforma educativa que deslegitimaba el proyecto liberal afirmando que “el Decreto Orgánico era un complot liberal, posiblemente masón, para arruinar a los niños y aniquilar a la Iglesia. (Loy, 1982, pág. 4), se retomó el poderío del clero en la formación de los niños, niñas y jóvenes, y la escuela adquirió de nuevo su carácter religioso y moral, pero a la vez, se fue diluyendo su masificación.

En este contexto la escuela encontró acogida como lugar para formar y sembrar ideas en los sujetos en pro de los ideales del Estado, En este escenario se empiezan a abrir espacios de formación para la comprensión de la realidad social de los sujetos, en el marco de unos saberes denominados en la primera mitad del siglo XX *estudios sociales*, Inicialmente cobra relevancia la enseñanza de la historia como elemento clave. Hubo transiciones y disputas frente al qué y cómo enseñarla, desde la educación memorística, que privilegiara a los próceres, las fechas y las batallas, hasta una historia que diera lugar al reconocimiento de los indígenas como precursores del desarrollo de América y que reflexionara sobre la realidad del país.

Las materias de historia, geografía y cívica, que existían separadas en el pensum escolar, comenzaron a articularse en torno a lo que se llamó desde entonces *estudios sociales*; esto con el propósito de permitir que la experiencia, que comenzaba a ser el criterio de validez para definir lo que se enseñaba o no, organizara el conocimiento cuando se visitaban monumentos o parajes geográficos. Más que dos asignaturas separadas, la historia y la geografía serían los medios para propiciar en los niños una experiencia vital cuando se acercaran al conocimiento de lo social. (Álvarez, 2013, pág. 46)

La historia se acompañó así de herramientas como la geografía y la educación cívica, que posteriormente se integrarían en las ciencias sociales como disciplina y que buscaron la consolidación de los sentimientos nacionalistas a través de las nociones de territorio, y de las buenas formas de ser ciudadano. El momento nacionalista de este modo de ser del poder convirtió a la escuela en el medio privilegiado para incidir sobre los imaginarios y sobre los cuerpos, lo cual supuso construirlos; de allí 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. (Álvarez, 2013, pág. 15)

Lo anterior permite dilucidar que la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela ha surgido en clave de la consolidación de los Estados y sus proyectos políticos y, ha requerido de un proceso histórico que toma fuerza a mediados del siglo XIX. A través de la enseñanza de una historia nacional y de unas características del buen ciudadano se busca generar fidelidad a los modelos instituidos y a la Patria, lo que no implica un modelo estático, sino que a través de reformas educativas, políticas y culturales se piensa de manera diversa a lo largo del tiempo, distintas formas de constituir al sujeto, así como el rol que le corresponde desempeñar en la sociedad.

Pero estas miradas nacionalistas de las ciencias sociales se reconfiguran con la llegada de la perspectiva desarrollista que emergía en el nuevo siglo, desde donde se postularon reformas y políticas para la transformación de las naciones que ahora se considerarían en “vía de desarrollo” o “subdesarrolladas”, es así que las transformaciones de las ciencias sociales estarán también influenciadas por los nuevos destinos que orientarían la educación en Colombia.

Se trataba entonces de definir, consolidar y acelerar los procesos que condujeran hacia esa nueva meta instaurada como horizonte para los países “subdesarrollados” o del “tercer mundo”, teniendo en cuenta la mejor utilización y aprovechamiento del conjunto de recursos disponibles para cada nación, readecuándolos, reorientándolos y apoyándolos con ayuda internacional, de tal forma que se garantizara el eficiente cumplimiento de los nuevos fines sociales propuestos. (Martinez, Noguera, & Castro, 1988, pág. 2)

En esta perspectiva desarrollista se empezaron a plantear unas políticas que iniciaron en la década de los 50 y que dieron la apertura a la tecnificación de la educación a una serie de transformaciones que entrarían con fuerza en la década de los 70, estas fueron inicialmente la oficina de planeación de 1950, que con financiación de la Unesco, busco incluir en la educación unos mecanismos de regulación y organización, del sistema educativo a través del discurso de la planificación⁴.

Posterior a esto, se define en el 57 el plan quinquenal de educación, donde se oficializa la planeación educativa para racionalizar los recursos educativos y mejorar la calidad, esto encuentra su apogeo con la misión alemana en el 68, que diseña los recursos didácticos y metodológicos que serán distribuidos en todas las instituciones del país, a través unas guías que orientan y planifican el trabajo de los maestros en las aulas.

Las guías introducen el mecanismo de la *planificación de la enseñanza* como la solución más adecuada para obviar la deficiente preparación del magisterio. Planeando la enseñanza, es decir, parcelando los contenidos de acuerdo con unos temas generales, definiendo objetivos generales y específicos, determinando el conjunto de actividades y recursos necesarios para el desarrollo de los temas y el logro de los objetivos y por último, evaluando permanentemente, no solo se buscaba garantizar la uniformidad de los contenidos en todas las escuelas del país (propósito primordial del decreto 1710 del 63), sino que, y como punto fundamental, se ponía en funcionamiento un modelo uniforme para el desarrollo de tales contenidos (Martinez, Noguera, & Castro, 1988, pág. 14)

⁴ La planificación como instrumento para “racionalizar” los esfuerzos organizativos y operativos de múltiples instituciones y prácticas y como garantía de eficacia de tales esfuerzos, logra un sitio privilegiado dentro del discurso del desarrollo, adquiriendo así valor de problema y solución en el seno de una sociedad que se enfrenta ahora al reto planteado por el desarrollo. (Martinez, Noguera, & Castro, 1988, pág. 13)

Ya en la década del 70 se introdujo el proyecto multinacional de tecnología educativa de la OEA desde donde “se reorganiza el sistema educativo nacional, mediante la reestructuración del ministerio, la reforma a los estudios superiores y la llamada renovación curricular para la escuela primaria⁵, se crea la dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo, y medios educativos” (Martinez, Noguera, & Castro, 1988, pág. 17)

Las ideas iniciales que configuraron la escuela en el siglo XIX como un espacio de formación para la población a través de su masificación, se reconfigura en el siglo XX a través de una serie de procesos políticos y pedagógicos a la esfera del control bajo la lógica inicial de la planeación educativa, “el concepto educación -utilizado por los nuevos administradores y políticos de las décadas de los años 50 y 60- designó un conjunto de problemas y preocupaciones que nada tenían que ver con la "restauración fisiológica" o la "redención del tesoro racial" (Martinez, Noguera, & Castro, 1994, pág. 24), marcando así el límite de una nueva forma de pensar lo educativo fundamentada en una visión del desarrollo de la nación y de la tecnificación de la educación, que da origen a un instrumento que materializaría los objetivos de esta visión educativa. “*el currículo*”.²⁴

Como parte de este fenómeno de la tecnología educativa, las políticas en educación son pensadas desde organismos internacionales que demarcan aquello que debe ser abordado en la escuela en aras de unificar los procesos educativos de los países en

⁵ La reforma curricular se materializa a través del decreto 1002 de 1984, donde se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica y media; que define el plan de estudios como “el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración.” (parágrafo artículo 1)

desarrollo. Pues es a través de la racionalización y uso organizado de los recursos que se podría superar las brechas que los tenían en el “subdesarrollo”.

Lo que redundó en la consolidación de unas nuevas políticas educativas en la década de los noventa que se materializan en la ley general de educación, y los documentos que se desprenden de ella como los planes decenales, estándares y lineamientos y que fueron la apertura al proceso de mercantilización de la educación.

En este proceso reformista las ciencias sociales pasaron de configurarse desde una mirada nacionalista a una que la dotara de objetividad y sentido en el marco de los procesos del desarrollo; inicialmente estas ideas empiezan a replantearse después de la segunda guerra mundial que pone sobre la mesa, las consecuencias de los pensamientos fundados en la defensa de la nación, pero además la violencia que desata el bipartidismo y que genera el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, evidencia la necesidad de transformar estas ideas que tienen cargas ideológicas, por unos saberes neutros y objetivos.

Los acontecimientos políticos que llevaron en Colombia al triunfo del partido Conservador en 1946 marcaron el inicio de esta nueva relación con el pasado. El asesinato de Gaitán en 1948 y los sucesos de *El Bogotazo*, que se extendieron a varias regiones del país, hasta degenerar en la llamada *Violencia* de los años cincuenta, fueron usados como justificación para hacer y enseñar otra historia. El pueblo en las calles sin un aparente control, se volvió una amenaza. La acción del Estado tendría que manifestarse ahora de otra manera y se procuraría despojarlo de toda función ideológico-pedagógica. (Álvarez, 2013, pág. 52)

Hasta mediados de siglo, las ciencias sociales fueron importantes en cuanto cumplían una función nacionalista e ideológizante en los sujetos a través de su enseñanza en la escuela, pero los efectos modernizantes y desarrollistas ahora buscan definir unos criterios objetivos que despoliticen esta disciplina, por lo que el conocimiento sobre lo

social se producirá desde las universidades en aras de encontrar a través de esta disciplina las respuestas a los problemas sociales que no posibilitaban el desarrollo del país.

En la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales ya no serán más el referente para formar a los maestros que ayudarían a configurar el alma de la nación en las mentes de los estudiantes. Lo que importaba, en la perspectiva de las demandas que el desarrollo le hacía al país para salir del atraso, era solucionar los problemas sociales más acuciantes, razón por la cual había que pensar en los cuadros preparados para ello.¹²⁶

Hoy, en pleno siglo XXI, las ciencias sociales, y su enseñanza en la escuela, abrigan tendencias heredadas de siglos anteriores que se cruzan con nuevas ideas y formas de gobernar y de vivir en sociedad. “Se dice que las ciencias sociales en sus distintas vertientes están retadas por la globalización: su objeto de estudio se ha transformado, del pensamiento organizado con base en la sociedad nacional-ahora insuficiente- al mundo pensado como una sociedad global. “ (Mejía, 2006, pág. 20)

Se encuentra así que nuevos elementos empiezan a involucrarse en los escenarios de formación de las comunidades: el ciudadano global, la transformación de los Estados-Nación, las nuevas tecnologías, entre otros fenómenos que dinamizan y transforman la experiencia de los sujetos y el escenario escolar. Pues, la escuela ya no es el centro de la experiencia de aprendizaje de los sujetos por lo que ésta empieza a perder el lugar central como difusora del conocimiento en las comunidades, encontrándose con nuevos contextos para la construcción de conocimiento.

El panorama actual invita a la reflexión sobre las formas en que se enseñan las ciencias sociales en la escuela, en un nuevo contexto de interacción con el conocimiento que posiciona unos discursos que contribuyen a definir las formas en que se comprende el

mundo y se relacionan los sujetos en comunidad, lo que requiere de la problematización sobre cuáles son las formas en que allí se desenvuelve la escuela y se posiciona vinculando o no esos otros mecanismos de saber sobre la realidad.

En esta dinámica, la investigación se mueve por el interés de establecer la forma cómo, a través de los discursos construidos en la práctica pedagógica de las ciencias sociales, se configuran unas formas de entender el sujeto en la escuela, para el caso, en el colegio Colsubsidio San Vicente IED —escuela pública-concesionada—.

De tal modo que surgen interrogantes al respecto. Por ejemplo: ¿Cuáles son los discursos emergentes sobre las ciencias sociales y el maestro bajo la perspectiva de concesión? ¿Qué influencia tiene el modelo en concesión sobre la comprensión de las ciencias sociales y, en los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros? ¿Cuáles son las relaciones que se constituyen entre maestro y sujeto que aprende? Estos son los interrogantes que buscan ser indagados, a partir del análisis de los discursos emergentes en la práctica pedagógica del área de ciencias sociales del colegio Colsubsidio San Vicente IED.

Para empezar, se puede afirmar que en la institución en mención es posible vislumbrar las connotaciones que han traído las nuevas formas de relación entre el Estado, los sectores privados, la educación y los sujetos. El proyecto de los colegios concesionados —como apuesta de los últimos gobiernos para cualificar la acción educativa— deja ver, con claridad, cómo confluyen los intereses del sector público y privado en un mismo escenario: colegios de carácter público que son entregados a una organización privada para la administración no solo los recursos, sino para construir un modelo educativo y unas prácticas pedagógicas.

En este sentido, el colegio Colsubsidio San Vicente IED lleva quince años funcionando bajo la figura del modelo en concesión en la localidad cuarta de San Cristóbal y acoge 2500 estudiantes en dos jornadas. Su PEI “*Educación para el trabajo a partir del desarrollo humano*”, es el desencadenante de acciones que buscan preparar el sujeto para la vida productiva a través de la creación de proyectos empresariales desde grado transición hasta grado undécimo.

Su modelo pedagógico está fundamentado en la pedagogía problémica, por lo que se busca que cada clase inicie con una pregunta que lleve al sujeto a problematizar y reflexionar más que a transmitir o adquirir un conocimiento. Sus ejercicios pedagógicos giran alrededor de los proyectos AVEC (aula, vida, empresa y comunidad), que buscan articular el desarrollo personal, académico y laboral del estudiante con la realidad que le brinda su contexto.

El colegio, como parte de la Caja de Compensación Familiar Colsubsidio, se orienta por el sistema de gestión de calidad corporativa, parte fundamental del funcionamiento de la institución; a través de procesos, procedimientos e indicadores, busca constituir una “cultura de calidad”, servicio al cliente y atención diferencial respecto a otras instituciones del sector. Por lo tanto, es común reconocer a los padres y estudiantes como clientes a los que se les presta un servicio y, en este sentido las dinámicas institucionales además de su enfoque pedagógico, tienen una orientación de servicio al cliente.

Los elementos mencionados han generado detractores y seguidores. Por un lado, los opositores manifiestan que estos modelos contribuyen a la mercantilización y privatización de la educación y le quitan responsabilidad al Estado frente a la formación de los sujetos y, por otro lado, organizaciones y personas que defienden la ampliación de un modelo donde

aparentemente la empresa privada ha contribuido a mejorar la calidad de la educación pública.

Reconociendo que la educación pública históricamente se ha visto influenciada por unos proyectos políticos de época, es necesario cuestionarse qué ocurre en estos espacios donde las dinámicas clásicas de la educación pública se transforman a partir de la injerencia del sector privado y de la concepción de formas explícitas de enseñanza asociadas a la competitividad y el desarrollo económico.

Queda, entonces, establecer (1) cuáles son las formas en que se articula la escuela pública concesionada a los proyectos políticos de Estado o si por el contrario se desliga de estos, respondiendo a otros proyectos hegemónicos del sector privado, y (2) cuáles son los discursos que circulan en el escenario de la práctica pedagógica, en aras de comprender cómo éstos se articulan a unas formas de comprensión de la realidad, resulta clave para entender el lugar controvertido de estos modelos educativos.

Partiendo de este contexto, se busca conocer cómo las ciencias sociales se han abordado en esta institución, para comprender cuáles son las formas en las que se constituye al sujeto en el escenario educativo, esto se realiza a partir del análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el primer ciclo de escolaridad que corresponde a los grados primero y segundo. Lo anterior, debido a que allí se dan los primeros procesos socializadores en la escuela, además de las primeras interacciones con las ciencias sociales que son determinantes para la construcción de las interacciones políticas que el sujeto tendrá durante su vida.

Esto, con el propósito de establecer qué tipos de procesos de formación de sujetos se dan —a partir de las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales— y cómo se configuran

en la escuela pública-concesionada en los primeros años de escolaridad, lo que lleva a la pregunta que orientará el trabajo investigativo:

¿Cómo se construyen las prácticas pedagógicas alrededor de las ciencias sociales y cuáles son las apuestas de formación de sujeto existentes a partir de allí, en un colegio de carácter concesionado como el colegio Colsubsidio San Vicente IED, en el primer ciclo de enseñanza?

Este interrogante conlleva la formulación de las siguientes preguntas orientadoras que contribuirán al desarrollo de la investigación y de la pregunta central de este trabajo:

- ¿Cómo las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en el Colegio Colsubsidio San Vicente IED en el primer ciclo de escolaridad se articulan con proyectos políticos de la época?
- ¿Cuáles son los rasgos metodológicos que orientan las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en el Colegio Colsubsidio San Vicente IED para el ciclo I?
- ¿Cómo son comprendidos los procesos enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en las y los maestros de ciclo I?
- ¿Cuáles son las relaciones que se constituyen entre el sujeto que enseña y el que aprende en el ejercicio de la práctica pedagógica?
- ¿Cuál es el tipo de sujeto que se pretende formar dentro de estas prácticas de enseñanza?
- ¿Qué tipo de discurso emerge en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de ciclo I en el área de ciencias sociales y cómo se relaciona con la formación del sujeto?

- ¿Qué rol asume el maestro dentro de las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales bajo el modelo de educación concesionada?

Objetivos

General

Analizar cómo se construyen las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en el colegio Colsubsidio San Vicente IED para establecer cuáles son las apuestas de formación de sujeto que allí se constituyen y cómo estas se articulan con los proyectos políticos de la época.

Específicos

Definir cuáles son los rasgos metodológicos que orientan las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros de ciclo I para la enseñanza de las ciencias sociales.

Identificar cuáles son los discursos que orientan la práctica pedagógica de las ciencias sociales en el colegio Colsubsidio San Vicente IED para el ciclo I.

Identificar cuáles son los conceptos de enseñanza-aprendizaje construidos por los maestros de ciclo I y cómo éstos influyen en la comprensión de las ciencias sociales y la constitución de sujeto en el ámbito escolar.

Analizar las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en la institución y su relación con los proyectos políticos de la época.

Reconocer cuál es el rol del maestro dentro de las prácticas pedagógicas de ciencias sociales.

Justificación

Toda acción humana racional tiene una intencionalidad, en este caso se trata de aportar al conocimiento construido acerca del lugar que ocupan la ciencias sociales en el ámbito escolar y cuáles han sido sus contribuciones a la consolidación de unas concepciones de sujeto; también se busca promover la comprensión acerca de cómo estos procesos son determinados y determinantes en el proyecto político de la época.

Esto es clave en cuanto las ciencias sociales han sido escenario de procesos sociales y políticos que contribuyen a la comprensión de las realidades de los sujetos, y en el caso de la escuela, es esta disciplina la que busca posibilitar un acercamiento crítico a partir de la comprensión de la realidad social de los sujetos, establecer, entonces, como las ciencias sociales se han articulado a unas comprensiones particulares de entender la sociedad, la escuela y los sujetos, y cómo esto redundando en las prácticas escolares que de esta se generan resulta fundamental en el trabajo de investigación.

De la misma forma establecer como se han entendido los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en los primeros grados, teniendo en cuenta que en estas edades no se priorizan este tipo de saberes, y por ende es importante constituir una reflexión acerca de que se está enseñando en estos grados y a través de que estrategias, para definir cómo se está comprendiendo la enseñanza de las ciencias sociales en estos niveles.

Sumado a esto, se persigue la comprensión de las transformaciones que han traído consigo las nuevas apuestas de escuela pública, en este caso específico desde los colegios en concesión, frente a las formas de asumir la escuela, las prácticas, los discursos y las relaciones sociales. Y, desde allí, entender cómo han transformado la mirada sobre la escuela pública y cómo ha incidido en los sujetos y las prácticas que desde la escuela concesionada se generan.

Esto a partir de la comprensión de la manera en que los maestros construyen sus prácticas pedagógicas y desde qué lugares se posiciona para ello, entendiendo cómo esto determina unas formas particulares de desarrollar los procesos de formación y por ende de configuración de sujeto en la escuela. Lo que posibilita enriquecer el debate frente a las dinámicas que enmarcan las prácticas escolares como escenarios posibles de transformación de la realidad.

Es en este contexto, la investigación busca contribuir al debate teórico sobre las ciencias sociales y las prácticas pedagógicas a partir de las comprensiones realizadas frente a su enseñanza en los modelos de educación concesionada, para entender cómo los contextos educativos y los proyectos hegemónicos influyen en los discursos y las prácticas construidas por los maestros.

Para concluir se retoma a Bourdieu (como se citó en Herrera M., 2000), que afirma: Concebimos la educación como un campo que se inscribe dentro de un ámbito más amplio, el cultural, en el que confluye una serie de actores sociales, instituciones y saberes específicos, que interactúan entre sí y ocupan posiciones estratégicas, determinadas por la apropiación diferenciada de capitales sociales, culturales y económicos; posiciones que sufren modificaciones en las distintas coyunturas, de acuerdo con los intereses en pugna y con la dinámica marcada por las relaciones de poder y de saber, entre los grupos y actores sociales que tienen injerencia en el campo. (pág. 283).

Bajo esta lógica, el trabajo investigativo contribuye al debate frente a los nuevos modelos educativos que afianzan regímenes de verdad en la escuela y que construyen unas formas de ser de los sujetos desde unos regímenes de saber y poder, que reafirman sistemas económicos y políticos, entendiendo la escuela desde un lugar ético y político.

Capítulo I: Metodología

2.1 Desarrollo metodológico

La práctica pedagógica se define en este documento como un dispositivo de transmisión cultural que requiere de una serie de elementos para su materialización, donde el discurso, resulta ser el componente central que posibilita la consecución de los objetivos de la práctica pedagógica como transmisor de la cultura, sin desconocer que esta, aunque inmersa en el escenario educativo, no depende únicamente de las dinámicas pedagógicas, ni está condicionada en su totalidad por los cambios sociales de la época.

La práctica pedagógica, entonces, se puede entender en un contexto de saber y poder que es regulado por diversos mecanismos como el código, el mensaje, los procesos de clasificación, enmarcación, recontextualización y el rol de los sujetos, que atravesados por el discurso definen unas maneras particulares de entender los procesos que se desarrollan en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

En este sentido, la metodología de esta investigación se constituirá en un análisis de la práctica pedagógica de las maestras del primer ciclo del colegio Colsubsidio San Vicente IED, estableciendo una relación entre sus relatos, las directrices institucionales, y las políticas y lineamientos nacionales y distritales sobre las ciencias sociales con miras a responder la pregunta que orienta este trabajo:

¿Cómo se construyen las prácticas pedagógicas alrededor de las ciencias sociales y cuáles son las apuestas de formación de sujeto existentes a partir de allí, en un colegio de carácter concesionado como el colegio Colsubsidio San Vicente IED, en el primer ciclo de enseñanza?

Para lograr los objetivos y dar respuesta a la pregunta orientadora se desarrollaron las siguientes fases:

1 Fase Revisión teórica: Durante la primera fase de la investigación se da un proceso de revisión de diversos textos. Esto permite constituir el cuerpo teórico de este documento que se divide en tres categorías macro: *ciencias sociales; escuela y neoliberalismo; y, discurso y práctica pedagógica*. Categorías que emergen a partir de los objetivos trazados en la investigación.

2 Fase Selección documental: Posteriormente a la revisión teórica, y de acuerdo a los elementos abordados allí, se seleccionan los documentos que han de ser analizados para responder a los intereses investigativos desde el documento, estos se definen de la siguiente manera:

- **Documentos oficiales:** La década del noventa implica en América latina una serie de reformas educativas que busca la transformación de la educación en aras de consolidar políticas efectivas para mejorar los procesos educativos de la época, muchos de estos hasta hoy se mantienen vigentes y además han desencadenado en acciones y planes alrededor de estos procesos.

Sumado a esto, son estos documentos los que orientan las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas y determinan los pilares que guiarán la educación y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, para nuestro caso específico se definieron los siguiente instrumentos de análisis.

Se retomó la *Ley general de educación de 1994* como elemento emergente de la constitución política de Colombia que regula y direcciona los procesos educativos del país, el *Plan decenal 2006-2016*, que se desprende de la ley general como estrategia para mejorar la calidad educativa del país; dentro de los documentos orientadores del Ministerio

De Educación Nacional para el área de ciencias sociales se retomaron los *Estándares básicos para la enseñanza de las ciencias sociales* y los *lineamientos curriculares de ciencias sociales* que contemplan los componentes metodológicos del área para el diseño de mallas curriculares, planes de estudio y evaluación del aprendizaje; por último, la *política distrital para la enseñanza de las ciencias sociales*, que busca establecer las características particulares de la enseñanza de las ciencias sociales en la ciudad de Bogotá para el primer ciclo de escolaridad.

Documentos institucionales: éstos corresponden a los documentos orientadores del colegio Colsubsidio San Vicente. Son el fundamento de las prácticas recontextualizantes del saber y son las directrices que posicionan unos discursos particulares dentro del escenario escolar, articulando saberes hegemónicos, con las prácticas locales de la institución educativa. En esta investigación se abordarán los siguientes documentos.

- **Proyecto Educativo Institucional:** el PEI define el horizonte institucional y posibilita la construcción de una apuesta pedagógica coherente con las necesidades de la comunidad, este es el fundamento sobre el que se desarrollaran las apuestas pedagógicas de la institución. Su PEI “educación para el trabajo, a partir para el desarrollo humano” se acompaña de la misión, la visión y el enfoque pedagógico que son parte del análisis que se realiza a lo largo de esta investigación.

- **Malla curricular:** este documento es el pilar que soporta el desarrollo de las clases de las diversas áreas; integra los lineamientos y estándares y los convierte en saberes escolares distribuidos por grados: En esta investigación se analizan las mallas de grado primero y segundo en el área de ciencias sociales del colegio Colsubsidio San Vicente IED, las cuales son construidas por representantes de maestros y maestras de cada grado, de las

diversas instituciones educativas de Colsubsidio en Bogotá (privadas y en concesión), constituyendo una malla curricular global para todas las instituciones educativas.

- **Planeadores:** esta herramienta permite trasladar los saberes determinados en la malla, a la práctica pedagógica, es así que los planeadores se convierten en la ruta de navegación de los maestros para la ejecución de su clase, integrando los saberes distribuidos desde la malla con el desarrollo metodológico que le aporta el maestro. Estos planeadores se desarrollan por área y por grado trimestralmente de manera colectiva por las maestras y maestros de cada nivel, en este sentido se utilizarán los planeadores del año 2015, de grado primero y segundo, de los tres periodos académicos del año escolar.

- **Relatos:** se entrevistaron cuatro maestras, dos del primer ciclo que tuvieran el menor tiempo de vinculación a la institución educativa y dos con el mayor tiempo de vinculación en aras de entender cómo la experiencia de trabajo en la escuela concesionada permea sus discursos y sus prácticas pedagógicas a través de la aplicación de *entrevistas* entendiendo su importancia al ser “una técnica personal que permite la recolección de la información en profundidad donde el informante expresa o comparte oralmente y por medio de una relación interpersonal con el investigador su saber (opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes) respecto de un tema o hecho (Martínez J. , 2011, pág. 37)

Las preguntas se desarrollaron alrededor de las categorías y los objetivos de la investigación, a través de preguntas abiertas que permiten una discusión dinámica y enriquecida del ejercicio de diálogo, esto por medio de *entrevistas semiestructuradas* que “buscando orientaciones parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante” (Martínez J., 2011, pág. 38).

Las entrevistas se implementaron a las siguientes maestras⁶.

Maestra 1: licenciada en básica primaria con énfasis en informática y tecnología, con 18 años de experiencia, 4 de ellos en el colegio Colsubsidio San Vicente

Maestra 2: Licenciada en Educación Preescolar, con 14 años de experiencia, 2 en Colsubsidio San Vicente.

Maestra 3: Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas y castellano, 40 años como docente, 14 de ellos en Colsubsidio San Vicente.

Maestra 4: Licenciada en educación básica primaria con énfasis en lectoescritura, con 16 años de experiencia docente, 12 de ellos en Colsubsidio San Vicente.

2.2 Análisis de la información: El análisis de contenido como metodología para analizar el discurso

Este proceso analítico utilizará como referente el análisis de contenido que se contempla como una estrategia metodológica que permite ahondar en los discursos implícitos en cada uno de los instrumentos de análisis contemplados en esta investigación. En este caso, Holsti (como se citó en Porta Silva) afirma que

el Análisis de Contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión... (pág. 8)

⁶ Los nombres de las maestras han sido reservados por solicitud de las entrevistadas.

Esto posibilita un análisis profundo de la información recopilada a través de diversos instrumentos, visualizar no solo los discursos, sino además elementos del contexto en el que este se desenvuelve y tiene su origen, posibilitando un ejercicio de interpretación profunda sobre los discursos y sus contextos.

En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el Investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje (López, 2002, pág. 173)

Es de este modo que el análisis de contenido nos permite obtener datos de manera precisa para la realización de un análisis que integre las diversas categorías teóricas y los instrumentos de análisis, estableciendo un ejercicio reflexivo alrededor de los discursos emergentes en cada uno de los instrumentos:

En el discurso se condensan y expresan las contradicciones sociales, (y el) hacer un análisis ideológico del discurso nos permite, tanto comprender el por qué, el para qué y el para quienes(es) se produce, como también, por la vía inversa una vez reconstruido el discurso, indagar sobre el contexto social y cuestionar el discurso (Fernández, 2002, pág. 40).

A partir de esto, se definen para este trabajo unas fases de análisis que buscan dar cuenta de los diversos niveles que posee el discurso y de los procesos que se han de llevar a cabo para la interpretación de la información.

FASE 1: análisis de conceptos

Analizar de forma separada cada uno de los instrumentos de análisis estableciendo los conceptos de:

- ciencias sociales
- rol del maestro
- práctica pedagógica

Respondiendo a los siguientes objetivos:

Identificar cuáles son los conceptos de enseñanza-aprendizaje construidos por los maestros de ciclo I y cómo estos influyen en la comprensión de las ciencias sociales y la constitución de sujeto en el ámbito escolar.

Identificar cuáles son los discursos que orientan la práctica pedagógica de las ciencias sociales en el colegio Colsubsidio San Vicente IED para el ciclo I.

fase 2: interrelación de la información

Establecer de forma interrelacional en los instrumentos de análisis procesos de:

- difusión del código, enmarcación, clasificación, recontextualización del saber.

Respondiendo a los siguientes objetivos:

Definir cuáles son los rasgos metodológicos que orientan las prácticas pedagógicas

Identificar cuáles son los discursos que orientan la práctica pedagógica de las ciencias sociales.

Establecer el rol que asume el maestro dentro de la práctica pedagógica en ciencias sociales

fase 3: articulación con proyectos hegemónicos

Identificar la relación entre los discursos construidos en la práctica pedagógica con los proyectos políticos de época.

Respondiendo a los siguientes objetivos:

Analizar las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales en la institución y su relación con los proyectos políticos de la época.

Ilustración 1 fases del proceso de análisis de la investigación

Como se evidencia en la ilustración 1 el análisis de la información se concentra en tres niveles de análisis

1 nivel: a partir de la revisión de cada uno de los instrumentos de análisis se establecerán los conceptos evidenciados en cada uno de ellos sobre las categorías que fundamentan la investigación: ciencias sociales, practica pedagógica y rol del maestro.

2 nivel: este nivel apuntará a establecer cómo se interrelacionan los tres componentes de análisis (documentos oficiales —leyes, orientaciones del MEN y política distrital—, documentos institucionales y relatos), estableciendo cuáles son los códigos que se difunden, los procesos que se dan en la clasificación de los contenidos y las dinámicas recontextualizantes inmersas en la aplicabilidad de las leyes y políticas sobre las ciencias sociales en la escuela, así como la apropiación y transformación que de estos discursos hacen los maestros del primer ciclo a través de su práctica pedagógica.

3 Nivel: aquí se establece cómo las interrelaciones y los conceptos construidos dentro de la práctica pedagógica se articulan a unos proyectos políticos de época. Buscando establecer cómo la propuesta educativa de la escuela concesionada responde a determinados proyectos hegemónicos que contribuyen a determinar sus prácticas pedagógicas y el rol que asumen los maestros.

Capítulo II: Marco teórico

1.1 Escuela pública en Colombia y emergencia de las ciencias sociales en el escenario escolar

El siguiente apartado busca allegarse al surgimiento de las ciencias sociales que deviene desde la necesidad de objetivar los saberes construidos sobre la realidad social a partir de la apuesta modernizante de Occidente en el siglo XIX, y cómo a partir de allí los diversos sucesos históricos de la época abrieron paso a la difusión de estos saberes en América latina, para posteriormente establecer cómo se posiciona este campo disciplinar en Colombia a partir de unas apuestas políticas y sociales que se trasladan a la escuela como espacio para la formación de sujetos.

1.1.1 ciencias sociales en Europa en el siglo XIX

El ser humano ha intentado buscar desde siempre respuesta a sus orígenes y lo ha articulado a su relación con los otros, los medios que la naturaleza le genera y la relación con dioses y divinidades. En esta búsqueda surgen la religión y la filosofía para explicar estas situaciones, pero los avances que trae consigo la modernidad implican construir formas de pensamiento “más estructuradas” que aportan un conocimiento objetivo, comprobable empíricamente, al que inicialmente se considera como ciencia y que posteriormente se divide en ciencias naturales y ciencias sociales, estas últimas configuradas oficialmente como disciplina hacia 1945, después de un proceso de décadas que posibilitó la visibilización de sus áreas de conocimiento y que le dieron fuerza como una forma de pensamiento independiente a las ciencias naturales.

Entre 1850 y 1945 una serie de disciplinas llegó a definirse como campo de conocimiento al que se le dio el nombre de “ciencia social”. Eso se hizo, estableciendo en las principales universidades, cátedras, en una primera instancia; luego departamentos que ofrecían cursos

y finalmente títulos en esa disciplina. La institucionalización de la enseñanza fue acompañada por la institucionalización de la investigación... (Wallerstein, 1996 , pág. 34)

Estas ciencias sociales son una herencia europea del siglo XIX, por lo que los conocimientos más importantes sobre estas disciplinas se construyen en este continente, muchos años antes de llegar a otros lugares del mundo. Entre las ciencias sociales se encuentra la historia, la antropología, la sociología, las ciencias políticas y la geografía como disciplinas que constituyen sus espacios de saber, como determinantes para la comprensión de una realidad objetiva de los sujetos.

En este sentido se puede entender que

la ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento plenamente desarrollado en el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de valoración empírica (Wallerstein, 1996 , pág. 4).

A pesar de esto, la Segunda Guerra Mundial lleva al declive la idea asumida de Europa como un continente superior en el que se desarrollaba el concepto del mundo; este acontecimiento, sumado a la expansión de las universidades y el posicionamiento de otras culturas, implica también redireccionar la mirada alrededor de las ciencias sociales, por un lado, encontrar las respuestas a los acontecimiento violentos que ha vivido el continente europeo y, por otro, entender las realidades de esas culturas no occidentales.

Pese a esto, la cultura occidental continuó siendo hegemónica en la producción de los discursos sobre las ciencias sociales, aproximadamente, hasta la década de los setenta, momento en el cual recibe críticas referidas a su talante machista, eurocéntrico y burgués. Pero, ¿de qué manera se debían pensar, entonces las ciencias sociales, si éstas se abren

paso, principalmente, para construir leyes universales que dieran explicaciones objetivas de la realidad?

Allí se abre paso el concepto de “Modernidad”, para justificar la necesidad de unificar leyes y formas de pensamiento alrededor de la realidad social del mundo.

La tesis fundamental es la de que existe un camino modernizante común para todas las naciones/pueblos/áreas (es decir que son todos lo mismo) pero las naciones/pueblos/áreas se encuentran en etapas diferentes de ese camino (por lo tanto no son del todo iguales). En términos de política pública eso se tradujo en una preocupación a escala mundial por el “desarrollo”, término definido como el proceso por el cual un país avanza por el camino universal de la modernización (Wallerstein, 1996 , pág. 42).

A esto se suma el poder que adquiere Estados Unidos en el marco mundial, por lo que éste empieza a generar programas de inversión y recursos enfocados en intereses investigativos particulares, lo cual le permite posicionarse como superior respecto a Europa. Además, la discusión alrededor de las disciplinas que hacían parte de las ciencias sociales y el carácter interdisciplinar que empezaban a adquirir las investigaciones de los científicos sociales, así como la transformación de la realidad estudiada —que ya no implicaba necesariamente a Europa como el centro— supone abordar las ciencias sociales a través de los denominados estudios de área.

Probablemente la más notable innovación académica después de 1945 fue la creación de los estudios de área como nueva categoría institucional para agrupar el trabajo intelectual. (...) la idea básica de los estudios de área era muy sencilla: un área era una zona geográfica grande que supuestamente tenía alguna coherencia cultural, histórica y frecuentemente lingüística (Wallerstein, 1996 , pág. 40).

Todos estos componentes que dieron origen a la diversidad de realidades y discursos se cobijan —como se ha mencionado— bajo la lógica de la modernidad como camino para que las naciones que, aparentemente, están más atrasadas puedan llegar al desarrollo requerido para estar al nivel de los países avanzados.

En este contexto, vale la pena pensar cómo llegan estas disciplinas a América latina, específicamente a Colombia, y cómo esos saberes se fueron incorporando a las realidades históricas del país. En ese entonces, se generan procesos y disputas alrededor de la comprensión de la realidad y del cómo las ciencias sociales deben ser abordadas, pasando por lugares como la universidad como espacio para la construcción de saberes y la escuela como escenario para difundir estos saberes construidos.

Concebir así, tanto el arribo de las ciencias sociales a Colombia como su enseñanza requiere de un recorrido histórico que posibilite comprender su consolidación, pues éstas aparecen en el mundo a través de necesidad de universalizar las ideas y comprensiones sobre la realidad, mediadas por factores políticos que inciden en estas construcciones de saber de las ciencias sociales, es así que estos saberes llegan a la escuela pública en el marco de un proyecto político, económico y social. Pues, si se entiende que las ciencias sociales buscan enseñar una comprensión de la realidad a los sujetos, cabe pensar qué realidad se les presenta y de qué manera es abordada.

Pero esto implica, primero, entender qué pasa en la escuela, cómo se organiza y estructura para, posteriormente, comprender la finalidad por la cual las ciencias sociales han llegado a hacer parte de los planes de estudios, lo que implica una breve remisión a los sucesos que anteceden la llegada de las ciencias sociales, y que abren el espacio de la escuela como lugar para la enseñanza de los sujetos, para posteriormente abocarse a la aparición de las ciencias sociales en el escenario escolar.

1.1.2 Procesos políticos y sociales para la consolidación de las ciencias sociales en la escuela Colombiana

Desde la perspectiva latinoamericana, la acción de Europa —como precursor del desarrollo del mundo, no solo en términos de saberes y modernización, sino además de la apropiación de otros territorios habitados por lo que ellos consideraban razas inferiores—, genera en América latina un proceso de colonización donde los europeos se apoderan de los nuevos territorios. En el caso específico de Colombia, con la llegada de los españoles, se transforman, sustancialmente, las prácticas sociales y culturales del territorio.

Además de la apropiación de múltiples riquezas y del sometimiento de forma violenta a los nativos de la región, paulatinamente se instauran unos modelos de evangelización y control de los sujetos que abren paso a instituciones de formación y regulación de los sujetos, como la escuela, los monasterios y las universidades.

Así se abre paso a la escuela pública, inicialmente pensada para las elites y posteriormente desarrollada para que todos los miembros de la colonia fueran útiles al desarrollo del reino. La escuela pública inicia su inserción cuando se comprende que para el funcionamiento de las reformas realizadas debe haber un pueblo que haya generado unas costumbres en torno a ellas, y a partir de allí se plantean unos elementos que constituyen la educación pública.

Como primera medida, busca regular a los sujetos. “La enseñanza pública era un elemento fundamental, que contribuía a garantizar el control estatal sobre el discurso y sobre el individuo, con miras al proyecto de formación de “ciudadano” (Martínez-Boom, 2012, pág. 57). Esta se convierte en un dispositivo de poder que busca erradicar la

ignorancia a la que está sometida la población por las creencias especulativas, así como imponer la doctrina moral para formar personas acordes al sistema.

Sin embargo, posteriormente a la ocupación española, se gesta el proceso independentista que aparentemente busca liberar a los colombianos del yugo español, se gestan paulatinamente unas nuevas formas de gobernanza, que si bien trasladan el poder a los criollos, no transforman, en medida alguna, las formas de control y manejo del poder.

La consolidación de partidos políticos y de un sistema de gobierno democrático que abre paso a la elección popular a través del voto, reconfigura las formas de relación entre el poder y los sujetos, pero esto origina, también, una lucha entre dos bandos: los liberales y conservadores, quienes imponen unas formas de sociedad diferentes que encausan la vida en comunidad y la formación de los sujetos desde dos lugares opuestos. En este contexto, la educación fluctúa entre unos y otros de acuerdo a quien tiene el poder y la capacidad para dirigir y formular las reglas, por lo que para controlar el proyecto educativo se hace necesario el poder sobre la nación, que da, a su vez, el poder de la educación y la formación de los sujetos, lo que implica la utilización de la educación como lugar para mantener los idearios de los partidos y su poder en el Estado.

Esto genera dos miradas educativas para la época. De una parte, el conservadurismo apunta a una educación eminentemente dogmática y religiosa para preservar la moral y las buenas costumbres y, desde la otra, el liberalismo apuesta por una escuela laica, secular y obligatoria que saque a la sociedad del oscurantismo al que los somete la religión. La respuesta de los conservadores ante la propuesta liberal consiste en afirmar que “el crimen aumentaba en efecto proporcionalmente a la extensión de las escuelas públicas. Muy pronto, predecían, los maestros se convertirían en sacerdotes del socialismo y diariamente las orgías de sangre remplazarían a la civilización y al orden” (Loy, 1982, pág. 3).

Sin embargo, a pesar de ser éstas las dos corrientes hegemónicas, surgen apuestas por una educación nacionalista, para servir a la patria y que además le dé al pueblo una identidad nacional, que contribuya al control del sujeto, si bien inicialmente esto se establece para ser buen cristiano, paulatinamente se transfigura para ser buen ciudadano. “Desde allí se identifica tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua” (Castro-Gómez, 2000, pág. 3), y es en este contexto que

la escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los "ideales regulativos" de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser "útil a la patria (Castro-Gómez, 2000, pág. 3).

Estas dinámicas educativas gestan diversos procesos para la formación de ciudadanos productivos en el siglo XIX. Se empiezan a vislumbrar algunos manuales enfocados en la formación del buen ciudadano, y se producen algunos textos que más que históricos resultan ser relatos de situaciones específicas de la época, relacionadas con hechos, lugares, o héroes; pero, el saber de las ciencias sociales no se ha pensado aún de forma rigurosa, ni se ha construido un saber específico alrededor de éstas.

Los relatos que se empiezan a constituir buscan dar cuenta de unos procesos históricos que pretenden ser compartidos, sin embargo, aún resultan muy tímidos los intentos de elaboración de un pensamiento específico sobre las ciencias sociales en el escenario escolar, como lo afirma (Álvarez, 2013):

[...] no hubo en el siglo XIX un pensamiento histórico propiamente dicho. (...) La *historia* era entendida más bien como cronología, y siempre aparecía ligada a la geografía. Fue Francisco de Paula Santander en 1826 quien primero propuso un plan de estudios para las

escuelas de parroquia y cantón y para las facultades de carrera profesional, en el que incluía la geografía, la cronología y la historia en su afán por expandir por todo el territorio la instrucción pública (pág. 38).

Sin embargo, no es un elemento trascendental en los procesos educativos de la época, allí, los esfuerzos que se hacen para consolidar una historia de Colombia se ven reflejados en algunos textos producidos que cobran relevancia durante el siglo XIX, y que dejan en evidencia que si bien aún no es pensada como disciplina si existe un interés, principalmente, por el estudio de la historia y la geografía en esta época.

Algunos de los trabajos más reconocidos como parte de la historiografía del siglo XIX, además del de José Antonio de Plaza, fueron los de: José Manuel Restrepo: *Historia de la revolución de la República de Colombia* (1827), José Manuel Groot: *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada* (1869), y José Joaquín Borda: *Compendio de historia de Colombia* (1869). Con este último se enseñó en los colegios de la Compañía de Jesús hasta comienzos del siglo XX (Álvarez, *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*, 2013, pág. 39).

Ya para el siglo XX, diversos sucesos históricos y la necesidad de construir una historia común basada en ideas nacionalistas empiezan a abrir paso a las Ciencias Sociales como disciplina que ha de ser abordada en la escuela, pero es de aclarar que este concepto es relativamente nuevo, de hecho

la noción misma de *ciencias sociales* es muy reciente, se encuentra referida como Departamento en la Escuela Normal Superior a mediados de los años cuarenta. Antes de esta fecha, hacia 1930, en las discusiones sobre el *pensum* escolar se hablaba de *estudios sociales* (Álvarez, 2014, pág. 46).

Es así que la Escuela Normal Superior se convierte en un escenario fundamental para posicionar las Ciencias Sociales en Colombia, principalmente porque logra la

profesionalización de maestros en esta disciplina y además produce un conocimiento que moderniza las miradas sobre la enseñanza de las disciplinas sociales, es por esto que se transforma la idea de ciencias histórico-geográficas a la de ciencias sociales y adquiere un lugar de formación específica para estas áreas.

Tradicionalmente fueron los abogados los que monopolizaron las demandas que se daban en torno a actividades relacionadas con las disciplinas humanas y sociales. Solo en el siglo XX se conoció en nuestro país la especialización de intelectuales en campos de saber como la Antropología, la Geografía, la Economía, la Sociología, la Historia, la Psicología y la Filosofía; hecho en el que jugaron un papel importante las instituciones de educación superior y las academias e institutos de investigación, y de manera particular la Escuela Normal Superior (Herrera & Low, 1994, pág. 16)

A partir de allí, la Escuela Normal empieza a ser pionera en la construcción de conocimiento alrededor de esta disciplina, aportando desde su experiencia académica a diversos espacios de reflexión que trascienden el escenario académico de la Escuela y que se trasladan a otros espacios aportando a los debates desarrollados en la época, los cuales contribuyen y motivan la creación de nuevos centros de investigación sobre estudios relacionados con las ciencias sociales.

Las ideas que empiezan a posicionar desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales plantean un cambio frente al paradigma positivista que predominaba entonces que como se mencionó en el apartado anterior deviene de la necesidad de construir unas leyes universales sobre la realidad social

La Normal Superior institucionalizó la enseñanza del marxismo y otras teorías sociales en la cátedra universitaria, trayendo a competir en las aulas y el ambiente intelectual

colombiano nuevas visiones del mundo que se contraponían a las oficiales de los partidos tradicionales y de la Iglesia (Herrera & Low, 1994, pág. 73).

En este contexto, la Escuela Normal se convierte en el espacio de formación de intelectuales de las Ciencias Sociales que además de aportar a la consolidación de un saber específico de esta disciplina en el país, también cultivan nuevas formas de conocimiento alrededor de esta, y lo más importante, lleva a la conformación de nuevos maestros que implementan las ciencias sociales en la escuela de una forma rigurosa.

Este proceso va acompañado de —como se mencionó anteriormente— la idea de construir una historia común que da unidad al país, y que construye saberes más especializados sobre la realidad de Colombia, se empieza entonces a pensar en la construcción de un conocimiento social objetivo, desligado de ideas o pensamientos políticos que polaricen la nación; un nuevo conocimiento que puede potenciar un pensamiento colectivo para darle fuerza a esa idea de país que se gestaba en el nuevo siglo.

Es así, que para que las ciencias sociales tomen fuerza como disciplina, además de los importantes aportes de la Escuela Normal, confluyen elementos como los procesos transnacionales y la acción gubernamental luego del proceso de post guerra hacia 1940 que implican la creación de un pensamiento nacionalista que lleva a Colombia a consolidar una fuerza identitaria para prevenir los efectos de los procesos del modernismo.

La economía, la antropología, la historia y la geografía, especialmente, le deben en gran parte su existencia como disciplinas a la necesidad de responder a la pregunta. ¿Quiénes somos?, que se formulará a comienzos del siglo XX. Una serie de acontecimientos como la Guerra de los Mil Días, la separación de Panamá, la celebración del Centenario de la Independencia, el expansionismo económico norteamericano y las luchas Obreras nos

conectaron directamente con la necesidad de delimitar fronteras, construir un relato de origen y fundamentar un discurso racial sobre el pueblo (Álvarez, 2014, pág. 47).

Este proceso de expansión y transformación de las ciencias sociales, ocurre en dos momentos: (1) la primera mitad del siglo XX —donde cobra relevancia desde la escuela a partir del fenómeno identitario—

Una historia de las ciencias sociales escolares sirve para mostrar como la historia política, social y cultural de la nación pasa por lo que se hizo en torno a la formación, en clave educativa y pedagógica, de una identidad como la colombiana, para nuestro caso (Álvarez, 2014, pág. 46)

Se trata, pues, de unas ciencias sociales escolares que responden a unas ideas tradicionales de patriotismo, héroes, próceres y batallas.

Y, (2) posteriormente, durante la segunda mitad del siglo XX, los fenómenos globales empiezan a marcar esa necesidad de objetivar los saberes, de especializarlos, y se suma un factor clave; dentro del proceso capitalista, se empieza a ver el comunismo como un enemigo a combatir y las naciones generan estructuras para desarrollarse a partir de las políticas neoliberales, bajo la influencia de Estados Unidos como el modelo de país que se desea imitar.

Estos factores —ligados a la objetivación del saber y del conocimiento de la realidad, a lo que se les suma las fuertes críticas que empiezan a sufrir las ciencias sociales elaboradas en la escuela por considerarse polarizadas, politizadas y subjetivas— le abren paso a la universidad como nuevo centro de pensamiento para las ciencias sociales. Desde donde se iba a concentrar la construcción de saber de los científicos sociales.

La crítica que se hizo a las ciencias sociales escolares supuso erigir a la universidad como el nuevo escenario en el que se produciría el saber sobre lo social, articulado a las

demandas de las agencias del desarrollo y del Estado; lo que se enseñará en la escuela, desde entonces, debía estar en función de lo que se producía en la Universidad (Álvarez, 2014, pág. 55)

Es así como las ciencias sociales empiezan a cobrar fuerza como disciplina, principalmente después de la segunda mitad del siglo XX. Ya no es solo un saber escolar para la construcción de identidad nacional, es ahora una disciplina que aporta a la comprensión de las dinámicas sociales y a la construcción de las políticas que orientan los destinos del país.

Es hacia finales de la década de los años cincuenta y prácticamente toda la de los sesenta, cuando se institucionalizan las ciencias sociales y se adopta el paradigma científico para el conocimiento de los problemas nacionales, pero también para la adecuación cultural de toda una sociedad al proyecto modernizador de la época (Olaya & Valderrama, 2014, pág. 8).

Estos procesos de modernización empiezan a construir nuevos lenguajes y nuevas dinámicas sociales, pues se empieza a hablar de los países “tercermundistas” en donde se plantea además la existencia de países que son ejemplo de desarrollo y que deben ser el horizonte fijado para las naciones del tercer mundo de modo que empiecen a superar sus rezagos. Surge así una investigación en las ciencias sociales para diagnosticar y crear problemáticas sociales que requieren ser investigadas para contribuir al desarrollo del país. Se puede afirmar entonces que:

Es la época del desarrollo, de la internacionalización de la política, de la desnacionalización de la educación, de la tecnificación de lo social. Si esto es cierto, tendríamos que decir que el nacionalismo fue el periodo intermedio de la modernidad en el que se territorializó, se volvió pueblo y se historizó al sujeto (Álvarez, 2014, pág. 58).

Esta desnacionalización es producto de las dinámicas que trae consigo la globalización. Las ideas iniciales del nacionalismo tienden a desaparecer debido a que ahora las nuevas dinámicas del mundo hablan de una ciudadanía global, y los organismos internacionales en el ámbito mundial intervienen en las políticas que establecen las naciones, por lo que un estado nacionalista pierde validez en este nuevo escenario donde el ideal es la interconexión e intercomunicación mundial que con ayuda de la tecnología posibilita un escenario de relaciones a escala global.

Esto también representa cambios en el aparato escolar y en las ciencias sociales como disciplina, no solo por la llegada de la tecnología sino además porque, recordemos, las ciencias sociales se consolidan como una disciplina que contribuye a la construcción de una identidad nacional y de una objetivación de los saberes para la construcción de la realidad del país. “Se dice que las ciencias sociales en sus distintas vertientes están retadas por la globalización: su objeto de estudio se ha transformado, del pensamiento organizado con base en la sociedad nacional-ahora insuficiente- al mundo pensado como una sociedad global” (Mejía, 2006, pág. 20).

Entonces, lo anterior lleva a que durante este siglo las disputas se generen por el tipo de saber que ha de construir las ciencias sociales, pues esa comprensión de la realidad nacional ya no basta; debe encararse con las experiencias y efectos que trae consigo la globalización, por tanto muchos factores entran en conflicto para la consolidación del proyecto de sociedad que exige la época moderna.

Sin embargo, a pesar de que se buscó posicionar unas ideas hegemónicas sobre las ciencias sociales, se abrieron debates frente a comprensiones tales como la de una historia indigenista en la que son reconocidos como precursores de la nación en contraste con otras que consideran que los indígenas son la representación de la barbarie y el atraso, y que por

ende debía fortalecerse la construcción de una historia para enaltecer el aporte de los españoles y los héroes que “salvaron” al país del rezago.

Otras líneas se remiten a la raza, por un lado, los procesos de higienización como elementos claves en apuestas que van desde lo biológico, afirmando que los procesos de mestizaje crean una raza débil, y, por otro, apuestas que hablan de unos procesos para mejorar el desarrollo de los habitantes a través de la intervención del Estado en los procesos salubres y culturales de los sujetos para mejorar la raza, desde una perspectiva del desarrollo cultural de los sujetos. Así como una historia del pasado basada en próceres y batallas, en contraste con un ejercicio de reflexión de las condiciones del presente y las maneras de reflexionar la realidad actual fueron parte de los debates del siglo XX frente al qué y el para qué de las ciencias sociales.

Sin embargo es el pensamiento desarrollista el que desdibuja estas formas particulares de comprender la nación y su pensamiento histórico, pues el punto a partir de estas políticas es que todos los habitantes de los países “subdesarrollados” alcancen unos niveles de formación y de conocimiento de la realidad que les permitan superar los rezagos que les impiden alcanzar unos niveles de desarrollo adecuados.

El subdesarrollo homogenizó a la población y la clasificó en estratos de pobreza para ser atendidos por los programas sociales. La educación entonces debía promover el ascenso social permitiéndoles acceder al manejo básico de los códigos de la modernidad con los cuales podrían, no solo ser más productivos, sino parte activa de la nueva ciudadanía universal. (Álvarez, 2013, pág. 139)

Fueron muchos los discursos que confluyeron en este siglo, pero dependió fundamentalmente de los gobiernos de turno determinar qué y cómo investigar y además qué enseñar por lo menos respecto a los discursos hegemónicos, aunque, el poder de las

decisiones sobre los que debía ser investigado y enseñado con las transformaciones de la globalización empiezan a verse influenciados por organismos internacionales que le quitan poder al Estado como regulador de los mismos, sin desconocer que sigue siendo quien determine las apuestas educativas del país, aunque sus decisiones estarán influenciadas por las nuevas políticas mundiales.

La Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) fueron actores fundamentales del programa que el gobierno estadounidense había diseñado a comienzos de la década de 1960: la *Alianza para el Progreso*. Se trató de un programa osado que tocaba de manera estructural el modo en que la sociedad se había gobernado hasta entonces en América Latina. En parte había que enfrentar el nuevo orden mundial constituido en la posguerra y en particular la legitimidad que cada vez más adquiría el comunismo. La estructura agraria fue una de las prioridades, así como la institucionalidad estatal y, en general, la función pública. Para ello se hizo importante la formación de científicos sociales capaces de tener una mirada internacional de los problemas, objetiva, basada en datos que fueran comparables y que ayudaran a la toma de decisiones (Arboleda, 1959) en (Álvarez, 2013, pág. 131)

El siglo XX también traen consigo a partir de los sucesos acaecidos en América, marcados por contextos de violencia política elementos que resignifican el sentido de las ciencias sociales, surge allí el concepto de memoria:

El fenómeno está ligado estrechamente a la emergencia de los Derechos Humanos como acontecimiento propio de la segunda mitad del siglo XX, un fenómeno que está haciendo parte de la desnacionalización de las culturas y de la desestatalización del poder (Álvarez, 2013, pág. 35).

A estos procesos se suma, como se mencionó anteriormente, la globalización: Estados que ya no asumen de manera autónoma sus formas de gobierno, con injerencia de múltiples organizaciones transnacionales y ciudadanos que dialogan de forma global haciendo principalmente uso de los medios de comunicación y nuevos escenarios públicos como canales de encuentro para el diálogo intersubjetivo,

además de los medios de comunicación, aparecieron las calles y las plazas como un territorio propicio para la vida política. Esto hizo visible acontecimientos no conocidos y llamó la atención por la presencia de las masas, no solo obreras, sino estudiantiles, campesinas e indígenas (Álvarez, 2013, pág. 61).

A partir de allí, empiezan a generarse nuevas formas de relación y organización entre los sujetos, es por esto que las ciencias sociales se han configurado ahora para comprender los procesos sociales. Así, “pensar en los sujetos colectivos significa comprender que el individuo se da solamente en sus prácticas sociales, lo que incide en la forma de ver la individualidad y sus procesos de formación” (Olaya y Valderrama, 2014, pág. 92).

Aquí la transformación más significativa frente a la formación de los sujetos es que ya la escuela no es el lugar más importante para la interacción y aprendizaje del sujeto.

La sujeción al sistema-mundo ya no se asegura mediante el control sobre el tiempo y sobre el cuerpo ejercido por instituciones como la fábrica o el colegio, sino por la producción de bienes simbólicos y por la seducción irresistible que éstos ejercen sobre el imaginario del consumidor (Castro-Gómez, 2000, pág. 7).

El sujeto es controlado ahora, como lo afirma Castro-Gómez, a través de bienes simbólicos que buscan regular las formas en que el sujeto se relaciona con el mundo y con los otros. Se es parte de la sociedad mientras se logra hacer parte para adquirir estos bienes.

En este contexto, la globalización trae consigo nuevas formas de violencia que han dado paso, a su vez, a unas nuevas formas de ejercer control sobre el sujeto y además de erradicar las diferencias que la globalización no quiere consigo. Las formas de violencia se resignifican, pues ya no se limita al daño físico, sino que se hace más sofisticado en la invisibilización de las prácticas sociales, culturales y políticas de los grupos que resisten a estas prácticas totalizadoras, de este modo se transgrede al sujeto opositor. Desde allí la escuela, aunque parte de la esfera social, se transforma —en la medida en que los sujetos recurren a espacios más elaborados y efectivos de aprendizaje—.

Aquí vale la pena retomar a Mejía (2006) cuando afirma:

La escuela en un mundo donde se ha perdido la autonomía personal/individual, donde se vive una interpretación fragmentada del mundo y donde se profundiza el poder de los medios masivos de comunicación, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, formadora de ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea, que busca esas nuevas formas de ciudadanía gestadas en la globalización, erosionadoras de la forma liberal del individuo ciudadano de la modernidad y la ilustración (pág. 87).

Este contexto cambia, no solo las dinámicas sociales sino también las formas de relación y las comprensiones frente a lo que debe ser investigado, pues ya no se trata únicamente de constituir un sujeto socialmente productivo, ahora las discusiones se abren al debate frente al reconocimiento de las multiplicidades culturales que influyen en el desarrollo del país y cómo estas están mediadas por prácticas globales que inciden en los escenarios locales.

si pasamos de diferenciar la sociedad por la propiedad y el ingreso a diferenciarla por las identidades culturales, entonces nos movemos, en el plano político, de la lucha por la

redistribución económica a la lucha por el reconocimiento cultural y la inclusión (Fraser, 1998). Asimismo, pasamos, en el plano de la superestructura ideológica, del liberalismo y el socialismo como ideologías dominantes, a otras menos definidas socioeconómicamente, como el multiculturalismo y la interculturalidad, manifestaciones del pensamiento posmoderno (Narváez, 2014, pág. 104).

Las ciencias sociales ahora están en la búsqueda de articular, a través de sus disciplinas, el conocimiento de las realidades locales y relacionarlas con los escenarios y realidades globales, llenando de sentido la comprensión sobre los acontecimientos pasados y presentes de una forma crítica y reflexiva, que posibilite a los sujetos interpretar los múltiples acontecimientos e interrelacionarlos con componentes políticos, sociales, culturales y éticos.

Para finalizar, es necesario reconocer que todo el proceso de consolidación de las ciencias sociales en el plano nacional no es un ejercicio aislado, por el contrario, está mediado y condicionado por los proyectos políticos de cada época y por los ideales de país y de mundo que se construyen a lo largo del tiempo. En este contexto, la escuela es un escenario para posicionar diversos discursos y para adaptar a los sujetos a las dinámicas sociales. Como afirma Mejía (2006): “Paradójicamente en un mundo atomizado, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en una institución central encargada de brindar unidad a la reestructuración social y cultural que se vive” (pág. 84).

Allí, la escuela y las ciencias sociales dentro de ella, empiezan a ser objeto de múltiples transformaciones históricas, pues las ciencias sociales producen unas miradas particulares de la realidad social, vale la pena preguntarse ¿Cómo esta disciplina se posiciona frente a los nuevos discursos que la interpelan desde la perspectiva del neoliberalismo? ¿Cómo la transformación de la escuela incide en la transformación de la

enseñanza de las ciencias sociales? Así, como el aporte que en la actualidad realizan las ciencias sociales a la formación de sujetos en la escuela desde los lineamientos y planes de estudio alrededor de esta disciplina.

1.2 Nuevas miradas de la escuela pública.

En el capítulo anterior, se aborda el concepto de ‘escuela’ y la emergencia de las ciencias sociales en ella como posibilitadores de la constitución de sujeto, pero también como esta disciplina se ha visto influenciada por proyectos políticos en cada época. De la misma forma, se reconoce el lugar de las ciencias sociales como disciplina que genera unas comprensiones particulares sobre la realidad en que están inmersos los sujetos. En este capítulo se profundiza en el escenario reciente de la escuela dentro del modelo neoliberal para entender cómo emergen unas nuevas formas de entender la educación y la formación en la escuela, reconociendo como aparecen los colegios concesionados que se posicionan en medio de un modelo económico y social que privilegia el mercado y el consumo como pilares del desarrollo de la sociedad.

1.2.1 Escuela y neoliberalismo: transformaciones del sistema de educación pública

Si bien, otras épocas se caracterizaron por la formación de fuerza productiva y la homogenización del sujeto, las nuevas tendencias han cambiado las dinámicas políticas, sociales y económicas; inevitablemente esto también genera eco en las dinámicas educativas que, como se ha reiterado, responden a unos ideales macro para legitimar proyectos hegemónicos. En este contexto,

la caricatura clásica sobre la educación ha cambiado: de esa especie de fábrica o de máquina fordista que produce todos niños iguales, robotizados y con sus cabezas cuadradas –a la manera de la película *The Wall*- hemos pasado ahora a una especie de máquina o empresa

flexible- podría ser una máquina estilo casino de las vegas- donde entran niños y sale dinero (Miñana y Rodríguez, 2002, pág. 19).

Esto no quiere decir que ya no se busquen sujetos productivos, o que no se pretenda ejercer control sobre estos, lo que ocurre ahora es que las dinámicas son más difusas y diversas. El sistema capitalista se ha caracterizado por establecer una lógica de consumo para hacer parte al sujeto de un grupo social, en este contexto, ideas, productos, modas y todo cuanto se pueda percibir en el mundo es objeto de consumo e intercambio, y es allí desde donde el sujeto hace parte de una sociedad.

Se pasa, entonces, de una educación para disciplinar a los sujetos y homogenizarlos a una fundamentada en el control que busca potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas individuales en el marco de una apuesta modernizante.

la modernización hay que entenderla como el paso de una sociedad de disciplina a una sociedad de control, y en la educación, el paso de una educación centrada sobre la institución, el sujeto y su entorno, a una educación dirigida al individuo entendido como sujeto de redes de comunicación y a un entorno abierto y construido en redes y sistemas (Martínez A. , 2009, pág. 12).

Estas mutaciones en el sistema generan la necesidad de transformar la escuela pública haciéndola eficiente para las nuevas dinámicas sociales, fundamentadas en una lógica de consumo, donde las prácticas sociales deben fortalecerse a partir de la dinámica del mercado.

esta lógica despolitiza el problema de la escuela pública, pues oculta y desplaza los problemas centrales de la educación, particularmente los vinculados a la participación en las decisiones sobre política pública educativa en temas como la financiación, la validez o no

de pruebas estandarizadas, los enfoques sobre competencias básicas y laborales. (Acosta & Molano, 2008, pág. 26)

Desde esta lógica se empieza a transformar la idea existente sobre la universalización de la educación y el acceso para todos, dando paso a la idea de una escuela que se debe adaptar a las dinámicas del mercado y del consumo siendo competitiva y efectiva en las demandas exigidas socialmente.

Para el sistema escolar: formas continuas de control, y los efectos sobre la escuela de la capacitación perpetua, el abandono correspondiente de todo tipo de investigación universitaria y la introducción de la "corporación" en todos los niveles del ámbito educativo (Deleuze, 2000, pág. 76)

Se abre paso así al sistema de control sobre los sujetos, donde estas dinámicas dan origen, en la década de los noventa, a una serie de reformas educativas en América Latina, que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa y que abren paso a adaptar y preparar a los sujetos para lo que el mercado y la sociedad exige. A través de estas reformas se legitima los discursos hegemónicos y las transformaciones previstas para el sistema educativo.

La reforma educativa se convierte en la década de los años 90 en un asunto político de importancia capital para los Estados modernos, estrechamente vinculado a los procesos de modernización social y estatal. La educación se ve como una necesidad de primer orden, al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional (Martínez A. , 2003, pág. 21).

Las reformas, por consiguiente, son determinantes para los nuevos destinos que marcan el futuro de la educación en América; en Colombia, por ejemplo, en 1994 surge la

ley general de educación y el plan decenal en 1996, que ponen en evidencia las urgencias frente a la transformación del modelo educativo existente previo a la década de los 90.

En el caso de América Latina las políticas educativas, de la década de los noventa, colocan en el escenario educativo la preocupación porque el Estado transite hacia la función de evaluador estratégico del aparato escolar. El acelerado proceso de mercado global va determinando las exigencias y los parámetros bajo los cuales la escuela deberá responder. Estas dinámicas de calidad y evaluación centrarán su mirada en los procesos de aprendizaje. La labor pedagógica es reducida al logro de aprendizajes (habilidades y competencias) mínimos o necesarios (NBA) para los estudiantes. La educación se mide de acuerdo a la distancia, que se encuentre la persona en alcanzar la habilidad requerida para el desempeño en su vida laboral. También se identifican las instituciones escolares eficaces (alcanzar los logros) y eficientes (reducir costos) en los planes propuestos. (Acosta & Molano, 2008, pág. 5)

Estas reformas, principalmente, son mediadas por organismos y entidades especializadas que dictaminan qué tipos de saberes y objetivos marcan el desarrollo de la escuela; intervienen nuevos agentes y a su vez se posiciona el ejercicio de regulación, seguimiento y evaluación a los espacios escolares.

la política pública se construye en el cruce de varias líneas de fuerza y que en su desmultiplicación casual intervienen no solo los estados sino también los organismos internacionales, las instituciones consultoras que ponen en circulación un discurso experto, los debates de los políticos al interior de las comunidades y de las corporaciones que hacen las leyes, los movimientos sociales, culturales y gremiales de resistencia en sus variadas manifestaciones públicas y discursivas, en fin, lo cierto es que se trata de un campo de lucha del que emergen también regímenes de verdad (Martínez A. , 2009, pág. 7).

A partir de allí, se busca instaurar unas dinámicas de seguimiento y control que además generen en la escuela unas prácticas particulares que transforman los objetivos fundamentales del proceso de escolarización concebido tradicionalmente,

Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (Martínez A. , 2003, pág. 9).

Desde allí, el sujeto asume un rol determinante porque es el objeto sobre el que se diseñan y se aplican las reformas y es quien elabora las construcciones alrededor de las ideas que emergen en la escolarización, el sujeto allí no hace solo referencia al niño o joven, sino también el maestro como sujeto inmerso en el proceso. Los primeros reciben los modelos instaurados sobre el tipo de sujeto que la sociedad requiere y el segundo es el sujeto encargado de difundir y aplicar los saberes necesarios para hacer efectiva la implementación del modelo. Por lo que de ambos se hace un perfil que sea acorde a los objetivos de la sociedad de mercado.

En este sentido, la educación tiene el papel de habilitar a los individuos para la obtención de aprendizajes eficaces y necesarios, de acuerdo con exigencias sociales que en tal caso serían colocadas o planteadas por la lógica de la sociedad de mercado (Martínez A. , 2003, pág. 15).

Estas lógicas tienen una relación estrecha con el concepto de empleabilidad, que remite al lugar que tiene la educación como espacio para adquirir las habilidades necesarias para ser un empleado acorde a las demandas del sector productivo, pues las apuestas se vuelven en

el sistema neoliberal individuales y, por ende, la educación es la herramienta de lucha por un trabajo en el futuro. En este sentido:

Se avanza a la construcción de competencias individuales que buscan en lo fundamental, posicionar al individuo para vincularse al mercado de trabajo, muy limitado hoy, precisamente por el lugar preponderante del capital constante (centrado en tecnología) en la nueva organización capitalista de la sociedad globalizada (Mejía, 2006, pág. 93).

De este modo, el nuevo posicionamiento de lo tecnológico marca y transforma las dinámicas del trabajo y de los trabajadores, pues la llegada de los aparatos tecnológicos cambia las dinámicas empresariales y el lugar que allí ocupa el sujeto, se requiere, por lo tanto, de un trabajador más especializado en ciertas habilidades determinadas por el mercado, pero además se requieren menor número de trabajadores. La concepción tradicional del sistema de producción de las fabricas cambia y con él los procesos de contratación y de la forma misma de entender el trabajador.

El empleo como derecho social se disuelve. Se potencia un conjunto de capacidades individuales construidas bajo el nombre de competencias y habilidades, que garantizarán la inserción del individuo – a partir de las competencias que porta- en las opciones que el mercado ofrece, que sale de unas condiciones más sociales del trabajo a unas más individuales (Mejía, 2006, pág. 95).

Aquí ya se vislumbra como la educación en el escenario neoliberal se articula a una dinámica de consumo y a unos procesos productivos particulares. Este escenario viene acompañado de un proceso globalizador que empieza a desdibujar las luchas territoriales y las dinámicas particulares de cada comunidad, estableciendo modos de ser universalizados que ambigüamente vienen acompañados de una “libertad” amplia en la toma de decisiones de los sujetos sobre aquellas cosas que los definen y que les permiten generar una

“identidad” frente a lo que consumen. “La lógica mercantil considera que los nuevos actores del mercado son sujetos de responsabilidad, autonomía y elección, y actúa sobre ellos y desde ellos, sirviéndose de su “libertad”, para naturalizar y desplegar el modelo.” (Acosta & Molano, 2008, pág. 26)

Por esto, el sujeto se ve enfrentado a unas luchas diferentes, las luchas obreras se transforman, pues el trabajo se precariza y las nuevas formas de contratación inhiben la lucha de los trabajadores, además de esto,

la producción deja de ser el único lugar de conflicto trasladándose a todos los espacios. Hoy la información, el lenguaje, los modos de vida, los gustos, las modas, son configuradas y producidas por el capital bajo formas cada vez más complejas: el comercio, el estado, los medios de comunicación; y allí se configuran las nuevas subjetividades (Mejía, 2006, pág. 109)

Estos fenómenos tienen que ver principalmente con lo mencionado anteriormente del paso de la sociedad de disciplina donde se regulaba el sujeto a través de la homogenización y el internamiento (escuela, hospital, fábrica, cárcel), a uno que ya no lo ve desde lo colectivo, sino que busca potenciar su individualidad, para hacerlo competitivo y adaptarlo así a la lógica del mercado. Aquí se asigna a la escuela “el papel de habilitar a los individuos para la obtención de aprendizajes eficaces y necesarios, de acuerdo con exigencias sociales que en tal caso serían colocadas o planteadas por la lógica de la sociedad de mercado” (Martínez A. , 2003, pág. 15).

Este contexto de la educación se ve permeado por las nuevas configuraciones de gobernabilidad que transforman, por ejemplo, el rol del Estado, ya que ahora el poder político y la toma de decisiones no son exclusivas de un país, sino que son muchos los organismos internacionales que tienen injerencia sobre temas nacionales. Además de esto el

modelo neoliberal trae consigo la concepción de descentralizar el poder existente en el Estado y asignar a sectores privados el manejo de recursos y servicios que antes eran responsabilidad exclusiva de aquél.

los organismos internacionales de cooperación se convirtieron en los orientadores de las políticas educativas de los países del continente, iniciando un proceso de homogeneización tanto en el ritmo como en los contenidos de las reformas educativas. La educación pasó así de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos. (Estrada, 2002, pág. 25)

Bajo este contexto, el modelo neoliberal influye en las dinámicas escolares que le han dado vigencia hasta hoy a nuevos modelos educativos pertenecientes al sector público. Naradowski (2010) habla de los *cuasimonopolios*, para “dar cuenta de la lógica de la articulación entre el creciente sector privado y el accionar tradicional del Estado en la provisión de educación estatal y, a la vez, regulador del sector privado” (pág. 32).

En estos cuasimonopolios no hay una rivalidad entre el sector estatal y el sector privado, se trabaja de manera conjunta en aras de satisfacer un “servicio educativo”, pues es importante recordar que la educación ya no es solo un derecho, sino que además se concibe como servicio y por ende puede ser prestado por organizaciones privadas; podremos definir en este escenario que los cuasimonopolios se entienden de la siguiente manera:

(...) a causa del aumento de la demanda, una estructura monopólica puede generar una nueva estructura cerrada, que no compite en forma directa con el monopolio tradicional y que, por el contrario, contribuye a su mantenimiento, en la medida en que da cobertura allí donde el monopolio estatal no puede prestar servicios (porque no tienen capacidad financiera para hacerlo) o porque es rechazado por motivos disímiles (críticas a su calidad, a los grupos de pares, a la selección, etc.). A todo el conjunto (el viejo monopolio

tradicional más la nueva estructura de salida) lo denominan *cuasimonopolios* (Narodowski, 2010, pág. 34).

Estas nuevas estructuras educativas —mediadas por la injerencia del sector privado— buscan transformar las acciones generadas en la escuela para encaminarlas hacia una lógica de mercado y de consumo que favorezca el sistema de producción capitalista, aquí el sujeto se regula para que sea un trabajador, pero más allá de su fuerza productiva el interés ahora es transformarlo en un potencial consumidor.

Estas dinámicas no son el resultado de prácticas locales, por el contrario, son el esfuerzo de organizaciones a nivel global que pretenden universalizar el proceso educativo desde una mirada mercantilista, en aras de que la educación como servicio funcione como una empresa y genere utilidades al sistema capitalista. Como afirma Deleuze (2000) “así como la corporación suplanta a la fábrica, la capacitación perpetua tiende a suplantar la escuela y el control continuo al exámen. Y este es el modo más seguro de poner a la escuela en manos de la corporación”. (pág. 70) Esto implica, inevitablemente, que la educación no sea solamente asunto del Estado, ahora son otros los entes que buscan regular las dinámicas, las prácticas y los discursos emergentes en la escuela.

Aparece así el concepto de formación durante toda la vida, esto tiene que ver con que los sujetos participen de procesos de formación que les permitan adquirir saberes que se adapten a los cambios vertiginosos de la sociedad, a causa, principalmente de la tecnología y que además se genere una lógica de preparación durante toda la vida que les permita adaptarse con facilidad a estos cambios. “El papel de la escuela ya no es el de transmitir saberes concretos (lo que en buena pedagogía implica evidentemente el ser capaz de aplicarlos), sino solamente el de enseñan a utilizar cualquier saber, preferentemente en situaciones complejas e inéditas” (Hirtt, 2010, pág. 110)

Para garantizar que estos saberes sean hegemónicos en el escenario educativo es necesario adoptar normativas que den sentido a estas prácticas de formación, esto se da a partir de discursos expertos que como se ha mencionado resultaron fundamentales para difundir las ideas del neoliberalismo. Para dar ejemplo de esto, en la década de los noventa las diversas reformas educativas se gestaron en América latina se influenciadas por organizaciones como el Banco Mundial que ahora aparece como un unificador y cualificador de la educación:

El banco mundial dejó de ser banco de promoción de sectores productivos, para dedicar una buena parte de sus recursos a coordinar y dirigir la mayoría de los cambios educativos, con la construcción de unas tecnocracias internacionales se produjo un proyecto educativo homogéneo centrado en los estándares y las competencias con el que se declara el hecho educativo como “técnico”, sin ideología y sin política. (Mejía, 2006, p. 236).

Aquí, aparece un elemento importante en este modelo de educación neoliberal; los estándares y las competencias como elementos que contribuirán a la medición de la calidad educativa, estas competencias deben dar cuenta de aquellas habilidades que los sujetos deben alcanzar y que les permitan aportar al desarrollo de prácticas sociales.

en el enfoque por competencias es el saber el que se encuentra reducido a la categoría de herramienta puesta al servicio de la actividad del alumno, y por ello del ejercicio de una competencia. La relación con el error se encuentra aquí radicalmente vuelta del revés. En el enfoque de competencias, el alumno que no lleva a término la resolución de la tarea que le es encomendada está en situación de fracaso: no ha mostrado sus competencias. (Hirtt, 2010, pág. 113)

La educación se entiende aquí al servicio del capitalismo y las lógicas de consumo, el sujeto se prepara en este modelo de educación para producir y ser eficaz en la sociedad

de mercado, para ello se plantea la educación por competencias, “ de acuerdo con la doctrina del capital humano, el trabajador se proveería de conocimientos y competencias a lo largo de toda su vida, sin que se pudiera ya definir por un empleo estable o un estatuto determinado. (Laval, 2004, pág. 48)

En este sentido la escuela está al margen de una apuesta social o cultural, el rol ahora debe ser adaptarse a las dinámicas propias de la empresa, pues este será el referente para el desarrollo del país, si la educación sigue el “exitoso” modelo de empresa podrá aportar los sujetos que el sistema económico requiere. “En el nuevo orden educativo que se dibuja, el sistema educativo se encuentra al servicio de la competitividad económica, está estructurado como un mercado y debe ser gestionado a la manera de las empresas. (Laval, 2004, pág. 28)

En este contexto de competencias cobra fuerza el concepto de evaluación como criterio para determinar la consecución de los objetivos de la educación, es desde allí que cobran fuerza las pruebas estandarizadas que pretender definir los criterios de calidad que deben existir en las instituciones escolares. Estas pruebas deben reflejar las apuestas exigidas por el sistema, lo que en últimas resulta ser un reflejo del control que ejerce el neoliberalismo sobre el sistema y los sujetos. En palabras de Miñana y Rodríguez (2002):

Una vez aceptado el hecho de que todos deben competir en un mercado globalizado y que para ello hay que establecer unos estándares-no importa cuales- que permitan y estimulen la competencia, la discusión sobre la objetividad de las pruebas, sobre los aspectos a evaluar y a tener en cuenta es un asunto secundario que en el fondo oculta lo que presupone. Lo de menos es el qué y cómo evaluar; lo importante es el para qué hay que evaluar: para aceitar la maquinaria de la competencia global y para ejercer el control (pág. 17).

La evaluación se incorpora a partir de la década de los 90 en la dinámica de la tecnología educativa, para dar cuenta de la consecución de los objetivos propuestos para cada grado o nivel a través del concepto de competencia elementos como los boletines, esto evoluciona con la incorporación del sistema de mercado a la escuela, desde donde a partir de los criterios que universalizan la educación se define una evaluación que permita dar cuenta no solo de los procesos individuales, sino de los desarrollos y avances del sistema educativo en aras de plantear estrategias de mejoramiento. En este sentido:

“La evaluación estatal del aparato escolar se caracteriza, en últimas, por colocar como legítima e incondicional las reformas del sistema educativo sobre las bases de los datos y resultados arrojados por las pruebas aplicadas en diferentes niveles. En este sentido, prima *“la evaluación de los resultados como factor de cambio”*. (Acosta & Molano, 2008, pág. 6)

Es así que la evaluación por un lado contribuye a determinar los resultados del proceso educativo y ajustarlos a los estándares establecidos para la educación, pero además busca verificar que los sujetos adquieran cada una de las habilidades y competencias necesarias para ser un trabajador eficiente, es en esta lógica que se convierte en centro en estas lógicas de la educación “la evaluación, si es posible en situación operacional, se vuelve verdaderamente el centro del proceso de aprendizaje e induce a descomponer los saberes en tareas separadas y en realizaciones y operaciones múltiples.” (Laval, 2004, pág. 101)

Son estas lógicas que ubican a la educación en unas dinámicas de control, eficacia y competencia que se ajustan a las dinámicas del mercado, pues estas nuevas miradas de la educación plantean la necesidad de que las escuelas operen bajo las dinámicas de las empresas, para que los sujetos se adapten a estas lógicas, además de resultar el modelo más

asertivo para la formación de los futuros trabajadores y consumidores. En este escenario universalista y mercantilista de la educación, el sector privado empieza a aportar mecanismos propios de las empresas al sistema educativo, entendiendo que la dinámica empresarial es, según el neoliberalismo, el modelo pertinente para cualificar el sistema educativo y convertirlo así en un modelo exitoso al servicio de sus intereses:

Si se considera que la empresa es el modelo más eficiente y competitivo para organizar la producción y los servicios en una sociedad de mercado, las escuelas y universidades deben ahora pensarse y organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos, los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y la productividad como criterios principales de decisión; los resultados de aprendizaje (que hay que medir para poder cuantificar y comparar, y así estimular la competencia) y el costo por alumno son criterios básicos a la hora de valorar la calidad de las escuelas; las escuelas deben competir entre ellas para captar a sus clientes o usuarios (los padres de familia y los estudiantes). Ser competitivo es ser competitivo en el mercado. (Miñana y Rodríguez, 2002, pág. 7).

Varios elementos se hacen visibles hasta ahora: la perspectiva mercantilista sobre la que está diseñada la apuesta en la educación, que tiene que ver con la creación de estándares y competencias bajo los que se condiciona la formación de los sujetos y con ella la formación de una figura de trabajador y consumidor acorde a lo que la economía de mercado requiere, a partir de la injerencia de organismos internacionales en la producción de la maquinaria educativa. En palabras de Laval (2004) el fondo del razonamiento es simple: si no se puede concebir una escuela como una isla separada de la sociedad y la economía, hay que aceptar que las empresas contribuyan a definir el contenido y los métodos de la enseñanza (pág. 112)

Las nuevas dinámicas de la educación plantean una participación más activa de diversos agentes de la sociedad, lo que implica que esta participación está dada también en términos de los aportes económicos.

La transformación que quiere el sector educativo tiene como condición el compromiso social de diversos sectores, en particular de actores que tradicionalmente han estado marginados de las decisiones de la educación, como son los padres de familia, los alumnos y el sector productivo. (Estrada, 2002, pág. 51)

Este modelo neoliberal resulta determinante en la consolidación de factores como la regulación y estandarización de contenidos, la autonomía escolar pues esta se ve afectada, al recibir directrices de agentes externos a través del diseño de políticas y planes, la individualización de los sujetos que asisten a la escuela en el marco de adquirir habilidades individuales y la formación de un trabajador flexible que se adapte a las permanentes transformaciones del sistema económico.

Todos estos elementos se acompañan de la calidad, que implica, entre otros factores, la optimización de recursos, la cuestión ahora no es prioritariamente realizar altas inversiones en educación, por el contrario, es reducir la inversión realizada en los sujetos y en lo posible recuperar dicha inversión, a través de la formación en competencias que les permitan aportar al sistema económico.

el propósito de la política neoliberal es claro: Con los mismos recursos, se puede aumentar la cobertura y mejorar la calidad, si se modifican al alza los parámetros técnicos y se reestructura el costo educativo. La reducción del costo docente, como porcentaje de participación dentro del costo educativo total, permitiría generar “ahorros” o “liberar”

recursos, que podrían ser destinados para aumentar la calidad educativa. (Estrada, 2002, pág. 29)

De allí que esta optimización se da por vías como los procesos de contratación de maestros que precarizan la profesión y representan formas de reducir costos en el sistema educativo⁷, Se busca entonces reducir el gasto educativo a partir de las alianzas con el sector privado.

La privatización de la educación es una de las vías para reducir ese gasto. Además se implementan políticas de recorte presupuestal que dan paso a procesos de constitución de ese trabajador flexible en la educación, a través de formas de contratación que desatienden los logros históricos de las luchas magisteriales y su estabilidad laboral... que deja al docente a consideración de los políticos de turno. (Mejía, 2006, pág. 97).

Además de centrarse más en procesos de cobertura, seguimiento y evaluaciones estandarizadas, que en la consolidación de un proyecto pedagógico significativo.

Bajo esta mirada, la escuela empieza a ser parte de una maquinaria productiva, que capta en su aparato potenciales clientes consumidores, se empiezan a constituir una serie de dinámicas globales que poco o nada reconocen la particularidad de los escenarios educativos, se vislumbran entonces dinámicas que pareciese buscaran la privatización de la escuela. Pero que no lo hacen de manera directa por sus implicaciones y porque evidentemente no es un proceso sencillo en cuanto el concepto de educación pública además de ser un modelo que se ha apropiado desde hace décadas, también ha sido un escenario de resistencias y construcciones de saberes en cada época.

Desmontar por completo doscientos años de educación pública, instalaciones, maestros... tiene sus costos económicos, sociales y políticos. Por ello, una vez creado un ambiente

⁷ Este concepto se desarrollará con mayor amplitud en el siguiente apartado.

favorable a las privatizaciones se ha optado por utilizar formas más sutiles para desarmar la escuela estatal privatizándola parcialmente a través de diversas estrategias. Básicamente, como hemos visto, con un discurso sobre la calidad centrado en los resultados y la eficiencia (...) implantando los procedimientos de gestión, de management, las lógicas de la empresa privada en la escuela pública, pues así se introduce la realidad del mercado en su seno. Contratando con empresas privadas diversos tipos de servicios y promoviendo diversos regímenes de contratación –y despido– del profesorado al interior de la educación pública (Miñana y Rodríguez, 2002, pág. 26)

Es decir, que el neoliberalismo —y sus prácticas de consumo— buscan transformar sustancialmente las dinámicas de la escuela pública para convertirla a sus intereses. Todas estas dinámicas se generaron a través de ideas que trajo consigo el neoliberalismo, una de las más relevantes fue la afirmación de que el Estado podría ser lesivo a la libertad de los ciudadanos a través del sistema de educación pública, pues su excesiva regulación en las prácticas y los discursos podrían adoctrinar a los sujetos y someterlos a discursos y acciones homogeneizadoras.

El mercado aparece como el instrumento eficaz que regula los intereses y las relaciones sociales haciéndolo de forma libre, ecuánime, equilibrada y justa. Se plantea, así mismo, que el sector público del Estado es ineficiente promoviendo como alternativa el Estado mínimo. (Mejía, 2006, pág. 36).

Por lo que debe construirse un sistema de educación pública independiente del dogma estatal que posibilita la construcción de un pensamiento libre en los sujetos, pero que no termina siendo más que un aparataje diseñado para controlarlos a través de mecanismos globales que permiten la consolidación de un sujeto dispuesto para las lógicas del mercado.

En palabras de Hirt:

el aparato escolar - el más imponente servicio público que jamás haya existido- está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados. (Hirtt, 2001, pág. 2)

Ahora, vale la pena preguntarse para el caso colombiano: ¿Cuáles han sido las formas de imponer la educación bajo el modelo neoliberal? Y, ¿Cómo se constituyeron o no estas nuevas maneras de mercantilización de la educación? Retomando principalmente el caso de Bogotá que en la década de los 90 fue pionera en términos de los modelos de educación en concesión para mejorar la calidad educativa y aplicar la jornada única en la ciudad.

1.2.2 Colegios en concesión y modelos de educación pública

En la constitución política el artículo 67 define que

la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (1991).

Este artículo tiene implicaciones en las nuevas comprensiones de la educación y la escuela en cuanto definir un derecho como servicio abre la puerta a que se generen unas dinámicas de comercialización alrededor del mismo.

Sin embargo, la constitución define como responsable de la formación al Estado, la sociedad y la familia, desde allí se plantea un escenario de corresponsabilidad entre estos actores dentro del proceso educativo. Esta nueva constitución así como las nuevas apuestas en el escenario mundial vislumbran un aparente cambio en las ideas de sociedad y en las formas de gobernanza; para Colombia la reforma constitucional y posteriormente la ley

general de educación 115 de 1994 traen implícitas las nuevas transformaciones que el sistema exige a la Nación.

Posteriormente, en los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe, se desarrollan una serie de prácticas que empiezan a hacer visibles esos procesos del neoliberalismo, este último “a través de su propuesta de “revolución educativa” que centra su proyecto en la ampliación de cobertura a partir de la racionalización educativa” (Mejía, 2006, pág. 287), lo que implica una serie de políticas y apuestas que dejan ver las nuevas formas de asumir la educación desde una lógica privatizadora, que además de quitarle responsabilidad directa al Estado en la formación de los sujetos, refleja la disminución de los recursos para la educación y la precarización de la labor docente.

Mejía (2006) enuncia algunas de las políticas desencadenadas de estos proyectos políticos entre los que están “nuevo colegio” donde la educación básica es contratada a través de ONGs e instituciones privadas, centros escolares autónomos, establecimiento de pruebas nacionales de calidad (pruebas SABER). Reordenamiento presupuestal para descentralizar la financiación de la educación y aumentar el aporte de las regiones, planes de racionalización de la planta docente, el nuevo estatuto docente que permite el ingreso de maestros sin formación pedagógica y la generalización del subsidio a la demanda (pág. 268).

Estos nuevos fenómenos de la educación se dieron a través de un largo proceso de reformas que buscaban legitimar las nuevas apuesta de una educación al servicio del mercado en el país, si como se mencionó las reformas de la década de los 90, fueron la apertura de las políticas neoliberales al país, es en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), que se aceleró el proceso que situaría las lógicas de la educación pública en unos marcos de eficacia económica.

A través de su plan de desarrollo “cambio para construir la paz” planteo los nuevos horizontes de la educación, “la política educativa tendió a reducirse a una política de financiación. La cuestión sobre la asignación y la distribución de los recursos, así como sobre sus resultados (de acuerdo con criterios de costo- beneficios), empezó a copar los debates sobre la situación de la educación pública” (Estrada, 2002, pág. 33)

Este plan de desarrollo plantea aspectos fundamentales en cuanto a la descentralización y la racionalización de recursos a través de la optimización de los salarios y prestaciones al magisterio, quienes fueron los más afectados con las reformas impuestas en este gobierno. Si bien este plan de desarrollo fue el punto de partida para la puesta en marcha de apuestas mercantiles de la educación, este plan fue declarado inconstitucional y el gobierno Pastrana recurrió a una serie de reformas que dieron continuidad a sus apuestas del plan de desarrollo.

Una de estas reformas fue el *Plan de Racionalización Educativa* de 1999:

En la base de dicho plan se encontraba la idea de que la “extensión de cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad, se tendrán como criterios de interés general y de necesidad del servicio para determinar y racionalizar las plantas de personal docente, directivo docente y administrativo en los ámbitos departamental, distrital y municipal, conforme a un plan de fijación de plantas por municipios que cada departamento y distrito concertará con el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación. (Estrada, 2002, pág. 69)

Allí se dio la materialización de propuestas que reducían la contratación de docentes, a través de procesos de relación alumno-estudiante y de ajustes en los escalafones y los estatutos docentes, pues uno de los planteamientos principales de la racionalización de recursos era que la planta docente implicaba un sobre costo del sistema educativo y que

este dinero que allí se recuperara podía invertirse en mejorar las condiciones educativas de la población.

este desequilibrio ha sido provocado en parte por el crecimiento de los costos debido a los ascensos en el escalafón, que equivale a un promedio de 5 puntos porcentuales reales, y por la incorporación de 14.123 docentes adicionales financiados y cofinanciados, según lo establecido en la ley 60 de 1993. Sin embargo, el mayor costo se origina en la nivelación salarial acordada en 1995, que represento un incremento del 26% real, que, a precios de 1998, significa costos fijos adicionales cercanos a los \$600 mil millones. (Estrada, 2002, pág. 61)

Sumado a esto emerge también en el año 2001 el *plan de reorganización del sector educativo* que enfatizará en generar unas nuevas dinámicas de manejo de los recursos educativos en todo el país en aras de ponerlos al servicio de la demanda y de la lógica de racionalización y optimización de recursos, bajo la lógica de que los discursos disponibles para la educación eran suficientes pero estaban siendo distribuidos de forma inadecuada.

Este plan de reorganización requiere para su materialización regular la transferencia de recursos de la nación, por lo que se genera un proceso de reforma constitucional a través del acto legislativo 01 de 2001, que crea un sistema general de participaciones de departamentos descentralizando la inversión educativa, además de ello reduciendo el porcentaje de las trasferencias realizadas por la nación.

Esta descentralización y la reforma constitucional buscan principalmente que la forma de distribución de los recursos se transforme a partir de una redefinición de los criterios de distribución de los mismos, la formula ahora se haría por alumno atendido lo que profundizaría la cuestión de la calidad en términos de cobertura y pondría a la escuela en una especie de disputa donde debe obtener mayor número de estudiantes para percibir

más recursos, lo que sumerge la escuela en una lógica mercantil a partir de criterios como la demanda y la eficacia.

El concepto de asignación según costos por alumno se refiere tanto a la población atendida (demanda efectiva) como a la población por atender (demanda potencial). El monto asignado resultaría en consecuencia de multiplicar el costo unitario por la demanda efectiva adicionada en la demanda potencial. Como complemento de ello, en consonancia con la visión neoliberal del rendimiento, una política de demanda presupone el otorgamiento complementario de recursos en función de resultados de calidad y eficiencia. (Estrada, 2002, pág. 125)

En este periodo presidencial se promovieron además de acciones de racionalización y recorte de recursos a través de la planta docente, sistemas de participación que involucraban a las comunidades en la consecución de recursos, esto como parte de una estrategia neoliberal de la educación.

mediante ella se busca avanzar hacia un esquema de autonomía escolar en la forma de autonomía para la gestión de los recursos, especialmente de los recursos financieros, a partir de un concepto- aparentemente democrático- de gestión participativa, que vincula a los padres y las comunidades en la administración escolar. 73

Esta estrategia de vincular a la sociedad civil se dio también como el espacio de participación de todos los sectores que quisieran entrar en un ejercicio de libre competencia donde el Estado ya no sería el único encargado de suplir las demandas educativas, se buscaba pues además de racionalizar los recursos de la educación pública, “democratizar” las dinámicas educativas para que otras organizaciones contribuyeran a “cualificar” los procesos educativos del país.

El argumento de la eficiencia en la gestión los puede llevar a considerar –como de hecho lo está haciendo- que la gestión privada, o en la lógica de lo privado, puede resultar más

eficiente. El camino para organizar intersecciones entre lo público y lo privado queda despejado, lo cual es congruente además con la noción de la complementariedad Estado-“sociedad civil” (Estrada, 2002, pág. 51)

Mientras estas nuevas apuestas de educación se posicionaban en el país, en la Bogotá el gobierno de Enrique Peñalosa (1998-2001), traía a la política educativa de la ciudad estas apuestas de educación mercantilizada a través de su plan de desarrollo , donde da origen a los denominados colegios en concesión, que consisten en la entrega a entidades privadas de 15 megacolegios para su administración en aras de la implementación de la jornada única, siendo una de las banderas de esta alcaldía en materia educativa. Elemento que se plantea en el plan de desarrollo “por la Bogotá que queremos” (1998-2001) que dentro de sus apuestas en términos de educación define:

se prevé la creación de cupos educativos, mediante la construcción de establecimientos y la suscripción de convenios con entidades sin ánimo de lucro, que operen con la jornada escolar única, lo que permitirá, además, que los niños y jóvenes asistan a centros cercanos a sus sitios de vivienda. (pág. 5)

Durante dicho periodo, para Peñalosa es clave el mejoramiento del sistema de educación pública de Bogotá a través de la alianza público-privada; la empresa privada asume los procesos administrativos y pedagógicos de las instituciones escolares mientras el Distrito aporta la infraestructura y el presupuesto para su manejo. Esta política se refleja en el plan de desarrollo donde se plantea la necesidad de establecer alianzas público- privadas para la consecución de los objetivos del plan de desarrollo como se manifiesta en el artículo 62 correspondiente al tema de contratación.

En concordancia con lo establecido en el artículo 355 de la Constitución Política de Colombia, y en armonía con la ley 80(estatuto contractual) y sus decretos reglamentarios, la

Administración Distrital podrá celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro para el cumplimiento de los fines, programas y proyectos previstos en el Plan de Desarrollo. Para ello será necesario que los proyectos se encuentren incorporados en los presupuestos anuales respectivos, previa inscripción en el banco de programas y proyectos del distrito (PD, 1998, pág. 52)

Este plan de gobierno busca la aplicación de la jornada única en los estratos 1 y 2, así como la ampliación de cupos para estos sectores, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de educación pública. Este proceso de entrega de colegios se realiza mediante licitación y, en su momento, se entrega a nueve organizaciones que administran los 25 colegios ofertados.

Aunque, aparentemente ésta resulta ser una apuesta asertiva frente al mejoramiento de los procesos educativos de la ciudad, se generan resistencias por parte del sector público entre otras cosas, porque según lo afirma (Cajiao, 2013).

Construir 25 colegios de óptimas condiciones y entregarlos a operadores privados era una declaración expresa de incapacidad de gestión del Estado, que además, condenaba a los colegios existentes a la pobreza eterna, pues todos los recursos disponibles se estaban invirtiendo en las nuevas sedes. No sin razón los maestros oficiales señalaban que el distrito estaba entregando al sector privado los únicos colegios que contaban con una infraestructura adecuada. (Párrafo 6).

Sumado a ello, en estos colegios se naturaliza el concepto de generalización del subsidio a la demanda, que corresponde al proceso donde se paga por alumno matriculado, “mediante un pago estatal por alumnos matriculados... con sostenimiento total por este rubro, en muchos casos con entrega de las plantas físicas a estos grupos privados. A los

colegios en concesión se les reconoce en Bogotá \$1.220.000 por alumno” (Mejía, 2006, pág. 268).

Este monto se establece a partir de la siguiente fórmula ($A = PPA + PPPA + PE$)⁸, que fue establecida en las reformas presidenciales de Andres Pastrana, enunciadas anteriormente:

A= Asignación

PP= Participación por población atendida (asignación por alumno x población efectivamente atendida)

PPPA= Participación por población por atender (% de asignación por alumno x % de población por atender)

PE= Participación por equidad (según índice de pobreza) (Estrada, 2002, pág. 145)

De esta forma se aplica el concepto de pago por alumno matriculado y se ajustan las lógicas a unos parámetros que definen la eficacia de las instituciones a partir de los procesos de cobertura y con ello se instaura un ejercicio de financiación de la educación a partir de la demanda, lo que resulta lesivo en cuanto se ejerce una responsabilidad exclusiva a la escuela frente a su financiación desconociendo factores sociales y del contexto que puedan intervenir en las necesidades de inversión de las escuelas.

Los colegios en concesión también plantean una materialización de la flexibilización laboral del maestro, pues ya no es el Estado quien administra estas instituciones y por ende la contratación pasa a manos de terceros, en este caso de las empresas que asumen las instituciones, por lo que los maestros no tienen los mismos derechos que aquellos que ingresan a la educación pública.

⁸ A partir de estos valores se cubren los siguientes costos: a) costos de personal docente y administrativo, b) mantenimiento y adecuación de infraestructura c) interventorías d) cuota de administración departamental e) sistemas e información. (Estrada, 2002, pág. 145)

Recordemos que uno de los principales objetivos de las reformas, resultaba ser flexibilizar la profesión docente y reducir sus costos de contratación, lo que resulto efectivo en estos tipos de instituciones donde el modo de contratación de los maestros, posibilita su libre movilidad y la constitución de contratos menos costosos que los que se generan desde el magisterio, además de que Fecode (Federación Colombiana de Educadores), fue un foco de fuertes resistencias en la construcción de estas nuevas reformas de flexibilización y mercantilización de la educación, por lo que estos nuevos mecanismos de contratación garantizan también la no movilización política de los maestros.

Procesos de flexibilización que venían dándose además con los maestros del magisterio a partir de mecanismos como “el despido masivo de docentes por cambios en la relación número de alumnos/docente y por los efectos de la evaluación (cerca de 25.000 maestros en el corto plazo) (Estrada, 2002, pág. 62)” pues las reformas de la época plantearon una evaluación de desempeño a los maestros cada dos años que sería determinante para garantizar su permanencia; en este sentido son “los planes de racionalización de la planta docente, los convenios de desempeño y la evaluación bianual los principales instrumentos de la flexibilización. (Estrada, 2002, pág. 63)

Como es evidente los colegios concesionados en Bogotá, son la materialización de las apuestas que venían gestándose desde la presidencia de la república por esos años, y que se plantearon a partir de las lógicas de la racionalización educativa, la relación de financiación a partir de la demanda y la flexibilización laboral de los maestros, uno de los pilares de estas reformas del nuevo siglo.

Pese a estas evidentes lógicas neoliberales sobre las que nacen estos colegios, no dejan de generar posiciones encontradas, pues han reflejado buenos resultados en los

distintos aspectos en los que se evalúan como cobertura, deserción, pruebas SABER⁹, clima institucional entre otras, pero que a su vez abren el debate en los distintos aspectos que se han mencionado a lo largo de este capítulo, como la inserción de la escuela en dinámicas mercantilistas, la precarización de la labor docente, la calidad educativa, la homogenización y medición estandarizada de los procesos educativos, entre otros.

Surge, entonces, el interrogante acerca de si estas instituciones a pesar de su origen ideológico responden a prácticas ligadas a estos ideales (los del neoliberalismo), o si las prácticas pedagógicas y los discursos en el interior de estas escuelas han constituido formas de resistencia a esos modelos bajo los que emergen; desde allí valdría la pena preguntarse, adicionalmente, ¿cómo los sujetos que allí coexisten son interpelados y a la vez interpelan estos modelos impuestos, construyendo discursos alternos en estos escenarios educativos? Pues, los sujetos en este proceso determinan el curso de las dinámicas a partir de las prácticas y los discursos pedagógicos que emergen.

En este sentido, varios interrogantes se plantean, el primero de ellos se relaciona con cómo las ciencias sociales se han configurado en estos espacios que responden a unas lógicas de mercado que buscan unas comprensiones particulares de la realidad de los sujetos. ¿Son, entonces, las ciencias sociales ajustadas para responder a estas lógicas de la educación, o han logrado posicionar nuevos discursos de resistencia y transformación en estos escenarios de escolaridad?

Otros interrogantes tienen que ver con el lugar de los sujetos en estos escenarios: ¿Cómo los sujetos, a través de sus discursos, diversifican la práctica de los colegios

⁹ No se desconoce que estos criterios hacen parte también de la evaluación de la educación desde una lógica neoliberal, sin embargo estos son referentes que los posicionan socialmente para determinar su “calidad”, generando simpatizantes de este modelo dentro de las comunidades en las que se encuentran estas instituciones.

concesionados y transforman o regulan los discursos emergentes en estos espacios? Y, por último, ¿han logrado los colegios en concesión los objetivos propuestos por las ideas neoliberales que los condicionan, teniendo en cuenta que este modelo no prosperó en Bogotá y las administraciones que siguieron no promovieron la creación de esquemas de educación de este tipo? Como afirma Laval “ *la escuela neoliberal todavía sigue siendo una tendencia y no una realidad consumada*”

1.3 Discurso y practica pedagógica

Ya hemos hablado de cómo la escuela surge y se posiciona en medio de proyectos políticos, económicos y sociales y cómo los nuevos modelos económicos han transformado sustancialmente lo que hasta ahora se ha entendido como escuela pública. Desde allí, se ha señalado cómo las ciencias sociales aparecen en el escenario escolar para difundir saberes que buscan explicar y problematizar las realidades concretas de los sujetos, realidades cada vez más diversas, debido a los procesos globalizadores de las últimas décadas. Este capítulo se enfoca en comprender las relaciones que se entretajan dentro del espacio escolar estableciendo cómo las prácticas pedagógicas se constituyen a partir de la articulación de unos discursos que son determinantes en las formas de comprender la escuela, la enseñanza y el sujeto.

1.3.1 La práctica pedagógica y la escuela como agencia de control simbólico.

Se entiende, como lo afirma Bernstein(1993) en su teoría, la práctica pedagógica como un transmisor cultural, esta puede tender a reproducir mecanismos de control de los sujetos, a través de dispositivos como el código, la clasificación, la enmarcación y los procesos comunicativos, elementos que se desarrollan en el siguiente apartado.

Pensar entonces la práctica pedagógica implica reconocer estos elementos y además analizarlos a luz de lo que representan los procesos de educación formal en la escuela,

principalmente, en los primeros años de escolaridad. En este escenario, es claro que la escolaridad tiene unos procesos de clasificación fuertemente marcados determinados en saberes específicos, grados y jerarquías en el proceso de educación de los sujetos, así como unos códigos específicos que determinan los contenidos que deben ser abordados y la enmarcación que implica determinar ciertas formas de relación social de los sujetos que conforman la escuela.

Desde este lugar empieza la problematización sobre la práctica pedagógica: ¿Acogen acaso todas las escuelas las mismas directrices? ¿Cuál es la intencionalidad de la escuela frente a la formación del sujeto? ¿Qué relación tiene la clase social con los saberes construidos en la escuela? ¿La escuela posibilita cambios sociales o solo reproduce y legitima el orden social establecido? ¿Cómo los colegios concesionados configuran nuevas formas de entender la educación pública y que discursos emergen allí? Estas preguntas están directamente relacionadas con la práctica pedagógica, pues es esta la que materializa y traslada a los sujetos los discursos construidos para ser incorporados en la escuela y así reproducir determinadas prácticas en la sociedad.

Allí es importante reconocer que el sujeto es fundamental en la comprensión de la práctica pedagógica y los discursos que ahí emergen, pues son los sujetos quienes los legitiman y le dan sentido; por un lado, está el sujeto que enseña y que tiene el objetivo de transmitir unos saberes particulares.

en su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes, aunque lo parezcan, no son el resultado del proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en esta, el monopolio de lo que puede ser dicho.” (Díaz, 2001, pág. 185)

Y, por el otro lado está el sujeto que aprende, este recibe y materializa esos discursos distribuidos a través del maestro, en acciones dentro y fuera del espacio escolar. Por lo que los sujetos están condicionados por unos discursos que los ubican de formas particulares y que regulan sus formas de relación, en este sentido:

La idea de un sujeto pedagógico no estaba ligada a voluntades o individualidades autónomas y libremente fundadoras de sus prácticas... se consideraba constituido, formado y regulado en el discurso pedagógico por el orden de las posiciones y las diferencias que establecía. (Díaz, pág. 151)

El rol que asume el sujeto (tanto el docente como el discente) es importante en cuanto está interpelado por todas las experiencias subjetivas que trae consigo a la escuela, y que se van a relacionar con las experiencias que adquiere en las interrelaciones escolares, lo que va a implicar que esos discursos hegemónicos se vayan deformando a lo largo del ejercicio pedagógico.

En este contexto intersubjetivo se desenvuelve la práctica pedagógica en la que Bernstein enuncia la existencia de tres reglas, estas son: *la regla jerárquica*, que tiene que ver con las relaciones y las reglas de conducta que deben adquirir los sujetos inmersos en la dinámica escolar; *las reglas de secuencia*, que hacen referencia a los ritmos de aprendizaje y los niveles en los que se adquiere el conocimiento, “toda práctica pedagógica debe tener unas reglas de secuencia que suponen unas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado” (Bernstein, 1997, pág. 75); y, las reglas de criterio que regula los contenidos y discursos establecidos en la escuela entendiendo que “toda la educación es

intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupo dominantes” (Bernstein, 1997, pág. 75).

Respecto de estas reglas, el autor más adelante las enmarca como reglas reguladoras y reglas instructivas o discursivas, en las primeras se habla de jerarquías explícitas que actúan directamente sobre el sujeto e implícitas que actúan sobre el contexto para transformar al sujeto; y las reglas de discursivas que involucran el ritmo y el criterio. Desde aquí se habla de un proyecto temporal donde el niño debe alcanzar determinadas habilidades bajo criterios de edad o nivel, “en el caso de las reglas explícitas de secuencia, el niño tiene cierta conciencia de su proyecto temporal; en el de las reglas de secuencia implícitas sólo el profesor o el transmisor puede conocerlo” (Bernstein, 1997, pág. 77)

Aquí es importante reconocer que estas reglas implican unas maneras particulares de construir las relaciones entre los sujetos. En este caso maestro y estudiante hacen parte de una maquinaria escolar que implica que se asuman unos roles específicos dentro del campo simbólico de la escuela:

el adquirente por tanto tiene que aprender a serlo y el transmisor ha de aprender también a serlo. El proceso de aprender cómo hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Estas reglas son el prerrequisito de toda relación pedagógica. (Bernstein 1997. pág. 75).

De la misma manera en que se asumen roles desde el lugar el sujeto, también se establecen tipos de práctica pedagógica con relación a la pedagogía que se implementa, se habla entonces de pedagogías visibles e invisibles, que tienen relación con esos procesos anteriormente mencionados.

Allí vale la pena retomar las transformaciones sociales y educativas que ocurren con la llegada del sistema de mercado hacia la década de los setenta:

se celebra, entonces, la ideología del mercado, el mito de sus poderes sobre lo social, y la redención de la economía se usa para debilitar el viejo colectivismo y para defenderse de sus futuras formas. Los agentes de control simbólico, especialmente aquellos inscritos en el sistema educativo, se vuelven sospechosos a causa de su apoyo al colectivismo y/o al gasto público. (Bernstein, 1993, pág. 67).

Esto es importante en cuanto la implementación de una nueva lógica de consumo en la sociedad, implica también la forma de relación de los sujetos y un cambio en los agentes de control simbólico, que como se mencionó en el capítulo anterior llevaron al sistema educativo a plantear el nuevo sujeto que serviría a las lógicas del mercado, ya no pensado desde lo colectivo, sino desde sus habilidades individuales para aportar al desarrollo del sistema.

Siendo este el objetivo fundamental de la sociedad de mercado. ¿Cuál será entonces el objetivo central de los colegios en concesión? ¿operar bajo las lógicas del mercado o resistir a estas a pesar de ser fruto de estas ideologías? Pues, los sujetos resultan fundamentales en la consecución o no de estos objetivos, por lo que resulta clave en el desarrollo de esta investigación mirar a través de las apuestas de los sujetos encargados de la difusión del saber allí (los maestros), como se ha logrado posicionar unas formas particulares de saber en estos contextos, aparentemente invadidos por la lógica del mercado.

Es en este contexto donde aparecen las pedagogías visibles e invisibles —las primeras que detonan esas características clásicas de la escuela formal, ancladas a unos saberes específicos, grados y niveles de conocimiento según la edad y que tienen unos

principios de clasificación y aislamiento fuertes—, y por el otro esas pedagogías invisibles que desde la adaptación del contexto y con unos procesos de clasificación más débiles le permitan al niño la construcción de distintos saberes y le permitan aportar al engranaje de procesos de consolidación de los discursos oficiales.

Respecto a esta categoría Bernstein (1993) afirma:

Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía/sucesión/ritmo) explícitos, denominaré a este tipo de práctica pedagogía visible (PV) y, si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, las llamaré práctica pedagógica invisible (PI). (pág. 19)

En este sentido es claro que la escuela tiene fuertes características de una pedagogía visible y explícita frente a lo que quiere lograr sobre el sujeto, sin embargo, no solo las prácticas oficiales de la educación determinan cómo el sujeto apropia ese discurso, escenarios menos estructurados dentro del espacio escolar como el descanso, los actos culturales, y las interacciones no formales entre sujetos de la escuela, constituyen también unos mecanismos de aprendizaje e interacción que contribuyen a una particularidad de ser en la escuela y de apropiar los discursos que allí emergen y que se podrían enmarcar en el ejercicio de unas pedagogías invisibles.

Por su parte, las pedagogías visibles acaparan la mayor parte del tiempo en la escuela a través de mecanismos de control, seguimiento, regulación y clasificación de los discursos, en aras de formar un tipo particular de sujeto, “las pedagogías visibles y sus modalidades operarán para producir diferencias entre los niños: son necesariamente prácticas estratificadoras de transmisión, consecuencia del aprendizaje tanto para los transmisores como para los adquirientes.” (Bernstein B. , 1993, pág. 79)

Bajo estas lógicas, en las prácticas visibles se pretende evidenciar resultados asociados a conductas externas frente al proceso del sujeto, mientras que las pedagogías invisibles buscan abordar la parte interna del sujeto, enfocado más en una realización personal del sujeto. “las pedagogías invisibles tienen menos que ver con la producción de diferencias estratificadas explícitas entre los adquirientes porque aparentemente están menos preocupadas por el ajuste del texto del adquiriente a una norma externa común” 80

Allí es también relevante la responsabilidad que se le asigna a la familia frente a la aprehensión de los discursos escolares, pues son sistemas que no están diseñados para que todo se construya desde la escuela:

los currícula no pueden adquirirse por completo durante el tiempo pasado en la escuela. Y esto porque el ritmo de adquisición es tal que el tiempo de la escuela debe tener el suplemento de un tiempo pedagógico oficial en casa, y esta debe proporcionar un contexto pedagógico y controlar al alumno para que permanezca en este contexto. En la casa debe haber una disciplina pedagógica oficial. (Bernstein, 1997, pág. 85).

Pero son este tipo de factores los que empiezan a desencadenar en desigualdades de clase teniendo en cuenta que difícilmente niños en condiciones económicas adversas pueden tener la disposición a estos espacios de formación pedagógica en casa, lo que puede desencadenar en que la escuela deba construir nuevos mecanismos de acceso a los discursos y desacelerar el proceso pedagógico. Es decir que la escuela como pedagogía visible está enmarcada en unos ritmos de difusión del código fuerte, que requiere de complementariedad en casa, sin embargo, al no encontrar esos procesos allí, la escuela debe generar estrategias que implican disminuir los ritmos de enseñanza en la práctica pedagógica, lo que implicaría condiciones desiguales entre unas clases sociales y otras.

Es evidente que la pedagogía visible es dominante en los procesos de educación públicos pues estas agencias requieren no solo de una distribución desde lo ideológico, sino también de sus espacios físicos, que resultan más efectivos y económicos si se persiste en pensar un modelo tradicional que solo implique el uso de aulas y mesas, que una pedagogía invisible que conciba otros espacios más libres de aprendizaje del sujeto.

En este contexto de las pedagogías visibles, los saberes que se construyen y que se socializan son determinantes, es así que la escuela adquiere un lugar fundamental en la consolidación de discursos y prácticas sociales que legitimen los discursos hegemónicos, y a través de los textos como el currículo busca llevar a la práctica los saberes hegemónicos propuestos desde las esferas de poder. Se puede hablar, entonces, de currículo como el espacio que “denota el cuerpo de conocimientos o, como tradicionalmente lo llamamos, contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos en toda institución educativa” (Díaz, 1998, pág. 10). El currículo así funciona como un articulador de las diversas manifestaciones discursivas que han de ser tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

el modo de ubicación de los alumnos en unidades específicas de conocimiento constituidas en el discurso instruccional específico. Esto implica la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción, interpretación y, en general, en modos específicos de adquisición de conocimiento y habilidades ligadas a la producción de competencias específicas. (Díaz, 1998, pág. 94).

En medio de estos elementos se puede ver como los sujetos que allí coexisten están condicionados por una serie de dinámicas que determinan las formas de relación y los conocimientos que deben priorizarse en función de los intereses de sectores particulares de la sociedad. Aquí, el lugar del maestro se ubica como un transmisor y como el agente que

regula y transforma las relaciones instauradas en la escuela. “El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir el conocimiento oficial, el conocimiento legítimo y unos valores, unas conductas; en otros términos, un orden instruccional y un orden regulativo” (Díaz, 2001, pág. 187).

Aquí resulta clave preguntarse: ¿Dónde buscan ser ubicados los sujetos que llegan a los colegios concesionados, si sus prácticas buscan ser sustancialmente distintas que una escuela pública tradicional? Y ¿Cuál es el grado de autonomía del maestro en este proceso cuando su contratación está condicionada a unos resultados y cumplimiento de metas para su permanencia, acaso esto no influye en la manera en que el maestro desarrolla su práctica pedagógica?

Esto es importante en cuanto el maestro asume un rol fundamental, pues por un lado este debe responder a los ideales que impone la escuela, pero en este ejercicio de la práctica pedagógica se encuentra también con sus experiencias subjetivas que permiten o no la consecución de los ideales de los discursos oficiales y orienta la formación de los sujetos hacia lo propuesto por la escuela, o transforma las miradas del estudiante, resistiendo a los modelos impuestos.

Todo lo que se selecciona no es necesariamente transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca o ninguna relación –o una relación opuesta– con las intenciones de los seleccionadores y los transmisores”. (Díaz 2001, pág. 78).

Allí es importante reflexionar acerca del mensaje que se busca transmitir, reconociendo la subjetividad de quien media ese proceso de transmisión, pues sus apuestas subjetivas pueden interferir y transformar el código o debilitar los procesos de clasificación impuestos. Aquí surgen entonces diversos interrogantes: ¿Qué discurso posiciona el

maestro a través de su experiencia subjetiva para asumirse dentro del escenario de la práctica pedagógica como transformador de los discursos impuestos? ¿Las prácticas pedagógicas de los maestros están articuladas al campo de control simbólico y de los códigos establecidos o generan nuevos discursos? ¿Puede el maestro ser independiente de cualquier discurso oficial, o al desvincularse de unos reproduce otros que ha interiorizado en su proceso de formación?

1.3.2 La elaboración del código y las estrategias comunicativas para la formación del sujeto y la construcción del discurso

Hablar entonces del rol del maestro y de cómo sus discursos son constituidos y constituyentes, nos remite directamente a pensar en su práctica pedagógica, pero esto implica tener en cuenta un universo de elementos que la configuran y que están mediados por un elemento principal: el discurso. Este resulta determinante para establecer cómo y bajo qué características se consolidan los procesos de enseñanza, la práctica de los maestros, la construcción de saberes y la interrelación entre los agentes inmersos en el escenario escolar.

Por ende, entender que el escenario escolar responde a unos proyectos políticos es clave para analizar las relaciones que allí se entretienen entre sujetos, saberes, prácticas y discursos; no en vano la escuela históricamente ha sido el lugar privilegiado para sembrar ideas en los sujetos con diversos propósitos a lo largo del tiempo, desde allí empieza a entenderse esta como un dispositivo de control que está relacionado con la distribución del poder y unas relaciones de clase determinadas.

El discurso se configura así, a través de varios elementos, uno de estos es el código que se relaciona con la necesidad de construir lenguajes encaminados a articular los

discursos con las experiencias del sujeto, así como a generar coherencia al quehacer del sujeto pero que a su vez posibilita ubicarlo en una estructura de la sociedad y mantenerlo bajo una dinámica de control; bajo esta lógica se define el código como:

estructuras estructuradas y estructurantes, fijan los límites de la experiencia del sujeto y producen posiciones desde las cuales los sujetos actúan en, y realizan sus prácticas ideológicas... Los códigos sugieren la noción de sujeto constituido en relaciones que orientan los significados. El sujeto entra en el universo simbólico a través de los códigos. (Díaz, 2001, pág. 29).

Los códigos hablan de una manera particular de comprender cada grupo social, es decir, que no todos los grupos acceden a los mismos códigos, allí existen unos principios de clasificación que determinan cuáles son los códigos que se construyen y a los que tiene acceso, en este caso, en la escuela. Ubican a los sujetos en grupos sociales definidos, por lo que son diferenciados para cada grupo social, empezando a generar discriminación de clases. Al respecto, Bernstein, recurrentemente afirma, a lo largo de su obra, la teoría de que el discurso tiene relación con la división social del trabajo.

Aquí empiezan a ocupar un lugar importante los contextos y los procesos comunicativos de los grupos sociales que buscan encaminarse a la producción de relaciones sociales específicas, que contribuyen a mantener unos discursos hegemónicos. Estos códigos, según Bernstein (1993), “están mediados por reglas de reconocimiento y de realización, las primeras distinguen la especificidad de un contexto y las segundas regulan la producción y creación de relaciones especializadas internas de este contexto.” (pág. 27).

Pero para llegar a consolidar estos códigos, la escuela requiere construir toda una maquinaria que posibilite la incorporación de estos a la realidad de los sujetos. Así se reconocen los factores relacionados con el desarrollo de habilidades instrumentales, es

decir, habilidades académicas y otras de carácter expresivo relacionadas con actitudes y valores que pretenden ser desarrolladas en el espacio escolar y que funcionan dentro del universo simbólico como mecanismos de control sobre el sujeto.

Si, por una parte, los códigos son “la traducción lingüística de los significados y la estructura social”, por la otra, las formas elaboradas y restringidas de estos apuntan hacia la forma como las estructuras de clase –en sociedades industriales avanzadas– actúan sobre la distribución de los significados privilegiados y sobre los procedimientos interpretativos que los generan. (Bernstein B. , 1990, pág. 6)

Estos principios de clasificación en el código determinan las formas de identidad que el sujeto adquiere respecto a su grupo social y su posición frente a otros grupos sociales, y posibilita a su vez el control sobre el código que se divulga y se apropia en el contexto escolar, en este sentido “el código se define como “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra; a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores” (Bernstein B. , 1993, pág. 9), a los que posteriormente al referirse al código específico el autor denominará como orientaciones hacia los significados, producciones textuales y prácticas interactivas especializadas respectivamente.

En este sentido emergen dos tipos de código, el código restringido y el código elaborado, el primero hace referencia a los códigos producidos dentro y exclusivamente para un contexto en particular y el segundo refiere unas relaciones inmateriales alejadas del contexto, esto implica que ubica a los sujetos en unas lógicas macro, que posibiliten la construcción de significados independientemente de un contexto específico, que le permiten al sujeto hacer comprensiones más generales a partir de otras formas de saber que no requieren asociarse a una experiencia material dentro del contexto.

La escuela funciona bajo la lógica de discursos elaborados que buscan ampliar comprensiones fuera del contexto inmediato de los sujetos, “las agencias de control simbólico se especializan en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados”. (Bernstein B. , 1993, pág. 34)

Lo que no implica todas las clases sociales apropien los discursos de las mismas formas, pues también se reconoce que los códigos están asociados a la división social del trabajo y en este sentido, aun siendo el mismo código se constituirá de forma distinta de acuerdo al lugar que ocupa dentro de la clase social. “en la medida en que las relaciones dentro de y entre educación y producción están reguladas por la clase, la adquisición de códigos regula la reproducción cultural de las relaciones de clase.” (Bernstein B. , 1993, pág. 34)

En este sentido una pedagogía visible de la escuela que busca producir códigos externos al sujeto, requiere de unos códigos elaborados que sean apropiados independientemente de las prácticas sociales dentro del contexto del sujeto. Pero además de esto, en la consolidación del código hay dos elementos fundamentales que se han mencionado antes: la clasificación y la enmarcación, la primera de estas selecciona los contenidos que se abordan en la escuela y determinan los contenidos para cada grupo social, estos procesos de clasificación pueden ser débiles o fuertes, “donde hay un principio de clasificación fuerte, este crea su conjunto de reglas especializadas de reconocimiento para cada categoría (temas escolares). Este conjunto de reglas especializadas de reconocimiento se traduce a la sintaxis para generar significados legítimos” (Bernstein, 1993, pág. 41).

Estas clasificaciones fuertes se dan a través de procesos de aislamientos marcados entre una y otra categoría, lo que posibilita unas características especiales a cada una para

que sea independiente de la otra. Pero estos procesos de clasificación no se dan de forma aleatoria o espontánea, estos están condicionados y regulados por las relaciones de poder que definen los códigos que se elaboran y se difunden en cada grupo social y lo posicionan respecto a otros grupos sociales.

Allí los colegios concesionados nuevamente generan el interrogante: ¿Qué tipos de códigos se reproducen allí? ¿Cómo se realizan los procesos de clasificación de los contenidos?, ¿Es, entonces, la empresa privada objetiva en la difusión de un discurso que permita a los sujetos desarrollarse libremente o cuáles discursos busca posicionar en estos escenarios de formación?

Además de los componentes antes mencionados hay un proceso de enmarcación que ya no se enfoca en los contenidos del discurso, sino en las prácticas sociales necesarias para legitimarlos, allí se aborda —de forma más próxima— los lugares simbólicos de relación entre los sujetos que son determinantes para que los códigos sean apropiados y naturalizados por los sujetos inmersos en la práctica educativa. Pero, este proceso se legitima a través del control simbólico de los sujetos que es entendido como:

las reglas prácticas y agencias que regulan la creación, distribución, reproducción y los cambios legítimos de la conciencia por medios simbólicos a través de los cuales una distribución dada del poder y las categorías culturales dominantes se legitiman, mantienen, desarrollan y cambian. (Díaz, 2001, pág. 76).

En este escenario, “el control simbólico es el medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada, a través de formas de comunicación que transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes (Bernstein, 1993, pág. 39). En la escuela, por si misma, hay clasificaciones marcadas por edades, niveles y áreas, que son muestra de los proceso de distribución y clasificación, que posteriormente se

trasladan a discursos amplios donde el sujeto se posiciona dentro de un grupo social particular, ubicando unos códigos dominantes sobre otros.

Estos escenarios de control simbólico están definidos por agencias caso como la escuela y la familia, sin desconocer la existencia de otras, y por reglas como los tiempos, los espacios, la jerarquización en la relación de los sujetos, los contenidos, las metodologías, los valores, las conductas, entre otros elementos definidos en el contexto de las agencias de control simbólico.

Sin embargo, a pesar de que estas agencias son quienes viabilizan la difusión y apropiación de los discursos, por lo general no son ellas quienes determinan los códigos, o los clasifican, estos son determinados por el Estado o por organismos alternos a éste que establecen los contenidos generales que se deben construir en los escenarios escolares.

una de las funciones de los discursos del Estado es iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico. (Díaz, 2001, pág. 61)

Aunque se debe reconocer que bajo las nuevas políticas y como se refleja en el capítulo anterior ya los Estados han perdido el lugar exclusivo de ser quienes determinan los discursos y las formas de relación de los sujetos, ahora la perspectiva globalizadora ha incidido en que nuevos organismos de carácter transnacional influyan en los discursos oficiales que han de ser posicionados y difundidos en los diferentes grupos sociales.

Sin embargo, continuando con las agencias y relaciones de control simbólico, éstas requieren de un elemento fundamental para su efectividad, aquí hacemos referencia a los contextos comunicativos que se reproducen, en este caso específico, en la escuela; para

entenderlo, se hace referencia, en un primer momento, a cómo los códigos y contenidos llegan a la escuela a través de una dinámica de re contextualización.

Para abordar esto, se entiende que el discurso es “un dispositivo de recontextualización para efectos de reproducción de la cultura o de la producción de nuevas modalidades de cultura” (Díaz, 2001, pág. 41). Al referir el término ‘recontextualización’ se hace alusión a la forma en que el conocimiento y los códigos son reelaborados y adaptados a las agencias de control simbólico, en este caso el escenario escolar. Allí resultan claves los textos escolares, los currículos, lineamientos y planes de estudio como elementos recontextualizantes del saber, que posibilitan la comprensión y la adaptación de discursos globales a las particularidades de lo que se quiere lograr en cada grupo social.

Estos elementos hacen parte de la maquinaria elaborada en la escuela para la formación de sujetos; son dados por el Estado o por organismos anexos a éste como el Ministerio de Educación que definen unos parámetros generales para unificar los criterios de enseñanza en las escuelas del país.

La legitimación y la reproducción del “consenso” se realizan mediante agencias especiales –ya sea dentro del Estado o dentro del campo de control simbólico- cuya función es transformar las contradicciones y los conflictos entre los diferentes grupos sociales en “consenso a través de la realización de ideologías, discursos y prácticas específicos. (Díaz, 2001, pág. 62).

Además de este universo de elementos de control simbólico, en el contexto comunicativo también juegan un papel clave los sujetos inmersos en la dinámica de socialización, trasmisores y adquirientes definen unos lugares de enunciación que posibilitan la efectividad en la difusión y apropiación de esos discursos. Y, en este contexto, aparecen dos componentes clave: el *mensaje* y la *voz*.

Se entiende el mensaje como el lugar de los saberes y los discursos posicionados a través de los procesos de comunicación, como aquello que se quiere compartir y difundir en un grupo social “el mensaje fundamental de una práctica pedagógica es la regla que rige la comunicación legítima. Así, las relaciones sociales dentro de la reproducción controlan los principios de comunicación y, haciéndolo así, regulan lo que determinaremos contexto comunicativo” (Bernstein, 1997, pág. 45).

Bajo esta lógica, se entiende el *mensaje* como los códigos ‘legítimos’ que buscan ser transmitidos; sin embargo, la validez de éste se da a través de la *voz*, ésta se le asigna al sujeto que hace parte de la relación comunicativa. La voz tiene la propiedad de hacer significativos y de trasladar los códigos a los contextos y los sujetos, de la misma forma la voz será quien determine dentro del proceso comunicativo la asimilación del discurso o la resistencia de los sujetos al mismo. “El “mensaje” depende de la “voz” porque ésta limita el ámbito del potencial legítimo del mensaje. Así, las divisiones, contradicciones y dilemas latentes en la “voz”, constituyen un potencial de realización del mensaje” (Bernstein, 1997, pág. 45).

En este punto es importante reconocer que la asimilación de estos mensajes tiene que ver también con las experiencias socializadoras del sujeto, pues si bien hace parte de un grupo social, relacionado con la escuela, éste, a su vez, puede hacer parte de otros grupos que van a mediar en la comprensión del mensaje por parte del sujeto. “En el caso de la escuela, la “voz” dominante viene dada por la relación de categoría profesor/alumno, pero el alumno puede estar sometido a reglas distributivas que regulen las subvoces (genero, raza, capacidad, etc.)” (Bernstein, 1997, pág. 38) y desde allí se pueden dar también transformaciones en la comprensión y apropiación del mensaje.

Hasta ahora se ha evidenciado que la difusión de un discurso implica el engranaje de diversos componentes que posibilitan la construcción de unos saberes que se trasladan hacia unos agentes que regulan, clasifican y difunden, a través de prácticas de carácter instruccional, comunicativo y simbólico, las cuales son recontextualizadas por medio de diversos mecanismos y que se convierten en mensajes que son socializados a los sujetos y crean unas voces particulares en ellos en aras de unificar los criterios de desarrollo social de un grupo específico y que esto implica también posicionarlo respecto a los demás grupos sociales.

A partir de los elementos antes enunciados hay que preguntarse: ¿Cuál es la intención de la escuela actual y cómo se organizan para lograr los objetivos que propone desde los ideales que se mencionaron en capítulos anteriores? Y, sobre todo: ¿Por qué sigue siendo un escenario importante para las comunidades y para las fuerzas hegemónicas del mundo? También queda por comprender el lugar que ocupa el maestro en este entramado de los procesos educativos formales.

Por consiguiente, este es el escenario donde se requiere preguntarse por el lugar de las ciencias sociales en la escuela; ya no como en el siglo XX, como un espacio para la consolidación de sentimientos nacionalistas y de identidades patrióticas; ahora se plantea un nuevo reto, se habla de ciudadanías, de derechos humanos, de minorías, de violencia y de procesos sociales complejos a los que la escuela debe hacerle frente para conseguir que estos procesos no se desdibujen desde la unidad que se busca con las nuevas perspectivas globalizadoras. “La escuela produce su sentido a través de la capacidad que tiene de integrar los diferentes problemas de la sociedad para constituir la forma subjetiva de la época y ser capacidad de producir ciertas “terapias” sobre ellas” (Mejía, 2006, pág. 85).

Por otro lado, es claro que a partir del siglo XX los discursos sobre las ciencias sociales en la escuela se empezaron a construir desde la universidad, por lo que es a partir de las prácticas pedagógicas que cobran sentido los discursos que se teorizaron acerca del país y de los problemas sociales antes enunciados, pero este proceso de transformar discursos y teorías a lenguajes escolares, y convertirlos en prácticas pedagógicas, no conlleva una tarea simple, son muchos los elementos que allí confluyen para realizar este proceso, los cuales se visualizan a lo largo de este capítulo.

Hay que establecer, entonces, cuáles son los lugares que ocupa las ciencias sociales, y si hacen parte de un saber construido para instaurar determinados códigos para el control, como lo afirma Bernstein (1997): En las ciencias sociales, las teorías establecen una base empírica para el control simbólico, pero las modalidades de código regulan su selección variación y cambio” (pág. 57). O, por el contrario, puede ser una disciplina que por su intencionalidad de reflexión y comprensión de la realidad posibilite transformaciones en las construcciones subjetivas de los niños que redunden en el cambio en las estructuras sociales establecidas.

Capítulo III. Análisis de la información

3.1 Conceptos para comprender la enseñanza de las ciencias sociales

El documento refleja un bagaje teórico alrededor de lo que ha implicado enseñar las ciencias sociales históricamente, su desarrollo en la escuela y las formas de abordarse desde el escenario de la práctica pedagógica; tres categorías han resultado fundamentales en la comprensión de este proceso: *ciencias sociales*, *prácticas pedagógicas* y *rol de los maestros*. A partir de la pregunta por la forma de enseñanza de esta disciplina desde lo escolar, resultan relevantes aquellas comprensiones que emergen sobre las ciencias sociales, las formas en que estas concepciones se trasladan a las prácticas pedagógicas en la escuela y el rol que desde allí asumen los maestros como protagonistas de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales.

Por ello, este apartado profundiza en los conceptos mencionados, desde las formas en que los diversos actores involucrados en el escenario educativo —Estado, escuela y maestro— los comprenden los apropian en el escenario de las prácticas educativas escolares de las ciencias sociales.

3.1.1. Concepciones emergentes de las ciencias sociales en el ámbito escolar.

Los procesos educativos de Colombia están enmarcados por políticas que son el resultado de una serie de reformas en América Latina en la década de los noventa. A partir de la Constitución de 1991, se desprenden dos elementos fundamentales que orientan los destinos de la educación en Colombia, por un lado, la Ley General de Educación de 1994, y articulado a esta, el Plan Decenal 2006-2016 como un elemento materializador de esta ley, además, estándares y lineamientos para orientar las áreas, y una política distrital que articula estos componentes a la educación bogotana.

En el artículo 23 de la Ley General de Educación se establecen como áreas obligatorias “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.” Definiendo dentro de esta misma ley en el artículo 14 como elementos de enseñanza obligatoria los siguientes:

- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política;
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos
- f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.

Estos componentes de la Ley General nos permiten vislumbrar, en primera medida, la intencionalidad de generar la construcción de valores y prácticas sociales que permitan la consolidación de unas formas particulares de entender la sociedad, articuladas a un concepto de unidad nacional, pues se enfoca en el reconocimiento de la Constitución y la instrucción cívica que son elementos normativos y regulativos para la vida en sociedad. Éstos, a su vez, articulados a valores como democracia, paz, cooperativismo entre otros, los cuales se orientan también al buen vivir en sociedad; y, por último, el conocimiento del territorio en todas sus esferas, lo que implícitamente trae consigo una necesidad de que el sujeto se comprometa con un territorio y unas prácticas para la preservación del modelo establecido.

Sumado a esto es explícita la definición de las capacidades de los sujetos de acuerdo a unos niveles determinados. En este caso por la edad, este tipo de discursos como afirma Bernstein(1993) en su teoría corresponden a unas reglas de secuencia encaminadas a establecer niveles regulativos del saber y de las prácticas culturales y sociales, que

determinan unos niveles de construcción de los códigos de acuerdo a características como la edad y el grado. Relacionadas con el nivel de madurez y la capacidad de comprensión de los discursos.

Por su parte, el Plan Decenal 2006-2016 plantea los siguientes objetivos de la educación que están estrechamente ligados con las ciencias sociales,

Formar en los niños, niñas y jóvenes el sentimiento de amor patrio, el respeto por los símbolos nacionales y las instituciones, el conocimiento de la historia y la geografía nacional, y rescatar comportamientos cívicos y de sana convivencia pacífica y ciudadana.
(Plan Decenal, 2006-2016)

Esta idea está configurada alrededor de las concepciones de las ciencias sociales escolares de construir una identidad nacional, que reconozca las particularidades del territorio nacional, a partir de identificar sucesos históricos desde las batallas y los próceres, el patriotismo y las buenas formas de ser ciudadano, que están relacionados con factores relacionados con la convivencia y el civismo.

Evidentemente, allí existe una apuesta clara por la constitución de unos sujetos que posean una identidad nacional que fortalezca las prácticas y valores instituidos socialmente y que se logran a través de unas comprensiones particulares sobre la nación y la historia que generen sentimientos de unidad y de valores e ideas comunes. Es decir que este Plan Decenal tiene una perspectiva de formación nacionalista.

Recordemos además que estos sentimientos nacionalistas se construyen no únicamente en aras de consolidar unas formas de convivencia particulares, sino también para contribuir al desarrollo económico mediante de la productividad de los sujetos y del aporte que a través del trabajo estos hacen al desarrollo del país, idea que se evidencia en el siguiente apartado del Plan Decenal 2006-2016.

Lograr una educación que contribuya a la construcción de un país productivamente competitivo, pero más equitativo en términos de la redistribución de las riquezas, democrático e inclusivo, con justicia, solidaridad social, amor y convivencia; una cultura de respeto hacia el otro y cooperación hacia los demás, con miras a la construcción de un proyecto de sociedad y de un sujeto más integral, conocedor de sus derechos y políticamente más activo. (Plan Decenal, pág. 28).

Podría pensarse que siguen prevaleciendo las ideas de principio de siglo que dieron origen a las ciencias sociales a partir de “la necesidad de identificarse con una raza que debía ser fuerte, con un territorio que debía estar integrado y con un pasado que debía ser común (...)” (Álvarez, 2013, pág. 15), pero además de esto, se suma la idea de constituir un sujeto “políticamente más activo”, lo que podría plantear el interrogante sobre qué pasa con los sujetos para la época en que se elaboraron los documentos.

Idea que se corrobora en los lineamientos curriculares con la siguiente afirmación:

Aunque la Ley General de Educación, centra nuevamente la enseñanza de las Ciencias Sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía), sugiere la ampliación temática del área desde la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos todos, requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución. (MEN, 2002, pág. 11)

En el último fragmento de esta cita evidencia que para la década de los noventa la necesidad es formar un nuevo sujeto que responda a unas lógicas de participación ciudadana, pero bajo un modelo específico referente a la consolidación de un compromiso claro frente a las instituciones y la Constitución. Es decir, que las ideas de forjar una identidad nacional siguen manteniéndose vigentes, a partir de la necesidad de que el sujeto

sea políticamente más activo, pero de acuerdo a los intereses del modelo político y económico dominante.

Se puede pensar que esta lógica se da porque se requiere que los sujetos hayan construido un alto nivel de apropiación sobre los valores de la Nación, de modo tal que les permita salir en defensa del territorio en medio de un contexto internacional demarcado por la globalización — que ponen en riesgo la soberanía y la identidad como nación, además de priorizar el conocimiento de la constitución, elemento relativamente nuevo para la época y que demarca las formas de ser en la sociedad y los nuevos valores que han de construirse en el marco de las prácticas sociales y políticas del país.—.

Ya no se requiere únicamente un sujeto que sea fuerza productiva, como en el proceso de colonización; se piensa, ahora en un sujeto defensor del país frente a los fenómenos que afectan la soberanía. Estos cambios se ven reflejados en los lineamientos curriculares de ciencias sociales que son el fundamento metodológico de esta disciplina en la escuela y que hacen referencia a esas transformaciones necesarias respecto a las formas de comprender las ciencias sociales y el sujeto. Con los lineamientos se plantea el horizonte y las rutas metodológicas que habrán de orientar las ciencias sociales en los distintos niveles y grados de la educación formal, articulados al contexto político, cultural y social de la época.

Además de esto, se reconoce que aún las ciencias sociales no se ven en la Ley General de Educación desde un ejercicio interdisciplinar donde confluyen varios campos de saber alrededor de éstas, siguen siendo predominantes la historia y la geografía, los otros componentes son abordados aun como temáticas independientes anexas a estos dos grandes campos de saber.

Sin embargo, los lineamientos curriculares aparecen para abordar los saberes sobre las ciencias sociales que buscan ser construidos en el aula, si bien estos se desprenden de la Constitución y la Ley General de Educación, estos generan unos discursos más específicos y de mayor amplitud sobre lo que representan las ciencias sociales en la escuela y la sociedad, al reconocer la necesidad de comprender la realidad social, más allá de la adquisición de determinadas pautas o valores de la cultura.

En primer lugar, el desconocer que la estructura social, además de ser producto de los significados individuales y colectivos, a su vez produce significados y relaciones que garantizan su continuidad; por tanto, la ciencia social no debe limitarse a comprender los significados particulares de la acción social, sino también debe analizar los factores sociales que los engendran y los sostienen. (MEN, 2002, pág. 23)

Los lineamientos curriculares plantean una perspectiva profunda de lo que se entiende sobre las ciencias sociales, en la que se reconoce que las ciencias sociales no deben promoverse para reflexionar sobre las relaciones sociales sino que debe además cuestionar las estructuras de poder que las constituye.

Esto es un avance significativo en cuanto que los aportes de los lineamientos se construyen a partir de un análisis conceptual sobre las ciencias sociales, para entonces plantear los objetivos para el área:

Puede definirse que los objetivos de esta área, punto de partida para estos lineamientos curriculares, son:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.

- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (MEN, 2002, pág. 13)

Los lineamientos por un lado plantean que las ciencias sociales deben cuestionar las estructuras sociales que constituyen la realidad social, pero también busca unas lógicas de adaptabilidad del sujeto, pues aunque se propone que el sujeto transforme la realidad a través de la comprensión de la misma y promueve una participación activa desde el pensamiento crítico, también es evidente como piensa unas ciencias sociales que sirvan para que el sujeto se adapte a las dinámicas sociales en sus distintos campos y se requiera también de la vinculación al mundo laboral.

Sin embargo, los aportes de los lineamientos apuntan a configurar unas nuevas formas de comprensión de las ciencias sociales que permitan romper los esquemas tradicionales de su enseñanza, que se ven reflejados en la Ley General de Educación, para producir unas nuevas formas de conocimiento alrededor de esta disciplina, en este sentido estos lineamientos pretenden ampliar el horizonte escolar de las ciencias sociales frente a la producción de conocimiento estableciendo que:

la producción de conocimiento, no provienen tanto del balance crítico del saber acumulado por una disciplina, como de problemas desafiantes, muchas veces azarosos. En consecuencia, se caracteriza por la proliferación de lugares potenciales en los que se puede generar conocimiento más allá de las universidades y sus centros de investigación (...) en

particular el reconocimiento de estas tendencias contemporáneas de las Ciencias Sociales y la investigación social “de frontera”, se hace necesario señalar ciertas exigencias y principios para las Ciencias Sociales actuales y futuras como son: la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica (antidogmatismo), la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales. (MEN, 2002, pág. 27).

Desde aquí se hace visible una apuesta por unas ciencias sociales interdisciplinares que superen la fragmentación y el posicionamiento de unos saberes sobre otros, además de constituir conocimiento a partir de problemáticas reales y no de saberes preestablecidos, abriendo la posibilidad de constituir nuevos saberes sobre la disciplina, no solo desde la universidad sino desde distintos espacios donde se promueva la investigación.

En este sentido reconocen esta disciplina como un campo de reflexión de la realidad social, que asume las transformaciones que el mundo ha traído consigo y que reconfigura las relaciones de los sujetos con la sociedad. (...) se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro. De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la construcción de esa nueva mirada por parte de las Ciencias Sociales, exige fundamentalmente, replantear cuatro aspectos esenciales:

- Introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.
- Ampliar su énfasis tradicional, el Estado, porque hoy no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales.

- Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas.
- Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales. (MEN, 2002, pág. 9)

Lo anterior lleva a pensar en la deslegitimación del pensamiento nacionalista tradicional y a encaminarse hacia la construcción de una mirada sobre las ciencias sociales que reconoce las transformaciones que ha traído consigo la globalización y los nuevos cambios sociales; abriendo espacio a una visión que entiende los cambios de un mundo que ya no se divide por Estados o Naciones, sino que está en permanente interconexión y que requiere unas nuevas maneras de reflexionar la realidad.

También se pone en evidencia el interés por posicionar unos nuevos discursos de la cultura local y la perspectiva de incluir el futuro como una posibilidad que debe abordarse, dejando atrás la idea de que las ciencias sociales se enfocan únicamente en la reconstrucción y reflexión sobre el pasado, para constituir un corpus de saber alrededor de la reflexión del futuro de la sociedad.

Por su parte, los estándares que emergen de los lineamientos curriculares cumplen la función de unificar y construir criterios comunes para la enseñanza y evaluación de las ciencias sociales en el país. En este contexto, los estándares plantean la siguiente afirmación sobre las ciencias sociales:

Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y

comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág 100) —En adelante MEN, 2006—

Los estándares resultan un documento que entiende las ciencias sociales desde un ejercicio de reflexión que redunde en la transformación para la consolidación de prácticas sociales solidarias y de bienestar para la mayoría, que reconoce también la apertura interdisciplinar de la misma, a pesar de esta concepción aparentemente amplia y crítica, estos estándares se ajustan también a unas directrices evaluativas generalizadas propuestas por el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior).

La fundamentación conceptual del nuevo Examen de Estado para ciencias sociales y filosofía define las ciencias sociales como “ciencias de la comprensión”, definición que le infiere sentido y carácter *al qué* y *al para qué* de las ciencias sociales en la Educación Básica y Media en Colombia: que los y las estudiantes puedan acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas (MEN, 2006, pág. 100).

Es así que se reafirma la visión de esta disciplina como un espacio para la comprensión de las realidades que vivencian los sujetos, sin embargo, dichas realidades están siendo condicionadas por unas ideas hegemónicas sobre lo que se debe conocer y sobre lo que el sujeto debe aprender, porque será lo que se le evaluará a través de las pruebas estandarizadas, es decir que se forma un sujeto que entienda la sociedad y sus múltiples transformaciones en la lógica de ciencias de la comprensión que plantea el ICFES.

Además se pierde esa amplitud que aparentemente se había conquistado en los lineamientos, pues se hace referencia a la adquisición de *conocimientos básicos* para la comprensión de las prácticas sociales que, en últimas, son elementos que se le evalúan al sujeto en las pruebas de Estado.

Este concepto de la evaluación tiene una relación directa con los discursos del neoliberalismo, en el sentido de que se busca primordialmente que el sujeto adquiera habilidades básicas que den cuenta de un saber hacer para la vida productiva, además de que se promueve una evaluación individualizada y estándar para todos los sujetos sin determinar contextos particulares.

Pese a esto, hay que reconocer que esos nuevos discursos emergentes en los lineamientos y los estándares son el devenir de las transformaciones históricas en las formas de asumir las ciencias sociales que tienen que ver con unas formas de entender la realidad fundamentada en una perspectiva desarrollista del mundo.

Ya en la década de 1960 se hablaba de las nuevas ciencias sociales como parte del mandato desarrollista que se imponía en las políticas internacionales y nacionales, desde donde se proyectaba el futuro del país con criterio modernizante, lo cual suponía dejar atrás el fervor nacionalista. En esas condiciones los nuevos intelectuales emprendieron una cruzada contra la historia patriótica y se propusieron renovarla desde la universidad con nuevas investigaciones empíricas que revisaran las interpretaciones heroicas, asociadas a la historia escolar. (Álvarez, 2003, pág. 56).

Es inevitable encontrar en cada uno de los documentos rasgos determinados por esas transformaciones políticas y sociales de la década de los noventa, que evidencian las tensiones generadas a la hora de pensar la educación y las ciencias sociales; desprenderse de un pensamiento nacionalista, y constituir nuevas maneras de entender el mundo que

superen las barreras de la nación; consolidar apuestas por un nuevo sujeto que afronte de forma crítica la transformación de la realidad, pero que a su vez no se desajuste de esas apuestas que el país tiene alrededor de lo que quiere de sus ciudadanos. Es decir, que se busca adaptarse a las transformaciones sociales, históricas y culturales del mundo, para no quedar en el rezago, pero manteniendo unas formas del control del sujeto a través de lo que se enseña.

Sumado a estos elementos oficiales producidos como Nación se produce un documento regional en la Secretaria de Educación de Bogotá, fundamentado en la *Reorganización Curricular por Ciclos (RCC)*. Para el área de ciencias sociales, este documento no se desarticula de la ley 115, pero plantea unos nuevos elementos que posicionan unos discursos novedosos sobre lo que implican las ciencias sociales, definiéndolas de la siguiente manera:

Es importante señalar que uno de los aprendizajes esenciales para la formación integral, según la Ley 115 de 1994 y la estrategia RCC, es aquel que propicia el área de ciencias sociales. Su principal objetivo es garantizar la comprensión de las formas de producción, reproducción y transformación de la realidad social. Para tal efecto, asume como objetos de estudio los sujetos, las sociedades y las culturas, y sus ejes de análisis son el espacio, el tiempo y los grupos humanos. (SED, 2014, pág. 8).

Esta apuesta busca posicionar unos discursos que además de entender esta disciplina como posibilitadora de la comprensión de la realidad, le asigne un lugar transformador de las realidades impuestas socialmente a través de la construcción de un pensamiento crítico que le posibilite al sujeto constituir unas dinámicas de reflexión y transformación de las problemáticas sociales y de los discursos que se han naturalizado socialmente.

En consecuencia, no solo se trata de un área del conocimiento (obligatoria según la Ley 115 de 1994) conformada por disciplinas, sino de un campo que potencia el desarrollo del pensamiento social y crítico, el cual ha de estructurarse a través de problemas. Algunos problemas claves a tener en cuenta son: la discriminación, las violencias, los problemas ambientales, la memoria, el poder y la interculturalidad. (SED, 2014, pág. 30)

Es decir que allí se busca abordar las ciencias sociales desde la definición de problemáticas, se reflexiona sobre la realidad a partir del planteamiento de problemas que posibiliten constituir unos espacios de análisis conducentes a la construcción de un pensamiento crítico en los sujetos, en este sentido la RCC, define el objetivo de las ciencias sociales en la escuela de la siguiente manera:

Las ciencias sociales escolares constituyen un saber fundamental para la vida de las personas en sociedad. Su principal propósito es comprender cómo los sujetos, sociedades y culturas producen, reproducen y transforman la realidad social. Esto implica la producción de instrumentos de conocimiento que le permitan a la persona descubrir su lugar en el mundo, construir criterios para relacionarse con los otros (valorando sus diferencias), así como develar las relaciones de poder que subyacen a los discursos, prácticas y estructuras sociales. (SED, 2014, pág. 26).

Esta concepción le da a los sujetos un lugar central en el proceso de construcción de conocimiento, pues, mientras en los demás documentos, se plantea un tipo de sujeto, con unos valores y unas características particulares que debe apropiarse a través de proceso de enseñanza de las ciencias sociales, aquí el sujeto es el protagonista y debe ser él, quien a través de la exploración y problematización de la realidad descubra su forma de interactuar con el mundo y se posicione respecto a las prácticas de poder que allí se constituyen para transformarlas.

En este contexto, se vislumbra que la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela no se dan solo en el marco de las dinámicas escolares, sino que las transformaciones históricas del mundo y de las ciencias sociales como disciplina empiezan a constituir unas nuevas maneras de entender su enseñanza y los objetivos de esta dentro de la escuela, que la llevaron a entenderse como un espacio de saber para la reflexión y transformación de la realidad. Lo que deja entrever además que la educación es también un dispositivo para la formación de un tipo de sujeto determinado por las dinámicas sociales de la época y que sus saberes se van ajustando en esta medida a las transformaciones sociales.

Estos elementos son parte de las concepciones construidas en el colegio Colsubsidio San Vicente que define de la siguiente manera las ciencias sociales:

Brindan herramientas para potenciar en el estudiante el pensamiento social desde estructuras analíticas, argumentativas, socio-críticas y propositivas, a través de la reflexión y la comprensión de los fenómenos sociales en contextos locales nacionales y globales. El saber disciplinar busca desarrollar actitud democrática, con sentido de compromiso y responsabilidad social en su contexto escolar y social. En Ciencias Sociales se busca suministrar herramientas conceptuales metodológicas y actitudinales a los-las estudiantes que les permita comprender las claves de la realidad actual, a través del análisis de problemas sociales, políticos, culturales y económicos relacionándolos con el contexto sociocultural en el que se encuentre el estudiante. (Colsubsidio, 2015, pág. 2)

El objetivo de la enseñanza de ciencias sociales en Colsubsidio permite ver como este no se desliga de las prácticas educativas dominantes, sino que construye su ejercicio pedagógico a partir de ellas. Contemplando elementos como la experiencia interdisciplinar

e investigativa para la comprensión de la realidad cercana del sujeto, para desde allí constituir reflexiones de otras realidades, locales, nacionales y globales.

Se comprende desde esta concepción que prevalece la constitución de unos valores y unas prácticas sociales acordes a las exigencias del sistema y se plantea el trabajo alrededor de problemáticas sociales que deben ser analizadas desde diversas perspectivas y que deben corresponder a la realidad en la que está inmerso el sujeto, sin embargo, se plantea el brindar herramientas al sujeto para construir interpretaciones de la realidad, pero no se reconoce el rol transformador del sujeto, ni se da la posibilidad de constituir sus propias experiencias y sus propios discursos.

Por su parte, las Maestras se acercaron a los conceptos de ciencias sociales que construyen desde sus saberes profesionales pero también desde la experiencia de su práctica pedagógica, donde definen los objetivos centrales de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, principalmente para el primer ciclo que corresponde a los grados primero y segundo. Y, que están muy articulados a la idea de la formación en valores y la constitución de relaciones sociales asertivas.

¿Cuál cree que es el objetivo de enseñar ciencias sociales en la escuela?

Las ciencias sociales es la materia más bonita, porque si nosotros vamos a ver las ciencias sociales, está hecha de una cantidad de componentes que tiene la sociedad como la ética, geografía, historia, los proyectos de valores, la cívica y la urbanidad. Para los niños, es importantísimo saber de dónde vienen, qué es la familia cómo se va desarrollando el niño desde la familia para llegar a encontrar un rol social en el cual aplique todos los valores y principios de la ética en este medio y desenvolverse en una convivencia sana, la paz viene con las sociales porque si nosotros sabemos muy bien como comunidad cual es el rol de cada persona y que hasta donde va mi principio hasta donde deben ir cada uno de los pasos

que debo dar respetando y exigiendo que se me respete vamos a lograr que el niño sea independiente y genere su propio medio social con independencia con amor, con respeto, con el valor hacia las otras personas, hacia sus propios padres, hacia sus hermanos, sus familiares, sus vecinos, sus compañeros y todo el medio social en el cual se desenvuelve. (Maestra 3).

Este discurso refleja unas ciencias sociales entendidas como la posibilidad de vincularse a un sistema de valores y prácticas culturales que le permitan desenvolverse socialmente, y que le garantiza su participación en diversos grupos sociales que le permitirán constituir unas formas particulares de relación con la sociedad, identificándolas y vinculándose a estas a partir de la comprensión del esquema de prácticas y valores que las definen. Para este ciclo se determina como espacio primario de relación, la familia y por ende se busca en estos grados fortalecer a través de las ciencias sociales esos vínculos sociales, históricos y culturales con este grupo social que definirá las formas de relacionarse en otros grupos sociales posteriormente.

Se evidencia una concepción de ciencias sociales donde se incorporan la urbanidad y la cívica, como saberes que deben ser abordados en el área, sus apuestas se orientan además por la formación de un buen ciudadano que conviva de forma armónica en sociedad, a través del reconocimiento de su rol en la sociedad y de la adquisición de un sistema de valores. Otra maestra a través de su testimonio, reconoce que el fundamento de las ciencias sociales está en la sociedad y las relaciones que allí se establecen:

Las ciencias sociales son únicas, la base de ellas son obviamente la sociedad y si nosotros vemos que la familia es el vínculo con la sociedad estamos involucrándolos a ellos en el proceso y ambiente escolar de los niños. Para mi básicamente sería hacer consciente tanto a los niños como a los padres de la creación de los grupos, como parte de un grupo, de una

familia, de un barrio, de una institución, en un colegio, en un grupo deportivo, allí lo basto sería hacer conciencia de la formación del grupo, pero también estoy expuesto a cumplir ciertas normas, ciertos deberes o sea ciertos lineamientos para que se dé una sana y armónica convivencia. (Maestra 2).

Si bien aquí aún no se habla de conceptos y problemáticas profundas sobre la realidad, si se empieza a abordar desde dos perspectivas, por un lado, la constitución de valores y prácticas sociales significativas, y por otro, la incorporación a diversos grupos sociales que tienen que ver con el contexto cercano del niño, ajustando la experiencia de enseñar esta disciplina a los primeros procesos socializadores.

Bajo esta lógica, en estos grados, según las Maestras se le asigna un lugar privilegiado a las formas de relación que establecen los niños con su contexto inmediato, evidenciando el ejercicio de las ciencias sociales como espacio de configuración de relaciones sociales, donde la familia resulta uno de los ejes fundamentales en la comprensión de la realidad en la que están inmersos los sujetos. Esto tiene que ver con unas comprensiones disciplinares y metodológicas que se han realizado sobre la enseñanza de las ciencias sociales y que se reflejan según (Aguilera & González, 2009) de la siguiente manera:

A nivel general en los contenidos, el objetivo de las ciencias sociales que más convoca, es el posibilitar que el niño realice una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual como sujeto inmerso en un entorno social, ello está atravesado por la formación ética y en valores, y por procesos de pensamiento como la interpretación, comprensión y la reflexión, en la medida que estos elementos les posibilita a los niños problematizar sus realidades sociales. 24

Las ciencias sociales también se evidencian en el discurso de las Maestras como un elemento para constituir un sistema de valores que le permita a los sujetos vivir de forma armónica a través del ejercicio de una ciudadanía que se fundamente en unas buenas prácticas sociales, coherentes con el sistema de valores impuesto socialmente.

En este recorrido por los diversos discursos construidos sobre las ciencias sociales en el ámbito escolar, encontramos que aunque todas poseen elementos comunes, también poseen puntos de fuga que las ubican en algunas comprensiones distintas de la enseñanza de las ciencias sociales, estos documentos están principalmente articulados a la Ley 115 como herramienta directriz frente al diseño de las políticas educativas en el país. Sin que esto implique que apropien en su totalidad los discursos que sobre esta disciplina se construyen en esta Ley.

En este sentido se encuentra una Ley General y un Plan Decenal con matices de una posición nacionalista y tradicional que busca constituir un ejercicio de formación para defender los intereses del país y lograr una sana convivencia; unos lineamientos que reconocen las transformaciones históricas de las ciencias sociales y de la educación que entienden esta disciplina desde un ejercicio de reflexión y transformación de la sociedad, pero que no se desliga de la idea de formar para adecuar al sistema social establecido y de unos estándares que, aunque constituyen unos discursos que contemplan unas ciencias sociales interdisciplinarias y reflexivas, están condicionados a distribuir saberes hegemónicos que dan cuenta de unos resultados en los sistemas de evaluación estandarizada.

En este contexto las políticas se establecen como un dispositivo de control y seguimiento frente a los conceptos enseñados en la escuela; por su parte la RCC, evidencia la necesidad de potenciar un pensamiento socio-crítico que empodera a los

sujetos y les da criterios para construir unas posiciones autónomas sobre su lugar en el mundo y reflexione sobre la circulación de discursos y prácticas de Poder, desde una perspectiva que como se mencionó anteriormente se orienta a problematizar las realidades sociales que afectan las relaciones de los sujetos en comunidad como las violencias, la interculturalidad, la discriminación, entre otras.

Además de esto, de forma institucional, también se construyen unas concepciones de esta disciplina que se fundamentan en los documentos orientadores de los organismos estatales, a partir de dichos documentos se diseña el ejercicio pedagógico del área, lo que redundaría en los discursos de las Maestras, que son discursos articulados también a estas concepciones, ajustados a los grados en los que se desempeñan, por lo que presentan similitudes en las construcciones discursivas y las comprensiones sobre el área.

Esto nos remite a entender que los saberes que posicionan en las ciencias sociales parten de unos discursos oficiales que se van articulando en las distintas dinámicas y niveles de la educación, además de evidenciar que actualmente, por lo menos desde los diversos discursos, hay una apuesta por unas ciencias sociales reflexivas y transformadoras de las problemáticas sociales, fundamentales en las experiencias de aprendizaje, y que le apuntan a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, pero también a la construcción de una sociedad con un esquema de valores y prácticas culturales y sociales determinadas.

Es decir, que aunque se reconoce la necesidad de que la realidad se reflexione y transforme a través de la enseñanza de las ciencias sociales, en este mismo discurso hay unos ejercicios de poder que ubican a la escuela en unas lógicas particulares, frente a la necesidad de control a través de un sistema de valores y conductas.

A pesar de las divergencias en los documentos estos poseen unos discursos comunes articulados a un lenguaje experto común que se evidencia en los distintos documentos que se han constituido para orientar las prácticas pedagógicas de las escuelas y de los maestros, pues, si bien hay diferencias a distintos niveles en cada instrumento de análisis, también encontramos puntos de encuentro referidos a los contenidos específicos, las metodologías, la distribución de saberes por niveles y aspectos didácticos, que se dan en el ánimo de construir lenguajes comunes sobre esta disciplina.

Las ciencias sociales constituyen una apuesta por la comprensión de las prácticas sociales, que van desde la adquisición de unos valores para ser buen ciudadano, y de la adquisición de unas formas de comprensión de la realidad fundamentadas en el nacionalismo, hasta otras que apuntan a la transformación de las problemáticas sociales y la reflexión acerca de las estructuras de poder que las generan sin desligarse de unas dinámicas de poder que condicionan los discursos que circulan y las formas en que ha de ser abordada esta disciplina, pues el simple hecho de que existan documentos orientadores y estandarizados para su enseñanza refleja la necesidad de unificar discursos y formas de saber alrededor de las ciencias sociales, pues vale recordar que estos documentos que se producen a través de un lenguaje experto y que resultan siendo directrices sobre el que y el cómo enseñar son el fruto de unas dinámicas educativas que buscan regular los aprendizajes y los contenidos que se difunden en el escenario escolar. .

3.1.2. Discursos emergentes sobre la práctica pedagógica

Se entiende, en este documento, la práctica pedagógica como un dispositivo de transmisión cultural, donde el discurso, resulta ser el componente central constituyente de las prácticas pedagógicas, allí confluyen los discursos especializados que buscan construir

lenguajes comunes, la interpretación y recontextualización que de estos discursos hace la escuela, y la manera en que los sujetos, lo interpelan y apropian en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esto resulta relevante la comprensión acerca de cómo se aborda desde estas perspectivas diversas la práctica pedagógica y si responde a esa concepción de transmisión de la cultura, o se ponen en evidencia otras comprensiones. Si bien la mayoría de documentos no definen explícitamente el concepto de práctica pedagógica, algunos elementos nos dan luces de lo que se entiende y se busca a través de ella en el espacio escolar.

Allí vale la pena retomar la concepción de práctica pedagógica que se propone desde la RCC, que es el único documento oficial que construye una definición explícita de este concepto, refiriendo que:

Implica la existencia de acciones de formación, históricamente constituidas, las cuales se nutren de prácticas y discursos que se convierten progresivamente en saber pedagógico (Zuluaga, 1999). En consecuencia, analizar la práctica pedagógica es trabajar con la discursividad de la pedagogía, frecuentemente atravesada por condiciones en las que se entrecruzan el saber y el poder. (SED, 2014, pág. 18).

Es decir, que allí también se le asigna al discurso un lugar fundamental para la construcción de saber escolar, además de reconocer que las prácticas no están delimitadas únicamente por el trabajo didáctico y metodológico, sino que hay unas dinámicas de poder que atraviesan y definen la construcción del campo de conocimiento en la escuela. En este sentido, las prácticas pedagógicas están reguladas por unos regímenes de poder y de “verdad” que contribuyen a definir los discursos que se posicionan allí.

Esto tiene que ver con las apuestas que se generan sobre la educación y los sujetos desde organizaciones como el Estado, que definen los pilares de los saberes que deben ser abordados en la escuela, por ejemplo en este apartado de la Constitución Política, se plantean algunos de los objetivos de la educación:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Artículo 67).

Este elemento empieza a dar cuenta de cómo el proceso educativo es un escenario de acceso a los valores culturales y la adquisición de unos conocimientos acordes a los intereses particulares del país. Idea reflejada además en la Ley General de Educación, que plantea en su artículo 1 que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus Deberes”. Es decir, que la práctica pedagógica debe nutrir los espacios de aprendizaje a través del fomento de saberes y valores que permitan la dignidad y el buen vivir de las personas en sociedad, para fomentar el desarrollo de habilidades y conocimientos para la vida. Pues estos objetivos se materializan a través del acceso a la educación.

Si se concibe que la práctica pedagógica busca instituir unas dinámicas de formación determinadas por unos discursos de saber y poder, lo que pretende ser difundido a través de ella corresponde a unos elementos históricos y culturales que determinan estos

saberes, en el caso del Plan Decenal, por ejemplo, se plantea que es necesario articular los procesos educativos al sistema productivo. Por lo que se afirma el deber de:

impartir y fortalecer la formación en competencias laborales, generales y específicas para lograr una educación pertinente y articulada al mundo productivo, que genere una cultura de emprendimiento, liderazgo, innovación para la asociación, solidaridad y creatividad para el desarrollo humano sostenible y el mundo laboral. (Plan Decenal de Educación 2006-2016, pág. 18)

En este sentido, según el Plan Decenal la práctica pedagógica busca principalmente fomentar herramientas para la inserción de los individuos al mundo laboral a través del desarrollo de competencias que potencien la constitución de un modelo de sociedad que priorice el desarrollo a partir del concepto de productividad, para esto se requieren adaptaciones que posibiliten la inserción de estos discursos.

Impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación, así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual. (Plan Decenal de Educación 2006-2016, pág. 14)

Es decir que cumplir los objetivos trazados por el sistema educativo implica no solo distribuir leyes y decretos, sino disponer el aparato educativo para ello, a partir de las adaptaciones del currículo se puede construir una articulación entre grados que posibiliten el proceso de formación y diseñar metodologías que permitan la consecución de los objetivos que se proponen, desde allí se evidencia que la práctica pedagógica es el

escenario que materializa los discursos de la educación a través del diseño de elementos que permitan la injerencia de los discursos en el escenario pedagógico.

Por su parte, la Ley General de Educación plantea en dos artículos elementos importantes para comprender la práctica pedagógica, por un lado el artículo 77 sobre autonomía escolar que define:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de Educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 1994)

Bajo esta ley las instituciones escolares y, por ende los maestros, tienen la autonomía para diseñar sus prácticas educativas, y definir sus modelos pedagógicos, sin embargo, se hace la salvedad de que estos deben estar bajo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, idea que se complementa con el artículo 79 que refiere al plan de estudios:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (MEN, 1994)

Es decir que la autonomía escolar se ve limitada en cuanto el plan de estudios que es un elemento fundamental en la construcción de las prácticas de aula, se ve determinado

porque debe establecer contenidos, metodologías, evaluación y tiempos, ajustados además del PEI, a los decretos y normas que regulan los procesos pedagógicos en la escuela, por lo que la Ley General establece elementos reguladores de la práctica pedagógica, a través de una aparente autonomía escolar, que se regula por normas nacionales.

Estos mecanismos de control plantean también unos componentes metodológicos para el trabajo en aula, en este caso, desde los lineamientos curriculares plantean una propuesta a través de ámbitos conceptuales que se define como “la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudan a investigar y “resolver ” las preguntas problematizadoras” (MEN, 2002, pág. 36).

Estos conceptos generales hacen referencia a los contenidos macro del área pero estos “no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo” (MEN, 2002, pág. 40).

Es significa que la práctica pedagógica diseña unas estrategias metodológicas, a partir de formas de enseñanza que permitan alcanzar los objetivos trazados por el sistema, en este caso se habla de la adquisición de competencias que se alcanzan después de haber realizado todo un proceso pedagógico alrededor de la construcción de conocimiento. Que en el caso de las ciencias sociales corresponden a que el sujeto sea reflexivo frente a las problemáticas sociales y que a partir de allí pueda aportar (desde lo dispuesto por los organismos hegemónicos) al desarrollo de la sociedad.

Ahora bien, lo que verdaderamente hace posible desarrollar las competencias en su plena expresión, es la generación de situaciones de aprendizaje significativas en donde la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas a ellas, la valoración de los saberes

previos, el estudio de referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado, la evaluación permanente, sean ingredientes constitutivos de toda práctica pedagógica. (MEN, 2016).

Por su parte, los estándares definen como elemento constitutivo de toda práctica pedagógica en el área de sociales el desarrollo de unas competencias que se dan a través de procesos de aprendizaje significativos, por medio del uso de la investigación, la exploración, el debate, el análisis y la evaluación para que se potencien las habilidades esperadas en el estudiante en esta disciplina.

Lo que pone en evidencia que en el desarrollo de la práctica pedagógica, la clase es el espacio fundamental y, por ende allí, deben propiciarse los entornos más adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a los objetivos dispuestos por el aparato educativo. En este sentido, para el caso específico de ciclo uno, la RCC propone el juego como herramienta indispensable para los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Es necesario que el juego se convierta en fundamento de la comunicación con niños y niñas. Más de allá de convertirlo en una estrategia para enseñar, el juego es un elemento constitutivo de su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo. La construcción de nociones sociales que incluyen valorar al otro, compartir y tomar decisiones constructivas está estrechamente relacionada con el juego. Se trata de un atributo de la condición infantil que posibilita autonomía para explorar, interactuar, crear afectos y tomar decisiones. (SED, 2014, pág. 60).

El cuidado debe estar relacionado con el yo, la historia personal y la identidad que está detrás de cada uno. Producir conocimiento sobre sí mismo, a partir de la familia, la etnia, la comunidad o sus propios pares, es un proceso necesario para construir capacidades en torno al cuidado. La continuidad de las personas (cuidadores y docentes) en los primeros años de

la vida del niño o niña es una condición necesaria para construir este clima de confianza.
(SED, 2014, pág. 17)

Para la RCC, la práctica pedagógica en ciencias sociales debe ser constituyente de experiencias que doten de sentido la relación del niño con su entorno, con los otros y que además propicie un proceso de autoconocimiento a partir de su experiencia vital para generar vínculos y relaciones de confianza que contribuyan a definir formas de ser del niño emocionalmente significativas.

Este contexto de aprendizaje se ajusta a los procesos de enmarcación señalados por Bernstein, pues lo que se pretende es que esos contenidos y discursos de las ciencias sociales tengan relación con las prácticas sociales de los sujetos, de allí que sea relevante que en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea primordial desde los distintos estamentos que el sujeto relacione su experiencia de aprendizaje con situaciones de su cotidianidad, para hacer de este un conocimiento legítimo.

Desde allí toma validez la afirmación del documento de área del colegio Colsubsidio San Vicente.

uno de los retos del área en Ciencias Sociales de los colegios Colsubsidio y de su propuesta pedagógica es romper con el enfoque tradicional y generar nuevos escenarios metodológicos que permitan centrar la enseñanza del área no desde contenidos sino en el desarrollo de procesos, habilidades y capacidades aplicables a cualquier situación desde el enfoque problémico. (Colsubsidio, 2015, pág. 14)

Se toma como punto de partida, la resolución de problemas en contexto, quitándole prioridad a los contenidos tradicionales y apuntando a la consolidación de habilidades para desenvolverse en sociedad, y esto se logra a través de una apuesta pedagógica que sea llevada al aula de clase.

Es decir, que además de que la práctica pedagógica define unas características de enseñanza-aprendizaje, se propende por un tipo particular de sujeto. Se habla entonces de un sujeto, que a través de los conocimientos construidos en la práctica pedagógica se apropia y construye prácticas sociales que resulten asertivas en las relaciones con los otros. Sus relaciones y su participación en la sociedad están encaminadas a aportar a la construcción y transformación de las sociedades para contribuir al desarrollo individual, social, político y económico.

Por su parte las maestras evidencian como se requiere de constituir unos lenguajes acordes a las necesidades del sujeto para dotar de sentido la práctica pedagógica.

Yo pienso que lo más importante para el niño es vivenciar las situaciones, por ejemplo, si trabajamos los derechos y deberes entonces la actividad se hace práctica en ese momento de que se presentó una problemática en el curso aprovechamos esa problemática para rescatar los valores; que se debe hacer, que no se debe hacer, es vivenciar por que el niño aprende vivenciando, no solo plasmar en el cuaderno, llenar cuaderno. (Maestra 2).

Este relato evidencia la constitución de unas estrategias metodológicas para la distribución del discurso, a través de definir el tipo de actividades que han de ser desarrolladas para hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, a través de constituir un proceso de empatía con el saber que se quiere transmitir desde la apropiación de lenguajes y contextos significativos en la clase.

Este fragmento pone sobre la mesa la idea de que la *enseñanza* debe darse a través de las actividades que posibiliten ubicar al estudiante desde la vivencia y la práctica de aquello que quiere ser transmitido, ideas que se reafirman en los siguientes testimonios, que ponen en evidencia como para ellas en estas edades resulta fundamental el aprendizaje a través del juego y de experiencias concretas que le brinden al estudiante un acercamiento

significativo a los saberes de la disciplina y lo ubiquen en las temáticas que se abordan en clase.

Las ciencias sociales deben ser unas ciencias con enfoque divertido porque el niño aprende más con lo lúdico teniendo en cuenta que hay medios sociales que desde la familia se debe como estabilizar normas para que todo tengan ese mismo rol y lo vean de la misma manera, padres, hijos y comunidad. (Maestra 3).

Bueno, yo siempre he dicho que todas las asignaturas con los más pequeñitos toca trabajarlas a través del juego abordarlas de una manera que sea significativa para ellos, si sin imponer, entonces a través de dramatizaciones, a través de videos en una salida de campos algo así salir ver observar con ellos es más tangible más tocable porque es que las ciencias sociales a veces se dan para ser más escribir y los pequeñitos no escriben tanto y tampoco ponen tanta atención, entonces toca más de práctica, si vamos a enseñarle seguimiento de normas entonces vamos a hacer un jueguito, vamos a jugar y luego ya el tema se trata, pero mucho juego mucha actividad. (Maestra 2).

Por ejemplo se les enseña a los niños a conocer mi barrio, la ciudad, el colegio, las normas y deberes que se debe cumplir dentro de ella los valores se trabaja mucho todo lo que es participación democrática entonces aquí los niños participan en la elección del personero estudiantil ese es un ejemplo claro de que ellos pueden ejercer el voto desde sus primeros años de vida y que eso se va a llegar hasta que sean adultos. (Maestra 1).

Desde la perspectiva de estos relatos se refleja que el campo pedagógico está diseñado para que el sujeto dramatice recurrentemente aquellos saberes y valores a los que debe acercarse, pues se habla del juego como mecanismo para aprender; aprender por un lado los saberes del área, pero también aprender sobre normas, valores y conductas que van a ser útiles cuando en la vida adulta deban ser asumidas de forma real, por lo que aparentemente la

práctica pedagógica para los niños de ciclo uno sería un ejercicio de preparación desde la práctica para adquirir las habilidades y valores sociales necesarios en la adultez.

Por ende el aprendizaje se logra cuando se han logrado naturalizar conductas y se ha logrado ingresar al sistema establecido socialmente.

El aprendizaje más efectivo que usted tiene es cuando el niño llega y saluda ahí ya está aprendiendo el niño de que hay una regla que debe llegar y saludar, cuando el niño levanta la mano para pedir la palabra cuando el niño da las gracias por cualquier sugerencia que se le haga, gracias profesor cuando el niño se despide al irse cuando el niño se dirige hacia sus compañeros con respeto cuando valora las cosas ahí se está dando cuenta usted que el niño está cambiando su medio de comunicación y está ampliando la relación con sus demás compañeros y muy posiblemente con la comunidad. (Maestra 3).

Se ha entendido, entonces, a partir de estos testimonios que en el proceso de enseñanza se busca ejercer una acción de control y adaptación del sujeto a la sociedad, pero es claro también que en el escenario de la práctica pedagógica, aunque hay unos discursos hegemónicos, no son estos necesariamente los que trascienden o se posicionan, y que estos se determinan en gran medida por la apuesta que los sujetos hacen en la apropiación del discurso, es por esto que aunque los testimonios de las maestras reflejan elementos de la institucionalidad, sus relaciones pedagógicas se fundamentan principalmente desde aquellos componentes que ellas consideran relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, podremos definir que la práctica pedagógica transmite unos saberes hegemónicos, donde desde los documentos oficiales se busca establecer mecanismos de control y seguimiento a las prácticas pedagógicas para garantizar que los discursos oficiales sean transmitidos, para ello se definen unos procesos metodológicos que

contribuyen a que los discursos sean socializados en el aula de forma asertiva, sin embargo, las maestras en su ejercicio de enseñanza-aprendizaje, retoman solo algunos elementos del discurso oficial por lo que inciden y transforman esas ideas iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje dispuesto por el aparato educativo.

En el marco de las prácticas pedagógicas, emerge el concepto de pedagogía, que resulta fundamental para entender bajo que lógicas se proponen unas estrategias de enseñanza aprendizaje, en los documentos oficiales emergen dos concepciones que enmarcan las comprensiones que de pedagogía se hacen, por un lado una pedagogía que entiende una disciplina que problematiza los problemas estructurales de la educación y la enseñanza a través de una serie de procesos históricos para configurar discursos alrededor de este saber. Como ejemplo de ello está el movimiento pedagógico que generó y posicionó unos discursos sobre la educación

Se reconoce al Movimiento Pedagógico toda su elaboración teórica y metodológica, alrededor de temas como: innovación educativa, educación alternativa, cambio educativo, sistematización de experiencias educativas; reflexiones y propuestas que, poco a poco, fueron mostrando sus resultados en la configuración de proyectos educativos alternativos. (MEN, 2002, pág. 10)

Pero además existe otra visión que ubica al campo de la pedagogía desde los métodos y postulados teóricos para la enseñanza, en este sentido, los documentos hacen referencia permanentemente a modelos pedagógicos que se articulan a necesidades y presupuestos sobre el que, para que y a quienes enseñar, encontrando mención a pedagogía problemática, de la pregunta, centros de interés, ejes generadores entre otros.

3.1.3. El maestro como sujeto central de la práctica pedagógica

El maestro en el escenario de la práctica pedagógica resulta fundamental en cuanto es quien se encarga de dinamizar las relaciones escolares y posicionar unas formas de saber en los sujetos que asisten al espacio escolar, que pueden por un lado posicionar discursos oficiales o por el contrario legitimar unos nuevos discursos que surgen desde su experiencia subjetiva. La Ley General de Educación define el rol del maestro de la siguiente forma en el artículo 104: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.” (MEN, 1994)

En este sentido, el maestro tiene el lugar de mediador y difusor del saber, que está condicionado por la exigencia de distribuir unos valores instituidos socialmente, lo que implicaría que para que la labor del maestro sea acorde con los parámetros de la ley, éste tendría que haber pasado por un proceso de formación que le permitiera insertarse a la sociedad de la manera en que esta espera, respondiendo a un sistema de normas y valores posicionados socialmente.

Por su parte el Plan Decenal plantea la necesidad de reconocer un lugar fundamental y protagónico respecto a la posición social del maestro, estableciendo que

el sistema educativo colombiano debe tener su fundamento en la pedagogía, y estar basado en el respeto y en el reconocimiento social de la acción de los maestros, como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. El Estado garantizará a los maestros condiciones de vida dignas para su desarrollo profesional, personal y ético. (Plan Decenal de Educación 2006-2016, pág. 15)

Además de ello establece unas características que debe poseer el docente:

Se tiene un docente con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización; reconocido por su desempeño y proyección.(...) Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral. (pág. 21)

Por un lado, el Plan Decenal reconoce como determinante el rol del maestro, desde un lugar que potencia la acción pedagógica, y le reconoce como necesario establecer unas condiciones de vida digna por parte del Estado, que le posibiliten desarrollarse profesional y personalmente para ejercer de manera adecuada su ejercicio docente.

Además de ello, este apartado del plan decenal establece unas características que deben tener los maestros y que corresponden por un lado a una necesidad de que el maestro permanentemente se actualice, investigue y construya conocimiento que le permitan fortalecer sus prácticas educativas. Sumado a esto, se plantea una serie de cualidades que debe poseer el docente y que le permitan ser modelo a seguir, estas cualidades están relacionadas con valores asociados a la vida en comunidad y el respeto a las normas – “ser respetuosos de los derechos, deberes, y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza”. (Plan Decenal de Educación 2006-2016, pág. 21)-.

Adicionalmente, los estándares plantean la necesidad de que los maestros constituyan espacios de reflexión y redes de maestros para constituir procesos de deliberación alrededor de los saberes que se imparten en el aula, asumiendo que es el maestro el encargado de potencializar los espacios de aprendizaje del estudiante, y qué es a través de un ejercicio reflexivo e investigativo que se logran estos objetivos.

Para poder fortalecer estos aprendizajes en los estudiantes es necesario que también el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros y otras docentes, comparta sus experiencias, debata sus posturas, profundice sus conocimientos –tanto de su disciplina como de otras– y evalúe sus actuaciones de enseñanza. Estas redes de colaboración entre docentes pueden ser de gran valor para mantener posturas críticas y reflexivas sobre la propia práctica e introducir modificaciones a la práctica pedagógica. (MEN, 2006, pág. 111)

Esta perspectiva del maestro corresponde a su profesionalización, en este caso, desde los estándares se plantea un maestro que cualifique su acción pedagógica a través de la reflexión y problematización de su práctica, para consolidar nuevas estrategias dentro de sus procesos de enseñanza.

Las exigencias para los maestros siguen siendo múltiples en lo referente a sus acciones pedagógicas y la responsabilidad que se le asigna dentro del proceso educativo, como se evidencia en la RCC que afirma que, “los maestros y Maestras tienen la responsabilidad de la formación humanista o integral en las instituciones educativas, más allá de enseñar contenidos de disciplinas o áreas del conocimiento.” (SED, 2014, pág. 22)

Es decir que se reitera a partir de la “responsabilidad de la formación humanista” una idea del maestro desde una perspectiva ética y política, que trasciende de la enseñanza de saberes articulados a contenidos disciplinares y lo ubica en un lugar donde debe potenciar acciones para la formación del sujeto, en todos los campos que lo constituyen, trascendiendo del componente académico.

Colsubsidio también posee una postura clara frente a las características que deben tener los maestros de sus instituciones educativas desde el área de sociales, que lo asume

como un maestro crítico que reflexiona alrededor de sus prácticas de aula y que desde allí contribuye a la formación de los estudiantes frente a la reflexión de su realidad social.

El documento de área de Colsubsidio que plantea que los docentes deben asumir una postura crítica en sus prácticas:

postura crítica y reflexiva frente a sus prácticas en el aula e invita a concentrar sus acciones en aquellos procesos que realmente son importantes en las Ciencias Sociales, para formar estudiantes capaces de comprender verdaderamente su mundo social, entendido la comprensión desde la postura de Perkins (1999) como la capacidad para pensar y actuar flexiblemente, en contextos diversos, con lo que se sabe. (Colsubsidio, 2015, pág. 14)

Por su parte, las Maestras enfocan su rol a un ejercicio de acompañamiento y orientación a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, donde su participación resulta relevante para cumplir los objetivos de la educación. Bajo esta perspectiva ellas definen su rol de la siguiente manera:

- Es como ser una guía para los estudiantes, un orientador más para que ellos día a día vayan aprendiendo de las ciencias. y aportarles los conocimientos y aprender también de ellos, porque ellos también nos pueden enseñar mucho” (Maestra 1).
- Nosotros estamos formando, haciendo el acompañamiento, direccionando el trabajo, apoyándolos y encaminándolos por el mejor camino que deban seguir. (Maestra 4).

Es así que bajo esta lógica podría pensarse que el trabajo del maestro se reduce a orientar el proceso y el centro de la dinámica educativa la tendría el estudiante, además se asume desde una posición ética y política cuando define que *él hará de su estudiante un sujeto que aporte de alguna forma a la sociedad.*

Sin embargo, los maestros reconocen que aunque su función es relevante socialmente, esto no se ve compensado con la carga laboral que se les asigna, pues si bien

valoran los procesos desarrollados como elementos para el aprendizaje y fortalecimiento de su quehacer, también son consecuentes en afirmar que para el caso específico de los colegios en concesión su carga laboral es mayor y su rol se ve condicionado por factores externos que limitan la calidad de su quehacer.

- Es duro, pues la población es mucha, los cursos son de 46 más o menos, entonces para sacar adelante el grupo con calidad educativa es muy duro para uno de docente, pero se aprende también demasiado por que toca llenar muchos formatos¹⁰ pero a través de esos formatos nos ha servido para mejorar nuestra calidad tanto como docente y como para los niños. (Maestra 1).

en la narración se evidencian dos aspectos fundamentales, por un lado, una de las características de la educación neoliberal frente al componente de la cobertura, en este caso establecen que atienden grupos de 46 estudiantes lo que implica para ellas pocas posibilidades de hablar de calidad educativa real, pues cada maestro debe asumir la formación de grupos grandes y con pocos recursos, reduciendo costos en el aparato educativo. Por otro lado, la utilización permanente de formatos que corresponden a herramientas de seguimiento, control y evaluación de su práctica pedagógica, pues estos formatos deben dar cuenta de los procesos que se llevan a cabo en las diferentes dinámicas institucionales, estos definidos en el sistema de gestión de calidad.

Lo cierto es que el maestro a la vez que asume un rol fundamental, y protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo quien define y genera la producción de los discursos de la práctica pedagógica, aún tiene un lugar subvalorado, viéndose limitado en su rol a orientar y acompañar los procesos de los estudiantes.

¹⁰ Los formatos hacen referencia, a los planeadores, observadores, planillas, planes de mejoramiento, actas y demás formatos estipulados en el sistema de gestión de calidad de la institución.

Lo que es evidente en este enfoque se organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. (Giroux, 1990, pág. 4).

En síntesis, según los documentos oficiales enunciados se concibe un maestro que debe desarrollar su profesión en condiciones de dignidad, y que se considera un pilar de los procesos de formación, sin embargo, en la práctica se evidencia como se centraliza su rol en el papel de mediador del saber que debe potencializar habilidades en los sujetos, se reconoce además una responsabilidad ética y política del maestro, que no se compensa con las condiciones en que desarrolla su práctica, que en ocasiones resultan ser contrarias a esa concepción de dignidad de su labor

3.2. La práctica pedagógica y la construcción de discurso

La práctica pedagógica se constituye a partir de diversos discursos, donde convergen múltiples elementos relacionados con los discursos oficiales, los correspondientes a la institución educativa y las prácticas de los sujetos; por ello, este apartado está referido a la forma como la integración de estos elementos configura unos discursos particulares en la práctica pedagógica de las ciencias sociales en el primer ciclo de enseñanza.

Esto a la luz de la comprensión de los discursos institucionales, y de cómo estos son trasladados al aula en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, a través de unos procesos re-contextualizantes del saber y su relación con la clasificación y difusión de códigos, estableciéndose como un mecanismo de análisis para definir los discursos que circulan en la escuela sobre las ciencias sociales.

3.2.1. El Proyecto Educativo Institucional a la luz de las ciencias sociales.

La práctica pedagógica no está únicamente definida por el rol del maestro, los discursos que distribuye a través de su práctica están regulados y mediados por discursos políticos, económicos y sociales que le son entregados a través de instrumentos como mallas curriculares, planes de área, enfoques metodológicos y proyectos educativos sobre los que debe enmarcarse el curso de su práctica pedagógica.

En este ejercicio, la institución educativa cumple un rol articulador entre los proyectos políticos de época con las prácticas locales para diseñar unos discursos institucionales vinculados al modelo social establecido, desde allí, el maestro asume un rol frente al aporte que hace en el diseño e implementación de las mallas y planes de estudio. Esta escuela, en particular, hace parte de un grupo de colegios administrados por una empresa privada y por ende debe responder a los objetivos centrales propuestos desde esta para diseñar sus propuestas pedagógicas.

Estas propuestas se rigen por el PEI, que se define en la Ley General de Educación en el artículo 73 de la siguiente manera:

Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. (MEN, 1994)

En esta institución, en particular, el PEI está direccionado por el PEC (Proyecto Educativo de Colsubsidio), pues al hacer parte de los colegios de la caja de compensación, sus apuestas se articulan a las directrices de Colsubsidio en el campo educativo, el PEC se orienta por los siguientes lineamientos: *La educación es una gran responsabilidad social; somos los mejores aliados del estado y de las empresas en proyectos educativos y culturales*”, es partiendo de estos lineamientos que se plantean las orientaciones frente al diseño de las apuestas educativas de Colsubsidio: *“Educación permanente en cada etapa de la vida, educación incluyente y equitativa, educación flexible con nuevos modelos para población vulnerable, educación integral, Desarrollo humano con valores, Formación para el trabajo, educación de calidad.”*¹¹ (Colsubsidio, 2014)

Todos los proyectos educativos pensados desde esta empresa deben regirse por estos lineamientos y orientaciones como pilares del diseño de sus propuestas educativas. Estos elementos dejan ver un escenario de construcción pedagógica articulada a los planteamientos centrales propuestos en la Ley General de Educación, relacionados con cobertura y acceso articulado a la formación para el trabajo. Desde los objetivos estratégicos se plantea constituir proyectos particulares para cada contexto, así como la consolidación de nuevas apuestas de formación que integran las necesidades de los sujetos, a partir de brindar educación de calidad y formación en valores para el desarrollo en la sociedad.

¹¹ Este discurso se relaciona directamente con las apuestas internacionales de la educación referidos a la formación permanente durante toda la vida, formación para el trabajo y educación flexible para cada tipo de persona, en palabras de Acosta y Molano (2008) “Es la concepción de educación para todos y durante toda la vida. Este nuevo orden global organiza los sistemas educativos, a partir de cuatro giros estratégicos: el rol del Estado, la escuela como organización empresarial, los sujetos escolares del mercado y los currículos flexibles o a la carta.” (pág. 3)

Es a partir de estos elementos y de los discursos construidos desde la SED y el MEN que se construye el PEI “*Educación para el desarrollo humano a partir de la formación para el trabajo*”, partiendo de este, se plantean los objetivos estratégicos que contribuyan a las metas trazadas por Colsubsidio. Como se muestra a continuación en la ilustración.

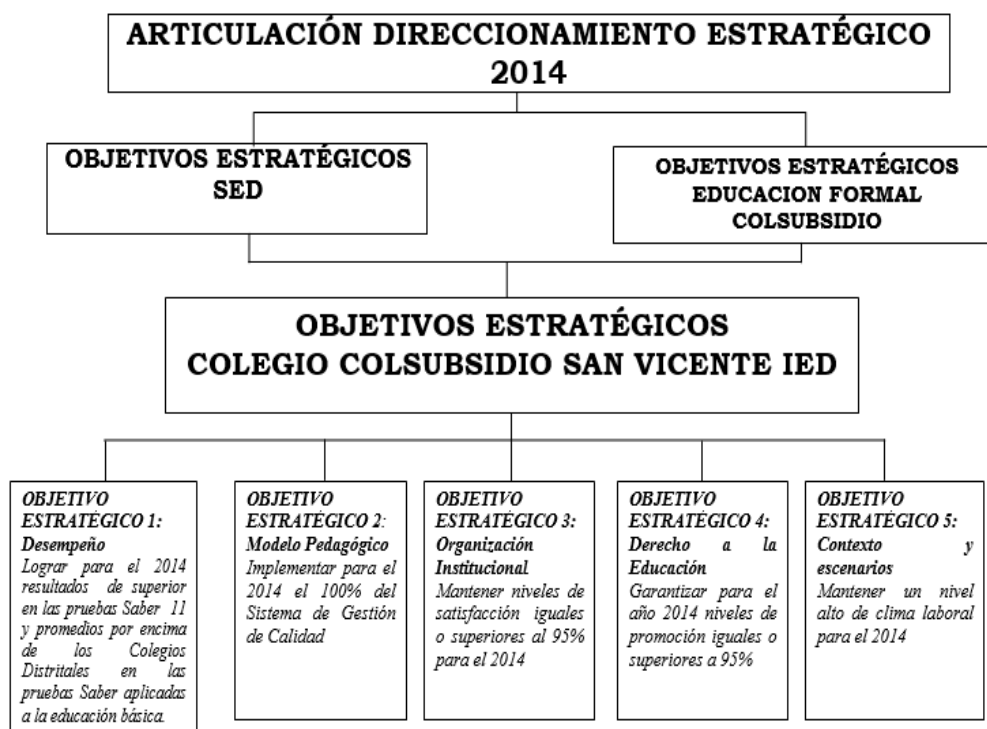


Ilustración 2 direccionamiento estratégico, colegio Colsubsidio San Vicente.

El cuadro de la ilustración permite observar que los procesos escolares del colegio San Vicente, toman como pilares las apuestas de la SED y las de Colsubsidio para definir sus propuestas pedagógicas, además aunque se habla en el PEC de reconocer procesos diversos y flexibles en el escenario educativo, los objetivos permiten vislumbrar unas dinámicas encaminadas a la eficacia de la institución medible en índices de promoción y cobertura, lo que está directamente relacionado con los niveles de satisfacción de la

comunidad educativa, resultados en pruebas estandarizadas y la implementación de un sistema de calidad que se evidencia en formatos de seguimiento y evaluación antes que en procesos y sujetos.

Estos procesos son efecto de las transformaciones educativas que están directamente relacionadas con un modelo económico, que privilegia la individualidad y le asigna a la educación un lugar de formación para el mercado, es así que

los cambios operados en la economía mundial generan exigencias que afectan a la educación, contribuyendo a su revalorización social, mediante la cual tiende a desaparecer el idealismo educativo centrado en la formación del hombre y la conquista de metas culturales, hacia una visión más pragmática que acentúa las relaciones entre la oferta y la demanda. (Martínez-Boom, 2009. pág. 18)

Esto permite vislumbrar la calidad desde unas dinámicas relacionadas con el acceso y la cobertura, sus estrategias responden a unos factores medibles, ajustándose a unos discursos nacionales sobre la calidad educativa, concepto que emerge “como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción)” (MEN, 2006, pág. 8)

Desde este lugar el PEI está encargado de articular las propuestas educativas del colegio a las prácticas del aula, partiendo de las orientaciones generales propuestas desde organismos del Estado, y las apuestas de Colsubsidio como elemento orientador en la construcción de proyectos y mallas para los diferentes saberes, en el caso específico del documento de área de ciencias sociales este se constituye a partir de la confluencia de discursos: oficiales, de la institución educativa y de la caja de compensación Colsubsidio.

El área de Ciencias Sociales de los Colegios de Colsubsidio, responde a los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional desde una perspectiva integral articulada en tres competencias disciplinares: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas; y pensamiento sistémico y reflexivo y los lineamientos en competencias ciudadanas. Tiene como fundamentos legales la ley 115 Ley General de Educación, los principios y políticas de la Caja determinados en el direccionamiento estratégico, los objetivos y los enfoques planteados en el PEC y en el PEI institucionales, la forma de evaluación planteada en el decreto 1290-1860¹². (Colsubsidio, 2015, pág. 1)

En este sentido, el área de ciencias sociales construye sus apuestas a partir del engranaje de los distintos discursos establecidos para ésta, específicamente el PEI, busca establecer las orientaciones para alcanzar los objetivos trazados por el sistema educativo. Al preguntar a las Maestras por como el área de ciencias sociales se articula al PEI “*desarrollo humano a partir de la formación para el trabajo*”, establecen que esto se da desde la integración de los proyectos AVEC (aula, vida, empresa y comunidad). Pues a la pregunta cómo se articula el PEI, al área de ciencias sociales responden:

- Pues que los niños no pasen a ser empleados sino que ellos mismos sean creadores de empresa y puedan un día vincular personal a sus industrias bueno, a lo que cada uno decida ejercer en un futuro (...) aquí los estamos enseñando a ser mejores personas con principios con valores que tienen que salir a la sociedad en futuro es a trabajar y a dar lo mejor de ellos para transformar esta sociedad. (Maestra 4).

¹² En el decreto 1860 de 1994, fue derogado en lo referente a evaluación por el decreto 230 de 2002, por su parte el decreto 1290 de 2009, propone una evaluación que tome como referentes los estándares, lineamientos y orientaciones del MEN, donde se evalué los docentes, directivos docentes y estudiantes y que tenga en cuenta para la evaluación de los estudiantes, las evaluaciones externas internacionales, las externas nacionales y las internas o de aula, la creación de un SIE (Sistema Institucional de Evaluación), y se crea una escala nacional de evaluación definida en (superior, alto, básico y bajo.), estos elementos son parte fundante del sistema de evaluación del colegio Colsubsidio San Vicente IED como se verá más adelante.

Este primer relato corresponde a la visión de formación empresarial que predomina en la Institución, donde el centro de la experiencia formativa se enfoca a la creación de empresa y la preparación de la vida productiva, por ello se articula al área de sociales desde la preparación para el trabajo, para que desde ese trabajo constituyan unos valores que contribuyan a la transformación de la sociedad.

Esto corresponde con un discurso que desde Colsubsidio se establece para el área de ciencias sociales que posee un componente de educación financiera que en su plan de área y que se articula a la construcción de competencias ciudadanas y a las orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera del Ministerio de Educación.

La formación de competencias ciudadanas se articulan al desarrollo de las competencias laborales generales las cuales están encaminadas a configuración de sujetos con capacidades financieras y económicas dentro de las cuales se encuentran

- Decidir de manera razonada y responsable qué acciones, desde el punto de vista económicos y financiero, son pertinentes para el bienestar personal y de la comunidad.
- Administrar racional y eficientemente los recursos económicos y financieros que las y los estudiantes tienen a su disposición para afrontar los cambios del entorno.
- Planear las metas de carácter económico y financiero de corto, mediano y largo plazo que respondan a las necesidades propias y de la comunidad a la que pertenecen las y los estudiantes. (MEN, 2014)en (Colsubsidio, 2015, pág. 18)

En este sentido se comprende que las ciencias sociales están estructuradas para desarrollar un pensamiento alrededor de una idea de reflexión de la realidad social a partir

de una concepción del mercado y del desarrollo económico y que por ende exige preparar a los sujetos para involucrarse en este ejercicio de intercambio económico.

Por otro lado se busca que el estudiante configure una visión de aquello que quiere ser en el futuro, a través de su proyecto de vida, que a su vez se articula con el proyecto de aula

El proyecto de aula que nosotros llevamos es el proyecto de aula es jugando con las profesiones y oficios entonces se articula con el área de sociales, puesto que de acuerdo al tema que estamos viendo por ejemplo cuando vemos el campo y la ciudad disfrazamos a los niños de campesinos a otros los disfrazamos de las diferentes actividades que realizan en la ciudad, entonces los chicos les encanta mucho trabajar las profesiones y oficios y así van aprendiendo más las ciencias sociales. (Maestra 1).

En primerito tuve la oportunidad de trabajar el proyecto de aula el principito, los niños hacen interrogantes surgen muchas preguntas que son plasmadas en un mini libro que ellos van construyendo poco a poco con los interrogantes que surgen en las diferentes áreas , en el proyecto de vida de igual manera el niño plasma quien es él, cuál es su proyección, al futuro que profesión desea desempeñar sus valores sus prácticas familiares religiosas, es una biografía de lo que el niño ha sido hasta donde está en ese grado, (...) en primerito los niños construyen postales a partir de las preguntas más relevantes que ellos se plantearon durante el año , estas postales se hacen en material reciclable porque ya viene desde gradito cero trabajando sobre cómo elaborar el material reciclable y que podemos hacer con él, entonces se aprovecha ese preconcepto que el niño tiene, como trabajo final se exponen todos los trabajos que los niños realizaron durante el año a la comunidad educativa y pues la verdad todos los años que hemos participado ese proyecto ha sido de gran impacto. (Maestra 4).

Esto deja ver que las Maestras conciben la articulación del área con el PEI desde la implementación de los proyectos AVEC, que buscan ser integradores de los diferentes saberes escolares, allí se evidencia claramente además de la importancia de la educación financiera; la formación para el trabajo a partir de la construcción de un proyecto de vida que les permita proyectarse a futuro en un ámbito profesional, que como hemos visto a lo largo de esta investigación corresponde a unas lógicas que buscan insertar al sujeto en las dinámicas de la economía de mercado, de allí que se piense una formación financiera que busque orientar a los sujetos a asumir de forma precisa el manejo de recursos en una sociedad donde prioritariamente estos funcionan como un mecanismos de adquisición de productos y servicios.

En este contexto podemos entender que el PEI se ajusta a las prácticas y desde allí el desarrollo humano es entendido como la adquisición de unos valores fundamentados en su ejercicio como trabajador en la vida adulta que aporte desde el desarrollo económico y productivo al desarrollo personal y de los otros. Y desde allí las ciencias sociales en relación con este PEI, buscan ser un escenario para que el estudiante, se forme financieramente, pero también construya en este ciclo a partir de su historia de vida, una proyección frente a lo que quiere y puede ser en el futuro, estableciendo también un sistema de valores que contribuya a ello.

3.2.2. Redes de maestros y construcciones curriculares

Este entramado de objetivos y estrategias globales de la institución se traslada a las prácticas de aula a través de las construcciones de saberes escolares que no se desarticula del trabajo global que busca constituir Colsubsidio, pues en uno de sus pilares de trabajo está la participación de trabajo en redes. Las redes son espacios de encuentro por áreas entre los maestros de los diferentes colegios de Colsubsidio (privados y en concesión), que

discuten temas relevantes para el desarrollo del ejercicio educativo en las diversas escuelas, en estos escenarios se busca unificar los criterios para la construcción de las mallas orientándose por los lineamientos y estándares propuestos por el MEN, además de articularlos con los objetivos de Colsubsidio. Esto se pone en evidencia cuando a las Maestras se les pregunta acerca de cómo se diseñan y se ajustan las mallas y planes de estudio, afirmando que la participación en el diseño es mínima en el escenario institucional y que estas construcciones se dan a través de redes.

Las redes en Colsubsidio las trabajan para hacer el análisis de las matrices que se van a trabajar, están los contenidos, los desempeños, las evidencias y pues se selecciona lo que cada grado debe trabajar. (Maestra 4).

En estas redes se eligen representantes por áreas y grados de cada colegio que llevan sus propuestas para la construcción de los distintos procesos pedagógicos que se desarrollan durante el año. En el diseño de estos procesos se integran las apuestas de los lineamientos y los estándares, así como las apuestas de la Ley General de Educación.

Nosotros nos regimos por los lineamientos curriculares y una matriz que envían desde Colsubsidio y que nosotros mismos colaboramos para hacerla en las redes, Se hace para la malla curricular un proceso, se citan a todo los docentes por niveles en un colegio de Colsubsidio ya allí establecemos los temas y los objetivos principales para las ciencias sociales. (Maestra 1).

Si bien se reconoce la importancia de constituir espacios de reflexión con otros maestros como una posibilidad de potencializar los procesos educativos, la construcción de las mallas curriculares en este contexto, es contradictoria con el discurso de reconocer las prácticas y los saberes de cada contexto para construir prácticas diferenciales como se afirma en los objetivos que orientan el PEC.

Las Maestras reconocen que no se tienen en cuenta los contextos particulares de cada colegio, sumado a que las mallas que son construidas, pasan a ser socializadas en las instituciones pero no se pueden realizar ajustes o modificaciones a estas, pues se asume que ya pasaron por un proceso de consenso entre los diferentes colegios por medio del trabajo de redes.

Ellos no miran tanto el contexto o sea aquí es igual los del norte los del sur son las mismas mallas que trabajamos, entonces Pues yo pienso que de pronto si deberían ajustarse por las condiciones en las que viven nuestros niños, que no tienen las mismas capacidades, no tanto las mismas capacidades sino los recursos, que los niños del CEIC norte¹³ que manejan sus libros, aquí no podemos manejar libros sino las guías unificadas, no podemos pedir nada. (Maestra 4).

Esto evidencia la problemática de generar unas condiciones equitativas de acceso al saber pues a pesar de que se construyen unos contenidos comunes para todas las instituciones, las Maestras evidencian esas ausencias en términos de recurso y acceso igualitario para aprender aparentemente lo mismo, es decir que aunque las temáticas que se construyen para ambos son iguales, los procesos que se desarrollan en la práctica pedagógica son distintos en cuanto no se tiene acceso a los mismos recursos pedagógicos, esto tiene relación con la distribución de los códigos que se dan a través de unos procesos de clasificación que buscan distinguir un grupo social de otro.

De modo que tenemos principios dominantes y principios dominados de comunicación. Y estos principios de comunicación ubican a los grupos como clases y a la vez ubican cada grupo en oposición al resto. Los principios de comunicación realizan dos cosas: lo posicionan a uno en una clase y posicionan nuestra relación con otras clases. (Bernstein B. , 1990, pág. 31)

¹³ El CEIC Norte hace parte de los colegios propios de Colsubsidio, ubicado en el norte de la ciudad.

Lo que implicaría que se prepara a través de la distribución de los recursos para el acceso al conocimiento al sujeto para que asuma un rol en una clase social. Estos discursos evidencian, además, como el maestro no es reconocido en este proceso desde un lugar trascendental del diseño y ejecución de las propuestas educativas aun cuando son ellos quienes se enfrentan a los contextos de sus estudiantes y pueden identificar los saberes que requieren ser potencializados allí.

Sin embargo, el trabajo en redes termina universalizando conceptos a partir de estructuras generales como los lineamientos o estándares, sin darle la posibilidad al docente de construir unas experiencias autónomas de acuerdo a su experiencia de aula, teniendo en cuenta que “las temáticas deberían construirlas los propios profesores teniendo en cuenta que ellos conocen el medio social en el cual van a implementarlo” (Maestra 1).

Se han podido entrever unos procesos que determinan como los saberes son clasificados de acuerdo a unos criterios definidos por organismos externos a la escuela a través de discursos oficiales y universalizados, que también determinan los códigos que han de circular en el escenario educativo, a partir de allí se construyen los discursos comunes para cualquier institución educativa de Colsubsidio, a partir de estas dinámicas se evidencian unas Maestras que aunque se definen en algunas lógicas de la institucionalidad, reconocen ausencias y deficiencias en el sistema escolar del que hacen parte, siendo conscientes de la dificultad de ejecutar cambios profundos en los contenidos en cuanto los códigos ya vienen determinados previamente. En este contexto en el siguiente apartado se abordará cómo este grupo de maestras asume los discursos construidos en las redes de ciencias sociales y los ubica en el aula de clase.

3.2.3. Procesos recontextualizantes del saber: hacia la construcción de discursos comunes

Las dinámicas recontextualizantes tienen que ver con los mecanismos que se implementan para adecuar los contenidos y discursos al ámbito escolar, para ello se diseñan mallas curriculares, planeadores, libros de textos, entre otros instrumentos que permitan constituir unos códigos que posibiliten la construcción de discursos comunes y acordes al contexto donde se va a distribuir el saber. Estos se establecen a partir de un proceso de clasificación de los códigos, que define los contenidos que han de ser recontextualizados y unos procesos de enmarcación que ubican unos discursos y les dan sentido en el contexto cercano de los sujetos de la escuela.

En este escenario se ha evidenciado cómo los saberes institucionales funcionan como interlocutores entre las dinámicas estatales, el modelo económico dominante, y las apuestas propias de la Institución, en este caso particular en Colsubsidio como empresa y San Vicente como institución educativa. Pero además de ello, está la intervención del maestro quien apropia todos estos discursos y los posiciona en su práctica escolar. Por ello aquí se ve cómo confluyen los procesos curriculares, de aprendizaje y evaluativos, a través del rol que asume el maestro en la práctica pedagógica de las ciencias sociales.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la malla curricular la reciben las Maestras directamente de la red de ciencias sociales, por lo que deben ajustar sus clases a lo que desde allí se propone y articularlo al modelo pedagógico de la Institución que está fundamentado en la *Pedagogía Problemática*.

Acá trabajamos con la pregunta problémica por lo cual establecemos la pregunta relacionada al tema a los cuales los chicos van dando diferentes respuesta, luego se sacan

las conclusiones y por ultimo dejamos una sola conclusión la más acorde al tema dando la oportunidad de que los chicos participen y así sea mejor el aprendizaje.(Maestra 1).

Es decir que el iniciar con la pregunta problémica es uno de los pilares de la pedagogía del colegio Colsubsidio san Vicente. Dichas preguntas iniciales pretenden ser preguntas desestabilizadoras que le permitan al estudiante construir nuevos esquemas de saber alrededor del área, esto también está propuesto desde la matriz de Colsubsidio en el área de sociales, que reconoce en la pregunta la posibilidad de construir saberes a partir de los conocimientos y vivencias del estudiante,

el planteamiento de las preguntas problematizadoras nace de la necesidad de un “saber” que surge de las vivencias cotidianas y se contrasta con el saber científico que maneja el docente, el cual se va utilizando en la medida en que sea necesario. (Colsubsidio, 2015, pág. 20)

También es un elemento propuesto dentro de los lineamientos curriculares por su posibilidad de constituir formas de reflexión profundas sobre diversas situaciones que vivencia el sujeto y que posibilita la educación por competencias:

Las preguntas problematizadoras como su nombre lo dice, son preguntas que plantean problemas con el fin, no sólo de atraer la atención de las y los estudiantes –porque se esbozan de forma llamativa o interesante–, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula. (MEN, 2002, pág. 33).

Es decir que la pedagogía basada en preguntas problémicas busca responder a esas lógicas trazadas para las ciencias sociales de promover escenarios de investigación que permitan la reflexión alrededor de los distintos intereses de los estudiantes articulados a los

ejes temáticos propuestos para esta área. Para las Maestras también es recurrente reconocer la importancia de la pregunta problematizadora en el aula, como metodología para desarrollar las clases de ciencias sociales.

Primero hacemos la sensibilización del tema que estamos trabajando en clase de sociales, hacemos la pregunta problémica para apuntarle a nuestra pedagogía problémica, entonces ellos empiezan hacer la lluvia de ideas el debate como tal y todos vamos aportando teniendo en cuenta de levantar la mano le damos la palabra respetamos lo del otro lo que el niño diga por que hace parte del crecimiento como tal y luego hacemos la sensibilización damos el concepto y al final terminamos con el juego la actividad como tal. (Maestra 2).

Este uso de la pedagógica problémica se refleja en los planeadores de las Maestras, pues como se evidencia en la imagen, cada semana contiene unas actividades que dan inicio con una pregunta que se relaciona con las temáticas propuestas desde la malla curricular.

En este ejercicio de problematizar, sin embargo las preguntas están preestablecidas por las maestras desde la planeación, y están encaminadas a responder al conocimiento que debe adquirir el estudiante al finalizar el tema, que al ser preguntas movilizadoras que incentiven la investigación y la participación.

	Desempeño	ACTIVIDADES (Copiar la descripción)	EVIDENCIA (Copiar la descripción)
1	1	Pregunta problémica. ¿Cómo soy y con quienes vivimos? Inicialmente se realiza una actividad que requiere el trabajo en grupo (dramatizado) posteriormente se estimula la participación oral de los estudiantes con el objetivo de definir cómo somos y con quiénes compartimos el día a día. Finalmente se consigna en el cuaderno de forma gráfica y escrita los conceptos. Se evalúa la participación en cada una de las actividades propuestas.	Identifica algunas características de las personas de su comunidad.
2	3-7 febrero 3	Pregunta problémica. ¿Cómo nos vemos? Los estudiantes traen una foto de su familia la cual comparten por un momento con sus compañeros, luego se realizan un serie de preguntas ¿Qué momentos comparten en familia?, ¿Qué tareas realiza en su grupo familiar?...etc. finalmente pegan la fotografía en el cuaderno y consignan lo aprendido. Como trabajo para la casa responden ¿Qué tareas realizo en mi grupo familiar. Se realiza evaluación continua a cada uno de los procesos desarrollados por los niños.	Manifiesta actitudes de respeto y amor por su familia.
3	10-14 febrero 2	Pregunta problémica. ¿Qué entiende por procesos democráticos? Se hace alusión al Gobierno escolar, la forma de participación, la importancia de participar y las funciones de sus integrantes. De igual manera se da a conocer qué es el voto. Como actividad final los estudiantes ejercen el proceso democrático para elegir el representante estudiantil. Se evalúa la participación y sentido de pertenencia institucional.	Adopta actitudes de respeto frente a los procesos democráticos de la institución
4	17-21 febrero 2	Pregunta problémica. ¿Para qué nos sirve el Manual de convivencia? El tema se trabaja utilizando como recurso la agenda escolar, la formadora lee y expresa sus conocimientos sobre la importancia de dicho documento. Se hace énfasis en que estas normas contribuyen al orden, a la sana convivencia y a las buenas relaciones. En el cuaderno dibujan, lo que ocurre en un centro escolar donde se respetan las normas y en otro donde no se respetan. PENSAMIENTO LITERAL (observar laminas, nombrar objetos y características de la misma identificar y discriminar) Finalmente se invita a los estudiantes a que practiquen las normas contempladas en el Manual de Convivencia en su diario vivir. Se evalúa la participación en cada una de las actividades	Analiza y cumple las normas establecidas en el Manual de convivencia.
5	24-28 febrero 1	Pregunta problémica. ¿Qué es una comunidad? Se da inicio al tema dialogando sobre lo que encontramos en nuestra comunidad destacando características, los trabajos que desempeñan las personas, los servicios que nos prestan...etc. Posteriormente dibujan su comunidad en la cual reconocen diferentes grupos. Por ejemplo, grupos escolares, deportivos, culturales, religiosos, escolares, de policía y de bomberos.	Demuestra con sus actitudes sentido de pertenencia en los grupos que establece.

Ilustración 3 planeador grado primero 1 trimestre

Los planeadores dejan ver dos elementos importantes, por un lado la casilla de las evidencias, manifiestan lo que el estudiante debe lograr luego de haberse abordado el tema en clase, estas reflejan que los objetivos de la construcción de saberes están encaminados a que el estudiante adquiera unas conductas y unos valores relacionados con la manera en la que se desenvuelve socialmente. Por ello se encuentran palabras como: *sentido de pertenencia, cumplimiento de normas, y actitudes de respeto.*

Por otro lado, al ser una planeación de grado primero se puede establecer que en este grado el objetivo primordial a trabajar en el área de ciencias sociales es que el sujeto se involucre a la sociedad y adquiera unas normas culturales que le permitan desarrollarse

socialmente, esto se da a través de ejercicios sobre el manual de convivencia como sistema de normas, las prácticas sobre gobierno escolar que invitan a entender la democracia como la representatividad a través del voto y las prácticas familiares y las prácticas en comunidad, es decir que se busca que el sujeto se identifique con unos grupos sociales cercanos a él y a partir de allí integre las normas y valores de estos grupos, y en general se promueven dinámicas de clase para que el niño se inserte en el cumplimiento de las exigencias que le hará la sociedad a lo largo de su vida.

En este grado es importante evidenciar como las metodologías de clase se enfocan a promover el reconocimiento de las experiencias previas del niño, y a generar prácticas de interacción entre pares a partir de la socialización de esas experiencias y esos saberes que parten de sus experiencias de vida, en este grado se prioriza la oralidad, las narraciones de los niños respecto a las temáticas abordadas en clase, y los dibujos son una de las estrategias principales para abordar los diferentes componentes de sus clases.

Si observamos un planeador de grado segundo, es claro que los discursos se han trasladado a unos dominios más amplios de saber dónde el sujeto ya no reflexiona solo sobre el grupo social al que pertenece, y se abordan los conceptos desde un enfoque más asociado a conocimientos específicos de la disciplina y no únicamente a la experiencia del sujeto, desde ese lugar se busca la comprensión de que hace parte de un territorio más amplio que la familia y la escuela en el que convergen diversos grupos sociales, que han sufrido transformaciones históricas que se reflejan en las prácticas sociales actuales.

SEMA NA	Desem peño	ACTIVIDADES	EVIDENCIA
25 de Agosto al 29 Semana 1.	1.	Pregunta problémica. ¿Por qué hacemos parte de una población? Se inicia con una lectura, análisis por medio de un cuestionario teniendo en cuenta los conocimientos previos, posteriormente se estimula la participación oral de los estudiantes con el objetivo de definir qué es una población y reconocer diferentes clases de poblaciones finalmente se consigna en el cuaderno de forma gráfica y escrita los conceptos. Se evalúa las actividades de clase	Identifica que es población y sus clases.
1 de septiembre al 5 Semana 2	1.	Pregunta problémica. ¿Qué ha ocurrido en la población a través del tiempo? traer recortes de diferentes poblaciones humanas, elaboración de un collage por grupos, luego se realizan un serie de preguntas ¿Qué características físicas posee cada una?, Qué tareas realizan ¿Qué cambios han ocurrido?...etc. consignaremos los conceptos en el cuaderno y realizaran el dibujo Se realiza evaluación continua a cada uno de los procesos desarrollados por los niños.	Identifica características de la población y cambios ocurridos en ella a través del tiempo.
septiembre 8-12 1 Semana 3	1.	Pregunta problémica. ¿Nuestra ciudad siempre ha sido así? Se les pedirá con anterioridad llevar recortes de la Bogotá antigua y la Bogotá actual luego por grupos que ellos escriban las semejanzas y diferencias por último se socializara el tema y se ira escribiendo la historia de la ciudad. Como tarea investigar y dibuja la profesión de un historiador Se evaluara el trabajo, participación en las actividades.	Ilustra su ciudad e identifica algunas características.
Septiembre 22-26 semana 4	1.	Pregunta problémica. ¿Mi país es Colombia? Articulación con el PENSAMIENTO LITERAL (Observación discriminación identificación) calcar en el cuaderno el croquis de Colombia, colorearlo con los colores de la bandera. Se hará un breve recuento de las historia de nuestro país, destacando los personajes y hechos importantes que han ocurrido Posteriormente en el cuaderno dibujan el mapa político y ubicaran nuestro departamento. Trabajo en guía unificada. Se evalúa las actividades realizadas en clase.	Identifica características de su país Colombia.

Ilustración 4. Planeador grado segundo II periodo.

A pesar de que los conocimientos se complejizan, se refleja una visión que busca la adquisición de conocimientos sobre el área, en la mayoría de los casos se concibe como elemento de partida los conceptos previos, sumado a ello, se refleja cómo se enseña la historia primero desde unas relaciones del pasado que pongan en evidencia los avances que han tenido diversos procesos hasta la actualidad -para este caso las diferentes poblaciones, la ciudad desde su componente histórico- allí se evidencian estrategias metodológicas asociadas principalmente a indagar ideas iniciales de los estudiantes como punto de partida y a la consecución de imágenes relacionadas con los temas de clase, se privilegia en el caso de esta planeación el trabajo manual, como colorear, recortar, dibujar, y el trabajo con textos o relatos orientados por las maestras.

También se evidencian unas perspectivas asociadas al nacionalismo que privilegia los próceres y el sentimiento de amor por los símbolos patrios, a través de la identificación de la bandera y el mapa, por lo que no se evidencia la construcción de un pensamiento histórico.

Cuando vimos la bandera de Colombia entonces los niños tuvieron la posibilidad de estar en la izada de bandera les dije que miraran la bandera de Colombia que colores tenía, luego ya la hicimos práctica cada uno hizo su bandera de Colombia en el aula de clase con materiales temperas, cartulina. (Maestra 4).

Esto nos habla de unas ciencias sociales que aún se entienden desde una construcción del sentido de pertenencia a un lugar, a partir de la necesidad de identificarse con unos elementos comunes arraigados a lugares, objetos y sujetos que le den sentido a la pertenencia a un territorio como se evidencia en otro testimonio al hablar de la ciudad en grado segundo.

Para mí es básico crear en los niños el sentido de pertenencia por lo nuestro, estamos viendo nuestro país, es valorar el lugar donde nacimos donde estoy donde me estoy criando porque vamos a fortalecer el saber sobre lo nuestro. Digamos actualmente estamos viendo la ciudad como ha cambiado Bogotá antigua la Bogotá actual, o sea que ventajas tenía la Bogotá antigua y que desventajas también tenía igual con la de ahorita y porque es importante porque ellos se van a sentir que forman parte de algo que es nuestro, igual les decimos a los niños que hay que rescatar muchas cosas sobre cultura ciudadana, nos quejamos de un transporte o nos quejamos de una ciudad, pero... ¿yo estoy aportando para que esa ciudad mejore? (Maestra 2).

Allí se pone en juego la concepción de ciudadanía en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, desde el discurso de las maestras, se concibe la necesidad de a partir de las ciencias sociales construir “cultura ciudadana”, esta tiene que ver con las relaciones

que establecen los sujetos con el otro y con la ciudad a partir de unas formas de relación que benefician la convivencia armónica de todos los miembros de la comunidad para que desde allí se apropie y aporte para el mejoramiento de la ciudad.

De hecho, se asigna a la formación para la ciudadanía un lugar preponderante en la formación en ciencias sociales, como camino para apropiarse de la ciudad, pero además para recuperar prácticas que las maestras consideran, han tendido a desaparecer, como se evidencia en el siguiente testimonio.

Pues yo pienso que las ciencias sociales son la base de los ciudadanos que estamos formando y que queremos ver en un futuro y lo que queremos ver de Colombia, entonces tenemos que trabajar mucho en eso que es triste ver como se ha perdido la cultura tienen más cultura nuestros abuelos que estos jóvenes que estamos entregando a la vida social.

¿Cuándo ud. habla de que se ha perdido cultura a que se refiere?

Si por ejemplo ceder el puesto que lo hacen los abuelos ahora vemos estos jóvenes de dieciocho, veinte años sentados ahí insensibles yo pienso que tenemos que trabajar mucho en ese aspecto entonces desde pequeñitos. (Maestra 4)

En este sentido, se refleja como el concepto de ciudadanía emerge casi de forma natural en los discursos constituidos en las ciencias sociales, las ciencias sociales según estos discursos remiten a la necesidad de configurar unas formas de ser ciudadano, aunque por lo menos en el orden estatal se ha hablado de competencias ciudadanas, estas constituyen unos estándares y un campo de saber independiente al de las ciencias sociales. Sin embargo, es esta lógica de formar sujetos para un modelo de ciudadano está ligado a unas ideas que emergieron en los 90, que como se ha evidenciado responden a unas necesidades de transformación de las formas de participación de los sujetos en la sociedad como afirma Herrera:

“En lo que hace relación al contexto europeo, las preocupaciones en torno a la educación ciudadana han sido una constante desde la década del 90, cuando el interés por la conformación de una entidad supranacional condujo a la revisión de las modalidades de legitimación de los sistemas políticos y, como parte de esto, de la educación en ciudadanía y formación cívica. (2002, pág. 15)

Estas ideas de ciudadanía se ven permeadas por argumentos ajustados a la participación política, por lo que también de allí, se evidencia la relación que se establece entre las ciencias sociales y la formación ciudadana. En este contexto, “la formación política ha sido abordada bajo diferentes denominaciones, dentro de las cuales podemos mencionar las de educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otras.” (Herrera M. C., 2002, pág. 15)

Por lo que las ideas sobre ciudadanía se ven reflejadas en las ciencias sociales cuando toman como punto de referencia la relación con valores y conductas sociales para la vida en sociedad, que tienen una relación directa con las formas en que el sujeto debe ejercer esos valores para vivir en comunidad , dando las pautas para formar al futuro ciudadano.

Otro elemento recurrente en estos planeadores es el uso del cuaderno como instrumento para concluir las clases y realizar actividades relacionadas con las temáticas, siendo esta una herramienta casi infaltable en las prácticas de aula de las Maestras.

Claro hay una retroalimentación, hay una consignación y hay una tareita algo pequeño que les quede a ellos para que puedan en familia socializar. Pues obviamente como trabajamos la pedagogía problémica pues empezamos con una pregunta que sea de interés para los niños, a través de esa pregunta pues ya hacemos la explicación, hacemos la dinámica el

juego y luego finalmente terminamos haciendo la consignación del tema como tal. (Maestra 2).

El cuaderno funciona como un elemento para consignar los conceptos clave desarrollados en clase, pero también para abordar las tareas propuestas para trabajar en casa. Como se evidencia en la siguiente imagen donde se trabaja el tema de los servicios públicos en grado segundo.

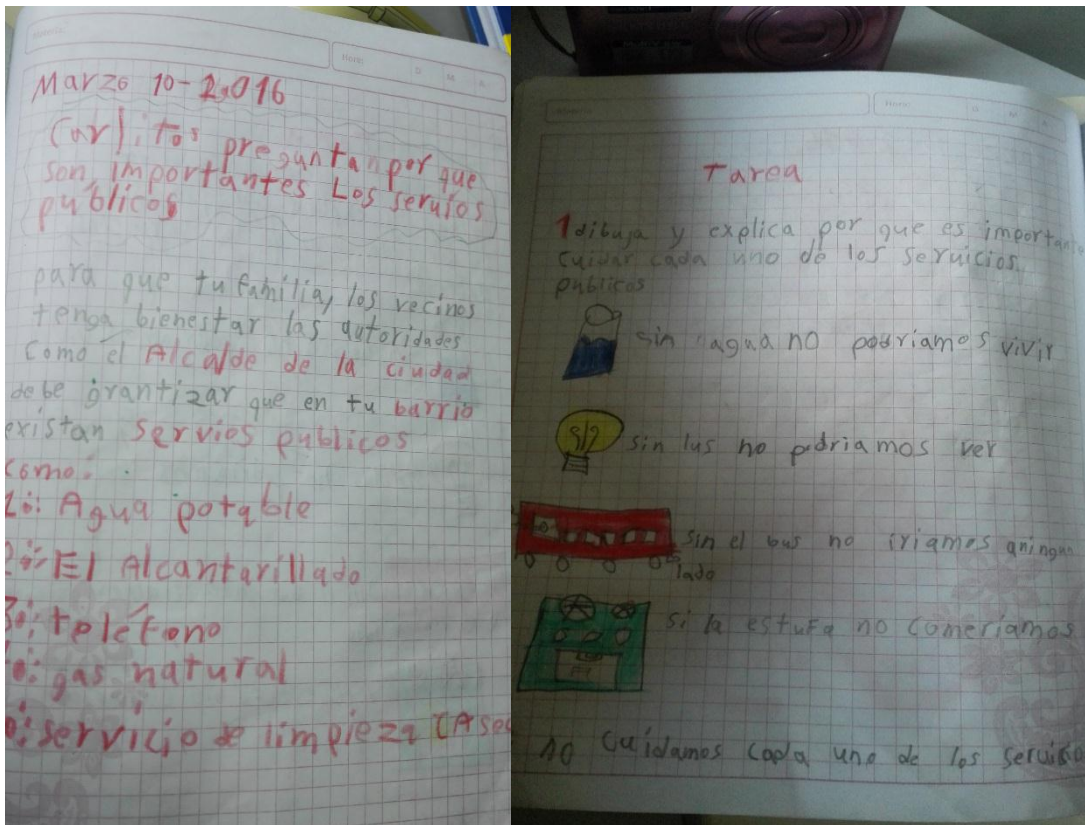


Ilustración 5. Cuaderno estudiante grado segundo

En el cuaderno los estudiantes registran la pregunta problémica y la temática abordada en la clase, sin embargo, allí no hay construcciones personales, solo apuntes generales de las temáticas abordadas, además una tarea que busca que el estudiante construya algunas reflexiones sobre el tema visto, en este caso a partir de preguntarse qué pasaría si no cuidamos los servicios públicos.

Las tareas son un elemento recurrente dentro del espacio escolar, pero ¿cuál es la intencionalidad de la tarea en el área de ciencias sociales?

Bueno las tareas son trabajos de consulta algunos de ellos, pues el objetivo es como unir la familia si de que el papa la mama este pendiente de su hijo le colabore en las tareas analice situaciones de su vida en el hogar y ellos pues en clase las socializan. (Maestra 4).

Bueno esa es una excelente pregunta porque aquí viene más como de la comunicación entre padres e hijos que las tareas teniendo en cuenta el tema que se vio dentro de la clase si fue la familia entonces el niño llegue a preguntarle a la mamá como ere su familia, que habían en su familia y sacar todos los datos específicos y lo mismo con el papá porque él se va haciendo como una imagen secuencial de lo que fueron sus padres pequeños hasta lo que son hoy día y de esta manera él también va a proyectarse teniendo en cuenta lo que él su rol que él quiere escoger en la vida. (Maestra 3).

Curiosamente aunque las tareas buscan que el estudiante investigue y fortalezca los procesos abordados en clase, este no es el objetivo principal según lo propuesto por las maestras, pues estas tienen una función vinculante de la familia con el proceso escolar, en este sentido, las tareas son el pretexto para que los padres contribuyan a enriquecer el ejercicio pedagógico y reflexionen acerca de sus prácticas cotidianas. “en la medida en que el código presupone un ritmo fuerte se crea la necesidad de dos espacios de aprendizaje, la escuela y la familia, puesto que lo que debe aprenderse no puede ser ni enseñado ni aprendido totalmente en el tiempo escolar.” (Díaz, 2001, pág. 127)

Lo que implica que las temáticas de clase deben ser fortalecidas en casa, pues los tiempos de formación de la escuela no son suficientes para adquirir los saberes esperados en los tiempos estipulados. Pues recordemos que en estos procesos educativos existen unos objetivos por grados o niveles que regulan el proceso de aprendizaje, en este sentido, es

prioritario que todos los estudiantes alcancen este nivel, pues no se tienen en cuenta dentro del aparato educativo los ritmos y aprendizajes de los estudiantes, sino que todos deben alcanzar los objetivos en unos tiempos establecidos.

En el campo de la practica pedagógica están presentes también los libros de texto¹⁴ como otro elemento frecuente en la distribución de códigos específicos en las prácticas pedagógicas, estos son un dispositivo recontextualizante en cuanto ajusta y posiciona unos discursos particulares dentro del contexto escolar, por lo que desde allí hay unas apuestas de sujeto, materializadas a través de las maestras que lo utilizan como referente para abordar las temáticas de sus clases.

De este modo funciona por un lado para utilizar definiciones frente a la temática, o para retomar actividades para trabajar en el aula, al realizar un ejercicio de observación del uso del libro de texto con la temática abordada en el cuaderno sobre los servicios públicos (imagen 5) es evidente que se realiza un ejercicio de transcripción del contenido del libro al cuaderno del estudiante.

¹⁴ En este trabajo no se realizará un análisis a profundidad de los libros de texto, sin embargo, si se abordará desde cómo estos son utilizados por las maestras para construir sus prácticas de enseñanza.



Ilustración 6 libro de texto de ciencias sociales grado segundo.

Es decir que el libro de texto es un instrumento determinante en el desarrollo de las clases, y es que las maestras coinciden en sus relatos que es la herramienta que más utilizan en el desarrollo de sus clases:

Me gusta mucho utilizar de la editorial Santillana ya que son muy acordes y van como al día a día con los estudiantes, no como esos libros antiguos que no van innovando, Santillana saca muy buenos libros para innovar en las clases además se están consultando diario internet y se está consultando lo nuevo que sacan en el ministerio de Educación. (Maestra 1).

En este caso es un instrumento específicamente para uso del maestro, ya que se reconoce su utilidad en términos no solo de conceptos, sino de actividades y estrategias para implementar en clase con los niños.

Este se llama nueva identidad de sociales es una libro muy llamativo a mí me encanta porque realmente no trae tanta teoría, viene bastante actividad (...) Ese es más como para el maestro no hay un libro para cada niño, es para leer o buscar las temáticas como para que el maestro tenga los conocimientos y pueda transmitir - los chiquiticos realmente no van a leer todo el texto y dos se van a cansar porque realmente solo hay un libro. (Maestra 2).

El libro de texto se usa también como una herramienta que permite acceder a material de preparación para las pruebas estandarizadas que se aplican en los primeros grados. “Además de Conceptos y definiciones, los libros también vienen muy chévere para sacar los talleres ya que con esto mejoran las pruebas Saber porque son talleres tipo ICFES , entonces son muy bonitos talleres que uno saca de ahí”(Maestra 1)

Esto abre una reflexión al uso que se le dan a este tipo de herramientas, pero además frente a los recursos a los que tienen acceso los maestros para el desarrollo de sus clases, pues se podría pensar que el libro de texto es una herramienta recurrente a la hora de construir un elemento de apoyo pedagógico para el maestro, y esto reflejaría una deficiencia también en los instrumentos que se le dan al maestro para desarrollar su ejercicio pedagógico, pues en vez de las maestras, solo se cuenta con un libro por grado, y los chicos no tienen acceso a este tipo de material.

Esto plantea un interrogante: si el libro del texto es la herramienta utilizada con mayor frecuencia para indagar las temáticas abordadas, Las maestras estarían condicionadas a unos discursos producidos por las editoriales, sin realizar una construcción más amplia frente a las temáticas desarrolladas allí, distribuyendo unos discursos posicionados desde las editoriales, y no desde procesos investigativos que den cuenta de la confluencia de conceptos y discursos alrededor de un tema.

Hemos podido ver hasta ahora que en el desarrollo de la práctica pedagógica emergen el cuaderno, el libro de texto y los conocimientos previos del sujeto como elementos recurrentes para la ejecución de las clases, y el desarrollo de los temas abordados. Estos instrumentos para la enseñanza están condicionados por un ejercicio curricular que determina tanto los contenidos como los desempeños que han de ser evaluados en el ejercicio de la práctica pedagógica, en este escenario las maestras construyen también apuestas metodológicas y didácticas diversas frente a la enseñanza de las disciplinas sociales, por ejemplo, narran el trabajo con mapas conceptuales para la construcción de conocimientos específicos del área.

“cuando estamos viendo el tema de las localidades es chévere verlo por medio de mapas conceptuales entonces para los chicos es más fácil porque no es tanta teoría sino más práctico. Los mapas conceptuales me parecen que son estrategias muy chéveres al igual que los mapas mentales que se realizan por medio de dibujos” (maestra 1)

Esto evidencia que aunque en los planeadores se reflejan unas estrategias particulares asociadas al dibujo, al trabajo manual y a la oralidad, las maestras construyen otras prácticas en el aula desde donde movilizan otros tipos de recursos, lo que pone implica que el planeador no es un instrumento inamovible sino que tiene variaciones de acuerdo a los intereses de las maestras.

También en medio del análisis de sus prácticas se refleja conceptos asociados a la geografía en el desarrollo de sus clases:

Ahorita estoy en el grado segundo y para mí las ciencias sociales son muy importantes , puesto que con los chicos estamos trabajando , el reconocimiento del barrio y es chévere que los niños se ubiquen en su barrio en su localidad porque hoy en día con facilidad se pueden perder entonces si ellos saben su localidad su barrio o su dirección es fácil que

ubiquen a los papás, las ciencias sociales son muy chéveres puesto que también los niños aprenden toda la geografía que tenemos en nuestro país como es el clima, el relieve, por qué las montañas, la ubicación geográfica, por qué las grandes ciudades han venido avanzando, por qué alrededor de nuestra gran ciudad como es Bogotá hay bastantes municipios, por qué surge la economía, por qué es importante el campo, entonces todo eso estamos trabajando con los niños, me parece que es una materia muy importante para ellos. (Maestra 1)

Aquí se evidencian conceptos sobre geografía que por un lado buscan constituir unos saberes articulados al concepto del territorio desde aspectos físicos y sociales y por otro, la construcción de unas lógicas espaciales que permitan al sujeto ubicarse dentro el espacio. Esta idea se reafirma con lo testimonio de otras maestras que refieren:

Para el tema de Bogotá, vimos un video fuimos a la sala de audiovisuales anteriormente hemos pedido ya el espacio y hemos visto la Bogotá antigua y la Bogotá actual, no siempre es juego otras veces una salida viendo paisaje geográfico o paisajes culturales naturales va uno a la montaña y desde allí visualizamos y trabajamos la orientación llevarlos allá y ubicar los puntos cardinales.(maestra 2)

Las sociales son muy bonitas y para mí la geografía es tan bonita porque conociendo Colombia conoce uno el mapa y no más ya se imagina el río tal, la cordillera las maravillas están en tal y tal punto y ya sabe dónde ir y ubicarse cuando quiera conocer Colombia (maestra 3)

Las maestras configuran a partir de sus ejercicios de clase prácticas personales para acercar al niño a saberes concretos de esta disciplina, desde conceptos y temas establecidos en las mallas curriculares para cada grado, sumado a estas experiencias abordadas desde la perspectiva de la geografía, también se plantean herramientas de indagación y análisis no estipuladas dentro de los planeadores, como registros, diarios de campo, visitas entre otras.

Bueno a los niños les gustan las actividades prácticas, las visitas de campo entonces en torno a ellos trabajamos, los niños tienen la posibilidad de consultar por internet, hacer sus exposiciones, hacer diarios de campo, por ejemplo una visita al barrio, bueno diversas cosas... por que el niño aprende vivenciando no solo plasmar en el cuaderno y llenar el cuaderno.(maestra 4)

Se evidencia aquí el uso de herramientas que le permitan al estudiante realizar ejercicios investigativos en el aula de clase, además de ello se reconoce el saber sobre las ciencias sociales como un saber que debe ser aprendido desde la vivencia y la relación con el entorno. Se reconoce el lugar además de la historia, este más frecuente en los planeadores como ya se mencionó a través de la historia de la ciudad, la familia, el barrio, las poblaciones entre otras.

Por último y con más recurrencia se identifican en las ciencias sociales esos lugares de formación del sujeto alrededor de los valores y las conductas deseables para convivir en sociedad y el reconocimiento de su individualidad.

Yo veo que las ciencias sociales ha mejorado bastante porque ha tratado de que las personas sean más comunicativas y como más humanizadas, que el respeto se gana que la otra persona que se valora y se respeta y que ayuda a la individualidad del ser como persona(...) cada uno es único y ninguno puede ser lo que es otro, que no podemos juzgar a las personas por lo que nosotros queremos que sean, cada persona es única en la vida y esto es el valor que tiene y que le da las ciencias sociales al individuo. (Maestra 3)

En este sentido, las maestras destacan tres saberes centrales en la construcción de sus prácticas, la historia, la geografía y la formación en valores, esto tiene relación con lo que se plantea respecto a la didáctica de las ciencias sociales según Aguilera y González(2009) que establecen en su estado del arte lo siguiente:

Uno de los aspectos mencionados con mayor frecuencia en los textos es la división de contenidos en *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, ya que a la hora de adelantar ese proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, se requiere definir, no sólo el qué se va a enseñar (conceptos). Sino los aspectos relacionados, entre otros, con la formación desde los valores, habilidades, actitudes y normas que a su vez hacen parte de los contenidos.(...) Así, los *contenidos actitudinales* y *procedimentales* tienen una función prioritaria, instruir en unos saberes científicos más que educar en unos determinados valores. Por último, en los *contenidos actitudinales*, se ubican la construcción de la identidad personal, la educación cívica, la defensa de la identidad, del medio ambiente y del patrimonio cultural, el respeto por el otro, la apreciación de las diferencias y las actitudes frente al trabajo y la convivencia. (págs. 56-57)

Además de ello se ponen de manifiesto estrategias metodológicas particulares que no se definen dentro de los planeadores, pero que para ellas resultan significantes en la experiencia de aprendizaje del niño, desde perspectivas que lo ubican como centro del aprendizaje, pues los relatos denotan un interés por construir espacios de aprendizaje significativo para los niños, además de ello aunque a lo largo del documento se ha visibilizado como se prioriza la formación en valores y conductas dentro del área de ciencias sociales, principalmente dentro de los objetivos de aprendizaje del área, no se desconocen otros saberes articulados a la historia y la geografía principalmente.

Para concluir se comparte el testimonio de una maestra que evidencia como se articulan estas áreas de saber desde su perspectiva en la enseñanza de las ciencias sociales para los primeros grados de la básica primaria.

Bueno, la historia es el pasado que el niño debe saber; su historia de donde viene él , quien es su papá, quien es su mamá, quienes son sus abuelos paternos sus abuelos maternos sus tíos sus primos ahí está la historia, viene la relación con la geografía, en dónde está

ubicado yo vivo aquí en el barrio san Vicente en la localidad cuarta de san Cristóbal, el niño ya sabe ubicarse muy bien, sabe su propia identidad, cómo se llama, el número del teléfono del papá o de la mamá sabe a quién le puede comunicar en caso de alguna emergencia porque el niño ya está aprendiendo ya eta en la ubicación sabe en donde vive quienes son sus vecinos de pronto también ya se identifica a que religión pertenece, que es lo que hacen en esa religión cuáles son sus gustos o que de pronto le disgusta al niño de esta manera va a ver que es el respeto como valor como persona porque debe respetar a la otra persona, porque debe ser el respetado como persona (maestra 3)

En este escenario el siguiente apartado intentara establecer como estos procesos se articulan en la malla curricular y cómo se evalúan los desempeños allí expuestos, entendiendo como el proceso de evaluación responde a unos mecanismos distribuidos por el discurso oficial de control y regulación de los contenidos.

3.2.4. Organización curricular y procesos evaluativos

Los planeadores y los diferentes procesos desarrollados en la práctica pedagógica, corresponden a unas elaboraciones y unos posicionamientos del discurso, direccionados a través de la malla curricular, que es el elemento orientador del proceso pedagógico del área de ciencias sociales, esta cuenta con tres referentes disciplinares que tienen relación con unos componentes centrales del área que son el *ético-político*, *el espacio-ambiental* y *el histórico cultural*. Estos son los ejes que define la construcción curricular del área y que son propuestos desde los estándares básicos del MEN de ciencias sociales.

La Ley General de Educación define el concepto de currículo de la siguiente manera:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Artículo 76).

Aunque esta misma Ley plantea la autonomía escolar, los currículos si deben sostenerse sobre unos parámetros que están definidos por las políticas y planes diseñados desde los organismos del Estado. En este sentido, se trazan a través de los estándares unos objetivos que han de ser alcanzados en cada nivel de educación en todo el territorio nacional.

Los *estándares básicos de competencias* constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer para lograr* el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la *evaluación externa e interna* es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (MEN, 2006, pág. 9)

Las maestras reconocen que los saberes del área están determinados en una dinámica de igualdad donde los sujetos que asisten a la escuela tienen acceso a los mismos conocimientos en todo el país, reconociendo también que esta es una dificultad en cuanto no se piensa en los contextos particulares de los sujetos, estableciendo cómo esto les impide hacer reformas significativas a la propuesta de aula.

Esto resulta un escenario clave para entender como los modelos de educación pensados desde perspectivas de eficacia y universalización, no contemplan las particularidades específicas de cada contexto, y se plantean los saberes y los mecanismos de evaluación de forma estandarizada para todos, esto implica que la evaluación pasa de

concebirse como un mecanismo cualificador de la educación, a un dispositivo central del ejercicio educativo a partir del control y seguimiento de la aplicabilidad de las políticas educativas.

Al preguntarles si hacen reformas a las temáticas abordadas en clase responden:

es un poquito difícil porque el gobierno son en sí quienes hacen estas temáticas no conocen la población en general no tienen esa capacidad de ir como sector por sector y mirar si no simplemente se dictan a nivel general y nosotros tenemos que enfocarnos de acuerdo a las necesidades de la comunidad en que estamos viviendo y estamos ayudando enfocando a salir y a mediar. (Maestra 3).

A pesar de esto reconocen que realizan ligeros ajustes en los planeadores cuando estos no incluyen temas que consideran importantes o cuando deben ampliar temáticas propuestas dentro de la malla, además de establecer que no siempre se logra cumplir con el total de la malla curricular por situaciones súbitas dentro del proceso educativo.

Yo veo lo que está dentro de la malla pero si es necesario reforzar y con la experiencia que tengo si hace falta algo lo agrego y veo para que el niño fortalezca el conocimiento y realmente tenga como mucha más amplitud de lo que está viendo de acuerdo al currículo y a lo que es antes la historia lo de la historia y lo del presente y lo pasarlo a un futuro. (Maestra 3).

A nosotros nos hacen un seguimiento porque nosotros tenemos una planeación trimestral que se lleva en el colegio entonces nosotros planeamos por semanas, entonces cada semana se ven los diferentes temas pero pues uno que no esté excepto de una incapacidad o eso entonces se va atrasando el tema entonces siempre se queda como en el aire los temas. (Maestra 1).

Estos testimonios ponen en evidencia primero la posibilidad que tiene la maestra de incorporar nuevos saberes en su práctica pedagógica, desde lo que ella considera relevante,

pero también el relato refleja, como estos formatos como el planeador, se convierten en dispositivos de control para establecer que el docente cumpla a cabalidad con los objetivos propuestos por el sistema, además de que al finalizar el trimestre los estudiantes serán evaluados desde los presupuestos de la malla curricular, desde allí reconocen que es importante abordar todos los temas para responder a los ejercicios evaluativos, se podría entender un concepto particular de “libertad” en cuanto dentro de su aula es autónoma, pero al final debe responder a aquello que se le exige ser enseñado.

En esta dinámica el maestro está además influenciado por unas mallas curriculares diseñadas desde Colsubsidio que articulan las propuestas estatales, con los objetivos de la Caja de compensación para su materialización y que trazan el horizonte sobre el que debe orientar su ejercicio pedagógico.

Esto corresponde con un discurso que se expone en los lineamientos que reconocen la autonomía escolar pero fundamentada en unos referentes comunes que deben ser tenidos en cuenta para la enseñanza de las ciencias sociales

De la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos *referentes comunes*. Se espera que estos: (a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que es

necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad. (MEN, 2006, pág. 11)

Desde allí se busca generar unidad entre todos los sujetos respecto a lo que se aprende en la escuela, para entre otras cosas mantener un sistema social hegemónico, a partir del concepto de unidad nacional, que busca primordialmente que los sujetos se adapten a lo que existe y ayuden a su preservación, así como responder a esas lógicas que exigen una universalización de los saberes que permitan hacer seguimiento y control de lo que se enseña, bajo el discurso de la evaluación.

Se genera una visión de escuela pensada para los objetivos de la sociedad de mercado, por lo que se busca establecer valores comunes, pero a su vez contribuir en la formación de sujetos que piensen en la adquisición de habilidades individuales para poder competir en la sociedad de consumo.

La adecuación de la enseñanza a las nuevas expectativas de las potencias industriales y financieras tiene dos consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la Escuela al servicio de la competencia económica y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes. La Escuela se había masificado permitiendo a los hijos del pueblo acceder parcialmente, tímidamente, a la riqueza de saberes reservados hasta ese momento a los hijos e hijas de la burguesía. Ahora que la masificación ha llegado a su término, se conmina a la enseñanza para que vuelva a situar la instrucción del pueblo dentro de los límites que nunca debió franquear: aprender a producir, a consumir y, de forma complementaria, a respetar las instituciones existentes. (Hirtt, 2001, pág. 21)

Este concepto de estandarización para la construcción de habilidades individuales para la competencia y a la vez grupales relacionadas con el respeto al sistema social establecido, termina de reafirmarse en los estándares que surgen de una revisión de los

lineamientos curriculares y se definen como unos criterios comunes que posibiliten la evaluación y seguimiento del aparato escolar.

los *estándares básicos de competencias* constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer para lograr* el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la *evaluación externa e interna* es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (MEN, 2006, pág. 9).

Las mallas curriculares deben establecer bajo este criterio no solo los saberes que han de ser abordados, sino constituir criterios de evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos de la educación en ciencias sociales. Por ello, en la malla del colegio San Vicente, se evidencian unos componentes centrales que responden a estas lógicas: *los referentes disciplinares* que son los ejes sobre los que se trabaja el área, *las competencias* que responden a esas habilidades que buscan ser desarrolladas en cada eje temático, *los saberes disciplinares* que corresponden a aquellos conocimientos específicos que el estudiante debe adquirir durante el año en cada uno de los periodos académicos, y por último, *los desempeños* que corresponden a las habilidades que los estudiantes deben alcanzar y será el criterio sobre el que se evaluará el proceso del estudiante.

Como se puede observar en la malla curricular de grado primero, los ejes del área se trabajan de forma separada, uno por cada trimestre.

REFERENTES DISCIPLINARES	COMPETENCIAS	SABERES DISCIPLINARES	DESEMPEÑOS	TIEMPO
ÉTICO-POLÍTICO	<p>PENSAMIENTO SOCIAL Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.</p> <p>MANEJO DE EMOCIONES Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y las otras personas.</p>	<p>¿Quiénes vivimos, cómo nos vemos y cómo nos organizamos en nuestra familia, colegio y vecindad?</p> <ul style="list-style-type: none"> • NORMAS DERECHOS Y DEBERES. GOBIERNO ESCOLAR. • ESTRUCTURA DE DIFERENTES ORGANIZACIONES SOCIALES <ol style="list-style-type: none"> 1. MI FAMILIA 2. Mi colegio 3. Mi Ciudad (Cátedra Bogotá) • DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL DE MI CONTEXTO (Cátedra de afrocolombianidad). 	<p>Identifica normas, deberes y derechos en cada una de las organizaciones sociales a las que pertenece.</p> <p>Describe la utilidad de la norma en las organizaciones a las que pertenece a partir de la observación de las prácticas cotidianas.</p> <p>Propone acciones de mejora ante el incumplimiento de las normas, deberes y derechos en su entorno.</p> <p>Reconoce que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejarlas para no hacer daño a otras personas.</p>	TRIMESTRE 1
ESPACIO AMBIENTAL	<p>INTERPRETATIVA</p> <p>PROPOSITIVA</p> <p>PENSAMIENTO SISTÉMICO Identifico y describo las características de un paisaje natural y de un paisaje</p>	<p>¿Cómo describirías a un amigo las características ambientales de tu localidad y la forma como tu comunidad se apropia de este espacio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESPACIO- TERRITORIO <ol style="list-style-type: none"> 1. Paisaje Natural y Cultural 2. Formas y tipos de apropiación del espacio. La vivienda. 3. Ubicación en el espacio 	<p>Reconoce diversos elementos del paisaje natural y cultural y sus formas de apropiación por los grupos humanos</p> <p>Emplea los puntos de referencia para ubicarse en un espacio concreto y en sus representaciones</p> <p>Describe las características de un paisaje natural y de</p>	TRIMESTRE 2
	<p>cultural.</p> <p>AMBIENTE PARTICIPACION Y DEMOCRACIA Comprende que es una norma y que es un acuerdo.</p> <p>ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y ECONÓMICAS ¿Qué son los recursos, como los cuido y cuáles son las consecuencias de no hacerlo?</p>	<p>Referentes fijos. Puntos Cardinales</p>	<p>un paisaje cultural, estableciendo diferencias entre ellos. Emplea los puntos de referencia para ubicarse en un espacio concreto y en sus representaciones.</p> <p>Entiende el sentido de las acciones reparadoras es decir de las acciones que busca enmendar el daño causado cuando incumpla normas y acuerdos.</p> <p>Reconoce que los recursos naturales exigen un uso responsable.</p>	
HISTÓRICO CULTURAL	<p>PROPOSITIVA</p> <p>ARGUMENTATIVA MULTIPERSPECTIVISMO Identifica algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.</p> <p>ACCIONES- PLURALIDAD E IDENTIDAD Identifica las ocasiones en que mis amigos o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.</p>	<p>¿A mi edad, cuál es mi historia y la de las personas más cercanas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • SECUENCIAS TEMPORALES. ANTES Y DESPUÉS <ol style="list-style-type: none"> 1. La Familia 2. Historia de los niños y de la familia. 3. Documentos testimoniales fuentes históricas: el álbum familiar. • DERECHO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS.(cátedra de derechos Humanos) 	<p>Da cuenta de las secuencias temporales de corta duración en comunidades inmediatas como la familia haciendo uso de fuentes testimoniales.</p> <p>Elabora conjeturas frente a la importancia de diferenciar los derechos de los niños y de las niñas en la sociedad</p> <p>Propone acciones reparadoras en situaciones donde el y sus amigos han hecho sentir mal a un compañero.</p>	TRIMESTRE 3

Ilustración 7 malla curricular grado primero

El componente ético-político, se aborda a partir del reconocimiento de normas, derechos y deberes, así, como de la inserción y comprensión de algunos grupos sociales,

como la familia, la escuela y el barrio. Y las competencias se fundamentan principalmente en que el sujeto reconozca sus emociones y pueda relacionarse con otros a partir de allí.

Para el componente espacio-ambiental, se priorizan conceptos de reconocimiento de paisajes naturales y culturales, el uso y cuidado de los recursos naturales y un trabajo de territorialidad a partir del reconocimiento de la vivienda, el barrio y la localidad, como espacios en los que interactúa el sujeto. En este componente es interesante evidenciar como dentro de las competencias se establece una denominada: *orientaciones pedagógicas y económicas*.

Esto responde a unas apuestas desde Colsubsidio donde las ciencias sociales deben estar articuladas a una educación financiera que le permita al individuo adquirir conocimiento sobre desenvolvimiento financiero como se evidencia en el documento del área al describir los aspectos abordados en el eje espacio-ambiental:

El componente espacio-ambiental, que permite hacer la comprensión de la interacción de las sociedades con su entorno, desde el análisis económico, social, político, cultural y ecológico; atendiendo a las orientaciones pedagógicas para la formación financiera y económica. (Colsubsidio, 2015, pág. 1).

En el último componente, el histórico-cultural, se hace énfasis en la reconstrucción de la historia de vida del sujeto y cómo a partir de sus vivencias se relaciona con los otros y elaboran reflexiones acerca de la forma de interactuar con sus pares y se busca acercar a los estudiantes al conocimiento de los derechos de los niños.

En general, esta malla permite comprender cómo se busca que el sujeto empiece a generar una identidad respecto a los otros, pero a su vez se interrelacione con ellos fundamentado en una idea de las normas, y los derechos suyos y del otro, así como de una

apropiación del territorio desde el concepto de nacionalidad y de su pertenencia a un grupo social determinado.

Esto refleja el discurso de una maestra quien considera que el objetivo de grado primero es que el estudiante haga un ejercicio de apropiación de conductas sociales que le permitan relacionarse de forma asertiva en los diferentes grupos sociales de su contexto.

Yo diría que para primero básicamente los temas son muy sencillos, son dados a la práctica pues digamos estamos viendo la formación de grupos entonces yo ya entendí que hago parte de un grupo que es el salón, el colegio, la familia el barrio y que en cada grupo hay unas normas que se deben cumplir y eso apunta a poder vivir en comunidad. Entonces para mí en ciencias sociales en los pequeñitos es mas de práctica y casi más de realización ya cuando uno ve que un niño se está equivocando que le pegó al compañero que no siguió la instrucción entonces empiezo a decir si ve como estamos afectando el grupo si ve como nos estamos afectando es generar conciencia haciendo reflexiones. (Maestra 2).

Desde este contexto, la malla procura la construcción de un saber que le permite al niño identificar su historia de vida, a partir de la reconstrucción de su historia familiar y comunitaria desde el barrio y el colegio, también se aborda la constitución de normas y de cómo se busca que el sujeto se concientice de los cambios que requiere la sociedad a partir de la construcción de las experiencias de aula.

Para grado segundo, se puede observar en la ilustración 9 cómo ya no se abordan los ejes de forma aislada, sino que se plantea el trabajo integrado en todos los periodos, existe una continuidad respecto a los contenidos de grado primero, se continua haciendo énfasis en la conformación de los grupos sociales, pero haciendo un análisis respecto de su pertenencia y su relación con otros grupos sociales ajenos a su contexto inmediato y se amplía el concepto de territorio a partir de la ciudad y el municipio.

REFERENTES DISCIPLINARES	COMPETENCIAS	SABERES DISCIPLINARES	DESEMPEÑOS	TIEMPO
Ético Político Histórico Cultural Espacio Ambiental	Pensamiento Sistémico Multiperspectivismo	¿Qué grupos humanos conviven con el mío y cómo nos integramos en nuestra comunidad con el municipio desde el cumplimiento de sus funciones normativas y de convivencia? • FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE GRUPOS SOCIALES. Funciones, normas derechos y deberes dentro de los grupos sociales. Familia, colegio y localidad • GOBIERNO ESCOLAR Y NORMAS DE CONVIVENCIA (Cátedra de Derechos Humanos) • LA LOCALIDAD (Cátedra Bogotá) 1. El municipio	Identifica formas de organización propias de los grupos sociales de su medio como familia, colegio y barrio con organizaciones locales, regionales y nacionales Identifica situaciones cotidianas que indican cumplimiento o incumplimiento en las funciones de las organizaciones sociales como la familia, el colegio y la comunidad frente a las normas de convivencia. Identifica cambios y aspectos que se mantienen en las organizaciones y en el entorno.	TRIMESTRE 1
Espacio Ambiental Histórico Cultural Ético Político	Pensamiento Sistémico Multiperspectivismo	¿Qué son los recursos, cómo los cuida y cuáles son las consecuencias de no hacerlo? UBICACIÓN ESPACIAL • REPRESENTACIÓN ESPACIAL 1. Planos y convenciones. • RELIEVE. FORMAS DEL RELIEVE TERRESTRE • Reconocimiento de lugares o zonas	Establece relaciones entre accidentes geográficos y las representaciones gráficas. Propone formas de asentamiento de una comunidad atendiendo a las características físicas de su entorno.	TRIMESTRE 2
		difíciles para asentamiento teniendo en cuenta las características del relieve	Identifica las situaciones de maltrato que se dan en el entorno y las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando se incumplen las normas y acuerdos.	
Histórico Cultural Espacio Ambiental Ético Político	Pensamiento Sistémico Multiperspectivismo	¿Cómo ha cambiado la forma de vestir, los estilos de vivienda, la alimentación y los medios de transporte de su familia a través del tiempo? • LA POBLACION EN EL TIEMPO. Características de la población a través del tiempo. Cambio y permanencia en el vestido, la vivienda, la alimentación y el transporte EN LA FAMILIA de la familia en la familia • HISTORIA DE LA CIUDAD, NOCIÓN DE PAIS, FIESTAS PATRIAS. 1. Tradiciones y costumbres. • OFICIOS Y PROFESIONES EN LA COMUNIDAD • AFROCOLOMBIANIDAD. así son los afrocolombianos (Cátedra de afrocolombianidad) Para omitir se reemplazaría por el siguiente. • Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.	Identifica procesos de corta duración de su familia y su ciudad a partir de las situaciones que cambian y permanecen Establece la importancia del trabajo (oficios y profesiones) como forma de satisfacer necesidades de la comunidad. Reconoce y acepta la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.	TRIMESTRE 3

Ilustración 8 Malla curricular grado segundo

Se evidencia una continuidad en cada uno de los periodos, respecto al año anterior pues para segundo se enfoca en los recursos y su preservación a través de una mirada sobre el territorio desde un enfoque geográfico basado en el trabajo con planos y mapas. Ya para

el tercer periodo se aborda una concepción histórica del sujeto que se traslada de la propia historia de vida, a la construcción de un conocimiento de la historia de otros en el tiempo, a través de factores como la vivienda, la alimentación, las tradiciones, y las celebraciones.

Para este grado, se evidencia una articulación clara con el proyecto de aula de grado fundamentado en los oficios y profesiones, que se aborda desde el componente *oficios y profesiones en la comunidad*.

Este proyecto tiene, de acuerdo con las maestras, el objetivo de aprender a valorarse como persona y a establecer metas a corto, mediano plazo para ser alguien en el futuro y más con nuestro proyecto de las profesiones y oficios entonces ellos desde pequeños van aprendiendo y se van estableciendo también en el proyecto de vida que ellos se están trazando desde pequeños. (Maestra 1).

Estas mallas están fundamentadas en tres componentes propuestos desde los estándares y que son retomadas por la RCC, los cuales abordan cada componente en su especificidad para el primer ciclo:

En relación con el componente temporal del pensamiento social-crítico, niños y niñas de este ciclo deben construir progresivamente herramientas narrativas para configurar su historia personal a partir de su vinculación a una familia y a un lugar de procedencia. Ellos también deben identificar las características de organizaciones sociales de su comunidad, así como los atributos culturales (por ejemplo tradiciones, costumbres y creencias) de su familia, ancestros, comunidad o población con la que se identifica. Es muy importante desarrollar nociones asociadas con el tiempo histórico, que les permitan a niños y niñas distinguir el pasado, el presente y el futuro, así como reconstruir hechos sociales mediante líneas de tiempo sencillas.

En relación con el componente espacial, el Ciclo Uno es un momento fundamental del proceso de formación para construir nociones que favorezcan la ubicación espacial de niños

y niñas, así como su capacidad para representar gráficamente su realidad territorial, cultural y social. También es fundamental proporcionarles herramientas para que distingan los entornos urbano y rural, reconozcan las actividades sociales, culturales y económicas de su comunidad e identifiquen problemáticas de la naturaleza debido a la explotación que propicia la acción humana.

En relación con el componente ético-político, es muy importante generar ambientes de aprendizaje para que reconozcan organizaciones sociales de su comunidad y territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal). También es deseable que niños y niñas identifiquen situaciones en las que se respeten o afecten derechos de las personas, destacando las formas posibles de cooperación social. Es fundamental que ellos construyan puntos de vista sobre problemas de convivencia en la familia, la escuela y su comunidad, y aprendan a identificar y tomar posturas frente a las formas de discriminación. Por último, es clave que reconozcan su cuerpo como un lugar soberano y de cuidado. (SED, 2014, pág. 60)

Las mallas evidencian el abordaje de cada una de estos componentes, ajustados a las temáticas propuestas, pues uno de los principales objetivos en este ciclo es que el estudiante identifique unas formas particulares de desarrollarse con otros, así como unas formas básicas de relación en las comunidades y esto le posibilite construir una historia común a partir de su historia de vida, de allí que los desempeños a evaluar en la malla estén encaminados a estos componentes de identificar y constituir relaciones entre su historia y aquellos temas abordados en el área.

Estas mallas incluyen además unos saberes ligados al concepto de cátedras, estas son: de afrocolombianidad, derechos humanos y cátedra Bogotá, estas se articulan a temáticas propuestas desde la malla, desde los diversos saberes que se proponen en cada

grado. Sin embargo, las mallas no dan cuenta de un ejercicio crítico frente a estas cátedras, que problematicen los saberes construidos alrededor de ellas.

Este tiene relación con un concepto abordado desde la RCC que reconoce que la forma en la que se estructuran las mallas no permiten la articulación de saberes no contemplados en las disciplinas, “los planes de estudios suelen estar estructurados a través de áreas, disciplinas y asignaturas, aunque los demás tipos de saber no han sido del todo ignorados, estos han sido incluidos como aspectos complementarios, y a veces hasta exóticos.” (SED, 2014, pág. 25)

Por otro lado, las mallas evidencian un trabajo horizontal que no desliga los saberes entre grados, sino que busca ascender en el nivel de comprensión y profundidad de los temas, componente propuesto desde los lineamientos que define la malla de la siguiente forma: “La alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización de problemas, ámbitos conceptuales e incluso los contenidos posibles que se manejarían en un aula de clase, fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal.” (MEN, 2002, pág. 35)

Propuesta adoptada por el área de ciencias sociales de Colsubsidio que afirma:

se pensó en un currículo de Ciencias Sociales, que atravesara toda la escuela, desde grado transición hasta grado undécimo sustentado en cuatro componentes básicos: los contenidos disciplinares propios del área, formación económica y financiera, el desarrollo de las habilidades y actitudes del científico social, la formación para la ciudadanía y la democracia (Colsubsidio, 2015, pág. 14)

Este concepto de integralidad no es nuevo y hace parte de unas formas de entender la educación que buscan construir procesos educativos más articulados y cercanos a los sujetos, en el caso de San Vicente esta integralidad busca construirse a través de los

proyectos AVEC (aula, vida, empresa y comunidad), dando al proyecto en cada grado un lugar para integrar saberes con un contexto para que apunte a constituir el perfil del estudiante, encaminándolo a definir el rol que asumirá dentro de la sociedad.

Sin embargo, esta integralidad no se evidencia de forma contundente en el trabajo de aula, ni en las mallas curriculares, donde aún las disciplinas de las ciencias sociales se trabajan de forma fragmentada, además no se integran totalmente a los proyectos AVEC y aunque se parte de preguntas problematizadoras, estas son ya propuestas desde la matriz lo que no abre el espacio para la construcción colectiva en el aula.

La intencionalidad de la pedagogía problematizadora es que sean preguntas desencadenantes que promuevan la investigación en el aula y que posibiliten la participación del estudiante a partir de la problematización de la realidad, por ende estas deben estar articuladas a los contextos particulares de cada escenario, sin embargo, como se evidencia en las imágenes 7 y 8, estas mallas están orientadas por unas preguntas generales para todas las instituciones, lo que correspondería más a establecer un objetivo frente a aquello que quiere ser enseñado en cada periodo académico.

Esta dinámica de construcción de la pregunta se repite en el planeador de las maestras, donde estas ya están diseñadas a partir de la orientación de la clase, lo que prioriza el desarrollo de la clase, en aquello que las maestras establecen como importante sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de construir la pregunta problematizadora de cada clase.

EMAN A Desempeño	ACTIVIDADES (Copiar la descripción)	EVIDENCIA (Copiar la descripción)
5-9 mayo 1	Socialización de desempeños 2 periodo ¿Qué nos cuentan los objetos? Inicialmente se realiza una actividad de sensibilización en la que los estudiantes observan varios objetos y nos preguntaremos cuanto hace que fueron inventados y para qué posteriormente se escucha los aportes de los estudiantes. Finalmente se consigna en el cuaderno de forma gráfica y escrita los conceptos. Se evalúa la participación en cada una de las actividades propuestas.	Reconoce diversos objetos y para que se han utilizado a través del tiempo.
1. 12-16 mayo 2	¿Qué objetos ha creado la humanidad para satisfacer sus necesidades? Los estudiantes traen ilustraciones de diversa formas de vida (campo, ciudad, zonas de alto riesgo...etc.) las cuales comparten por un momento con sus compañeros, luego se realizan una serie de preguntas ¿Qué diferencias encuentran?, Qué trabajos realizan estas personas?...etc. finalmente pegan las ilustraciones en el cuaderno y consignan lo aprendido. Se realiza evaluación continua a cada uno de los procesos desarrollados por los niños.	Identifica las creaciones de la humanidad Desarrolla su actitud cuestionadora.
2. 19-23 mayo 3	¿Para qué sirve una casa? Se escuchan los aportes de los estudiantes frente a la pregunta haciendo énfasis en que la vivienda es una de las creaciones más importantes de los seres humanos. La casa es el lugar donde las personas encuentran refugio y protección .Posteriormente consignan en el cuaderno dibujan viviendas elaboradas en diferentes materiales y le dan el nombre correspondiente (.casa, apartamento ,maloca ,palafito...etc.) Se evalúa la participación y ejecución de las actividades.	Identifica elementos fundamentales para la vida humana. Dibuja diferentes tipos de vivienda.
26-30 mayo 4	¿Qué diferencias encuentra entre las casas de antes y las de ahora? El tema se trabaja utilizando como recurso una película o video donde se observe como se han transformado las viviendas con el tiempo al igual que los materiales con que se construyen. En el cuaderno dibujan y escriben lo visto. Se evalúa la participación en cada una de las actividades	Reconoce los tipos de vivienda que han utilizado los seres humanos en el tiempo.
3-6 junio 5	¿Para qué sirven los planos? Se da inicio al tema dialogando sobre lo que encontramos en nuestro alrededor, el objetivo es fortalecer el pensamiento inferencial describiendo en cómo podemos ir de un lugar a otro, observamos y analizamos el plano de nuestro colegio y señalaremos con precisión cada lugar. Como actividad de refuerzo trabajo en la guía unificada y elaboran un plano de su interés el cual exponen ante sus compañeros y formadora. Se evalúa la participación y ejecución de las actividades sugeridas.	Elabora planos de centro escolar.
4-13 junio 6	¿Cómo me ubico? Se da inicio al tema estableciendo el concepto de ubicarnos en un lugar determinado, luego al aire libre señalaremos los puntos cardinales .Finalmente se consigna en el cuaderno y colorean una guía relacionada con el tema. Se evalúa la participación en clase y la exposición de guía trabajada en clase.	Reconoce referentes espaciales para ubicarse en un lugar.

Ilustración 9 planeador grado segundo

Como se observa en la planeación, estas preguntas orientadoras de las clases están encaminadas a dar respuesta a las evidencias establecidas en la planeación, que en últimas hacen parte del proceso evaluativo de la práctica pedagógica, lo que pone en evidencia la centralidad de la evaluación en el proceso pedagógico, pues son pocas las preguntas que buscan abordar el conocimiento cercano del niño, buscan prioritariamente establecer que el niño alcance el objetivo propuesto para el tema de clase.

Además, las evidencias que se establecen en el planeador dejan ver que se prioriza la construcción de saberes específicos del área, se busca que el sujeto desarrolle acciones que le permitan evidenciar los conocimientos adquiridos en la clase, esto se refleja al

utilizar como criterios de evaluación elementos recurrentes como identificar, reconocer y el concepto de elaborar esta remitido a actividades prácticas como dibujar, escribir entre otras. Se evidencia en este contexto una enseñanza aún muy fundamentada en conceptos.

Además de estas construcciones curriculares y las implementaciones que de estas hacen las maestras a través del planeador, emerge la evaluación como un proceso permanente y determinante de los procesos educativos.

Este ejercicio pasa por unas prácticas internas del aula, a unas institucionales que dan cuenta de unos procesos que están determinados por unos discursos externos a la escuela distribuidos a través de herramientas como los lineamientos y los estándares y la Ley General de Educación. En el colegio Colsubsidio San Vicente, la evaluación a los estudiantes está mediada por unos desempeños que corresponden a esos parámetros específicos que han de ser evaluados en cada grado, y que responden a tres componentes: *saber, saber hacer, y saber ser* y desde donde se toman como criterios de evaluación, el *bajo, básico, alto y superior*.

Estos criterios de evaluación tienen que ver con unos discursos de la evaluación sobre las competencias, propio de las dinámicas de la educación neoliberal:

La importancia acordada a ciertas doctrinas pedagógicas como la llamada “aproximación por las competencias”, concreta esta tendencia. Estas doctrinas privilegian la competencia - “conjunto integrado y funcional de saberes, saber hacer, saber ser, saber lograr, que permita, ante una serie de situaciones, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos”- frente al conocimiento. Lo importante no es poseer una cierta cultura común, sino ser capaz de acceder a saberes nuevos y movilizarlos ante situaciones imprevistas. (Hirtt, 2001, pág. 10)

DESEMPEÑOS (SABER – SER – HACER)			
SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
Socializa las características del paisaje natural, cultural y las formas como su comunidad se apropian de este espacio.	Identifica las características del paisaje natural, cultural y sus formas de apropiación por los grupos humanos.	1. Reconoce diversos elementos del paisaje natural y cultural y sus formas de apropiación por los grupos humanos.	Se le dificulta reconocer los diversos elementos del paisaje natural, cultural y sus formas de apropiación por los grupos humanos.
Promueve actitudes de respeto por los elementos que conforman el paisaje natural y cultural de su entorno.	Expresa actitudes de respeto por los elementos que conforman el paisaje natural y cultural de su entorno inmediato.	2. Adopta actitudes de respeto por los elementos que conforman el paisaje natural y cultural de su entorno inmediato.	Se le dificulta respetar los elementos que conforman el paisaje natural y cultural de su entorno inmediato.
Socializa referentes espaciales para ubicarse en diversos lugares de su contexto.	Representa de forma gráfica y escrita los puntos cardinales para ubicarse en un espacio específico.	3. Emplea los puntos de referencia para ubicarse en un espacio concreto y en sus representaciones.	Presenta dificultad al emplear los puntos de referencia para ubicarse en un espacio concreto y en sus representaciones.

Ilustración 10 desempeños grado primero segundo trimestre

Esto se evidencia en los desempeños construidos en los planeadores, donde se refleja en primera medida un desempeño para cada criterio de evaluación, pero además cómo cada desempeño corresponde a uno de los componentes (ser, saber y hacer). Este es un concepto emergente en casi todas las propuestas oficiales sobre la evaluación.

Por ejemplo los lineamientos curriculares de ciencias sociales establecen una serie de competencias para el área, que atienden a estos tres componentes:

- Competencias Cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social - cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.

- Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

- Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., — capacidad de descentración—. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.

- Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones. (MEN, 2002, pág. 45)

Desde los lineamientos se contempla entonces la necesidad de construir competencias de orden cognitivo que respondan a saberes disciplinares de las ciencias sociales, pero esto debe ir acompañado de unas competencias que le posibiliten hacer uso de esos saberes en contexto a través de la resolución de problemas y unas competencias que definan la manera en la que eso le permitirá reconocerse desde experiencias empáticas con el otro y consigo mismo para generar comunidades con una convivencia armónica.

La Reorganización Curricular por Ciclos también contempla que

la educación de calidad debe brindar herramientas para *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos*; lo que en términos de la RCC significa responder a las necesidades cognitivas, socioafectivas y físico-creativas de niños, niñas y jóvenes. (SED, 2014, pág. 11)

Este apartado deja ver un componente importante donde no se piensa el ser, solo desde lo que construye el individuo, sino desde un vivir juntos, que sacaría al estudiante del espacio donde construye sus aprendizajes desde la individualidad y los traslada a una esfera de trabajo colectivo con la comunidad.

En el cuadro de desempeños se evidencia que se evalúa un desempeño por cada uno de los criterios, el primero, responde al *saber* dónde se pide que el estudiante reconozca los elementos del paisaje cultural, en el segundo desempeño que corresponde al *ser*, la evaluación se encamina a que el sujeto adquiera unas conductas determinadas a propósito del tema en este caso que respete los elementos del paisaje natural y cultural y, por último, el desempeño del *saber hacer* donde el estudiante debe hacer uso de los temas vistos en el contexto en el que está inmerso.

Estos desempeños parten del básico, como criterio mínimo que deben alcanzar los estudiantes, estos desempeños deben estar redactados con verbos medibles, que permitan establecer unos criterios de evaluación objetivos, que posibiliten obtener evidencias de lo que el estudiante logro durante el periodo escolar.

En este contexto de lo que implica evaluar en el aula, las profesoras coinciden en que la evaluación es un proceso continuo, a través de sus relatos se identifican diversos componentes de la forma en que se evalúa:

La evaluación es continua no es solamente el día que se saca una hojita unas preguntas más directas. La evaluación es continua del comportamiento y desempeño de cada estudiante frente a las diversas actividades no solo lo escrito sino como el convive en sus prácticas diarias dentro del aula y fuera de ella (Maestra 4)

Es decir que existe un componente que entiende la evaluación desde un escenario donde los conocimientos del saber deben trasladarse al desarrollo de habilidades, pero también a sus

prácticas cotidianas y a un ejercicio de interiorización de aquello que se ha abordado, y que involucre el ser, saber y hacer.

La evaluación debe ser continua, en todo momento esta uno evaluando porque si uno se da cuenta lo cognoscitivo es lo que el niño está expresando lo demás el comportamiento que el niño está teniendo y que está reflejando si el niño le gusta la clase está sentado haciendo sus propias actividades si al niño le gusta también la clase indica y participa entonces la evaluación no debería ser únicamente de saque una hoja o entregue una hoja conteste estas preguntas no porque es lo que el niño está haciendo es lo que el niño está reflejando y es lo que él nos está dando el cambio de lo que llevo antes a lo que es ahora. (Maestra 3).

Es decir que se evalúa todo lo que el sujeto hace dentro del espacio escolar, también se busca hacer un ejercicio de evaluación con los estudiantes que posibiliten hacer de este un espacio reflexivo para los sujetos que dé cuenta de su proceso y de las transformaciones durante el mismo. Este busca a la vez, que él estudiante configure unas prácticas que le permitan ser consciente de sus procesos y pueda construir criterios para evaluar su desempeño en la escuela.

Bueno, pues hacemos la autoevaluación, el niño se mide de acuerdo a su desempeño y se da su nota, la heteroevaluación que el curso lo evalúa y ya la que hace el docente dependiendo el desarrollo de las actividades planteadas, como el niño se interesa por las temáticas, como interactúa y estamos fortaleciendo el saber a través de la evaluación por que le estamos diciendo se está quedando y hacer acciones de mejore mire hay que mejorar en esto. (Maestra 2).

Aquí se plantea un ejercicio de reflexión a través de la auto, hetero y coevaluación del proceso educativo que buscan establecer fortalezas y dificultades, donde el sujeto sea consciente de la evolución de su proceso de aprendizaje, esta resulta siendo determinada por una nota cuantitativa dentro de su proceso de evaluación, es decir que allí se integra la

auto reflexión sobre el proceso educativo, y a su vez, se le da prioridad a una nota que indica la aprobación o no del estudiante.

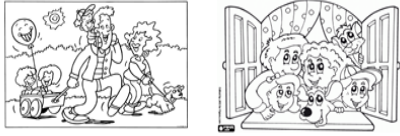
Pero estos procesos no son producto del azar, sino de unas lógicas propias del sistema educativo que le exige a la institución y a los maestros asignar un valor cuantitativo al proceso de los sujetos, por ende la institución dentro de sus criterios de evaluación establece unos criterios estrictamente medibles para evidenciar el proceso de los estudiantes.

La evaluación se da por desempeños, por cada desempeño hay tres notas si son cuatros desempeños por el periodo se sacan doce notas y luego se saca una definitiva por desempeño y finalmente pues también hay una evaluación que han creado en la redes evaluación que viene estructurada para que la desarrollen. (Maestra 2).

Hasta ahora vemos que lo que se evalúa en el área de ciencias sociales está asociado a esos componentes del ser, el saber y el hacer y que se ajustan a los saberes propuestos desde las mallas curriculares para cada periodo, pero además de estos componentes se aplican desde Colsubsidio las pruebas de red al finalizar cada trimestre, se realizan tipo pruebas ICFES, como se evidencia en la siguiente imagen.

NOMBRE _____ CURSO _____

Realiza la siguiente lectura y contesta las preguntas 1, 2 y 3.



Los Delgadillo Zambrano eran una familia muy unida que vivían en una casa grande, compartían momentos agradables como caminatas al aire libre, juegos en el parque los fines de semana, ver televisión, sus padres le daban alimentos que les ayudará a crecer sanos y fuertes. También acompañaban a sus hijos a realizar sus deberes escolares, tareas todas las tardes de manera organizada, a tender su cama. Cuando uno de sus hijos se enfermaba lo llevaban al médico, siempre los acompañaban a la escuela para asegurar su llegada puntual.

1. Algunas de las actividades que podemos compartir en familia son

- A. trabajar en la oficina, juegos en el parque y realizar deberes escolares
- B. caminatas al aire libre, juegos en el parque y realizar deberes escolares con los hijos.
- C. caminatas al aire libre, bailes en la discoteca y ver televisión.

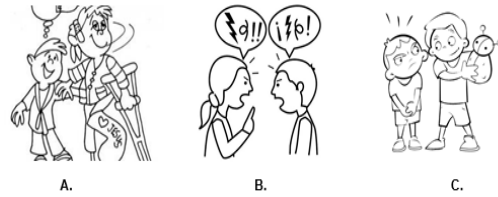
2. En la familia Delgadillo los padres protegen a sus hijos a través de los derechos de los niño los cuales serían

- A. educación, salud, alimentación y recreación.
- B. muchas tareas para el fin de semana, salud, educación y castigos.
- C. educación, salud, alimentación, tender su cama y ver televisión.

3. En la familia Delgadillo los padres inculcan cumplimiento de algunos deberes como

- A. buena alimentación, tener educación y recreación.
- B. salir a caminatas, al parque, tener educación y salud.
- C. realizar tareas después del colegio y tender su cama.

4. Matias es colaborador y compañerista con otras personas. ¿Cuál de las siguientes imágenes evidencia esta acción?



5. De las siguientes imágenes cual es el comportamiento adecuado de un grupo de niños.

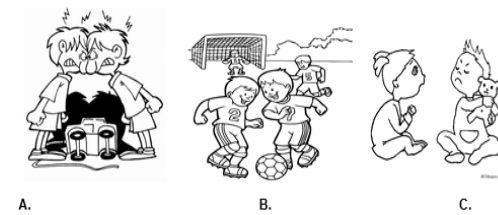
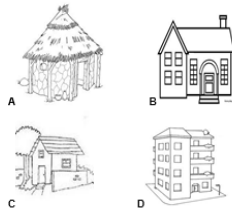


Ilustración 11 prueba de red grado primero

NOMBRE _____ FECHA _____

Lee atentamente los enunciados. Cada uno consta de cuatro opciones de respuesta; escoge la opción que consideres correcta y márcala en la hoja de respuestas.

1. Las viviendas que conocemos no siempre fueron iguales. Se fueron transformando a través del tiempo. Es el caso de las viviendas que fueron construida cuando dejaron las cavernas al descubrir la agricultura, lo cual les permitió vivir en un solo lugar. Estas fueron construidas con bareque, piedras, ramas y paja. De acuerdo con la anterior descripción, cual es la vivienda



2. Los primeros seres humanos tenían el cuerpo cubierto de vello muy espeso que los protegían del frío. Con el paso del tiempo comenzaron a cubrir su cuerpo con pieles y cuero de animales. Luego aparecieron las agujas de hueso y el ser humano aprendió a coser sus vestidos con fibras vegetales como el algodón. La mejor forma de definir lo anterior es

- A. la forma de vestir no cambió a través del tiempo
- B. evolución del vestido a través del tiempo
- C. cambios en la forma de comer de la familia a través del tiempo
- D. evolución del transporte a través del tiempo.

3. Los medios de transporte son muy importantes para que el hombre pueda desplazarse de un lugar a otro. De los siguientes medios de transporte ¿Cuál no corresponde a nuestra época?

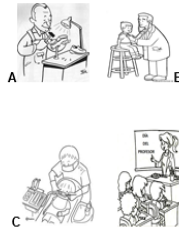


- A. trole
- B. avión
- C. automóvil
- D. transmlerío

4. Existen diferencias entre oficios y profesiones. ¿Cuáles de las siguientes características corresponden a los oficios?

- A. se requieren de mucho estudio especializado en una institución
- B. se estudia en la universidad para poder realizar un trabajo
- C. se aprende trabajando directamente con el material como el zapatero cuando elabora los zapatos
- D. se adquieren conocimientos en una o varias materias.

5. Una de las siguientes ilustraciones. NO corresponde a una profesión



6. Las comunidades afrocolombianas fue una población que en el pasado estuvo

sometida a la esclavitud. Esta condición no les daba el derecho a ser considerados ni siquiera como seres humanos. En la actualidad enfrentan diversas situaciones de discriminación a pesar que esta cultura he hecho aportes significativos al país. De acuerdo con la anterior información es correcto afirmar que

- A. La comunidad Afrocolombiana sigue siendo sometida a la esclavitud
- B. se les respeta y valora las diferencias y costumbres
- C. poco aportan a la sociedad y al estado
- D. enfrentan aún situaciones de discriminación.

Ilustración 12 prueba de red grado segundo.

Estas evaluaciones de red, se ajustan al concepto de las pruebas tipo SABER, que buscan acercar al estudiante a la experiencia de las pruebas estandarizadas; son pruebas trimestrales que se diseñan a partir de las temáticas abordadas en el aula durante el periodo académico, y que tienen en cuenta los criterios del ICFES, para el diseño e implementación de las mismas.

Estas pruebas se hacen bajo la necesidad de evaluar a los estudiantes con el criterio de evidenciar que alcanza unos saberes determinados por el sistema escolar para el periodo escolar, y de paso lo prepara para las pruebas que tendrá que enfrentar en 3°, 5°, 9° y 11°. Esto se ajusta a los criterios oficiales de la evaluación de la educación que afirma en la Ley General de Educación en el artículo 80:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Estas pruebas permiten ver que para grado primero se evalúa desde la comprensión de su cotidianidad para llevar al estudiante a unas formas de toma de decisión sobre situaciones específicas dentro de su entorno inmediato, principalmente la familia y la escuela, en segundo grado el componente principal de la evaluación es articular elementos de la cotidianidad en la actualidad, con su engranaje histórico estableciendo conocimientos básicos frente al desarrollo histórico de situaciones específicas.

Pero más allá del contenido de la prueba está la necesidad de preparar al estudiante para ser evaluado, pues estas pruebas son presentadas por todos los colegios de Colsubsidio, para constituir unos ejercicios comparativos entre instituciones y definir criterios de calidad y de mejoramiento.

En todo este contexto la evaluación juega un papel que aunque aparentemente está determinado para cualificar los procesos, resulta siendo un instrumento de control y seguimiento frente al qué y para qué enseñar ciencias sociales en la escuela, pues más allá de velar porque se retroalimenten los procesos pedagógicos, esta se introduce en el aparato educativo como un dispositivo que posibilita medir su eficacia y el cumplimiento de los objetivos impuestos para ella.

3.3. Las prácticas de poder: proyectos políticos y escolarización en ciencias sociales

En este entramado que emerge a partir del análisis del discurso escolar en las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales, se establecen dos elementos fundamentales en la construcción de estos discursos, por un lado la comprensión acerca de cómo estas prácticas pedagógicas se articulan a unos proyectos hegemónicos que le dan sentido y ubican la práctica escolar en unas lógicas particulares, y por otro lado el lugar del sujeto como determinante en las formas en que se articulan, apropian y resignifican el contexto educativo, pues son los sujetos quienes dotan de sentido los discursos que circulan en la práctica pedagógica.

Por ello, este último apartado está destinado a observar en primera medida cual es el rol que asumen los sujetos (estudiantes y maestros) dentro de la práctica pedagógica y

segundo a establecer cuáles son las relaciones centrales entre los discursos de la escuela concesionada con los proyectos políticos hegemónicos de la época.

3.3.1 El sujeto en la escuela concesionada

En el primer apartado de este análisis se abordan las concepciones del rol del maestro que se establecen desde los diferentes discursos que emergen en la escuela, pero resulta fundamental comprender cuál es el rol que se le asigna al sujeto en estos espacios, no solo a maestro, sino también al estudiante que se ve permeado por los discursos que allí se construyen y cómo este a través de su inserción en el aparato escolar, ayuda a mantener el sistema social, político y económico establecido.

Si bien hasta ahora se ha establecido diversos factores que emergen en la construcción del discurso pedagógico, estos cobran sentido cuando son interpelados por el sujeto. Pero entender el rol de los sujetos, implica entender como el sistema educativo en el contribuye a determinar ese rol, pues este se ajusta a unos parámetros dados por discursos externos a los escolares que están orientados por unos proyectos hegemónicos determinados.

En este orden de ideas, la noción de sujeto está interpelada por las formas en que este se relaciona en las diferentes esferas en las que se desarrolla, incluida la escuela, que está inmersa en un sistema educativo para el que es fundamental constituir a partir de sus prácticas un tipo de sujeto que responda a unos intereses particulares. En el caso del estudiante, particularmente hace referencia a un sujeto que está en etapa de desarrollo y por ende formando su conducta y adquiriendo las habilidades que le sirven para desenvolverse en la sociedad.

La Constitución Política plantea unos elementos que dan cuenta de la necesidad de vincular a los sujetos desde edades tempranas y durante todo su proceso de desarrollo al sistema escolar y de regular los procesos que allí se construyen durante esta permanencia.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (...) corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Artículo 67).

Desde allí se busca velar por una formación física, intelectual y moral, así como garantizar las condiciones para que la permanencia de los estudiantes se dé dentro del marco de un servicio de calidad. En este contexto la Constitución Política nos habla de un objetivo fundamental que la educación busca lograr sobre el sujeto:

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente

En este escenario se busca contribuir no exclusivamente a la formación académica del sujeto, sino además que este aporte al desarrollo del país en sus diversas esferas, a partir de las habilidades que adquiriera en la escuela. Desde allí los objetivos de la educación se encaminan a direccionar estrategias para llegar a las metas propuestas desde la educación evidenciables en los sujetos y su incorporación a la sociedad. Si retomamos los objetivos propuestos desde la SED (2014) en su RCC se amplía el espectro al determinar unas cualidades del sujeto:

Las personas deben construir condiciones cognitivas, socioafectivas y comunicativas para ejercer acciones de reflexión, deliberación y toma de decisiones en la vida pública. Este proceso exige la construcción de convicciones éticas y políticas, orientados por valores democráticos, para que las personas cuenten con criterios que fomenten el reconocimiento del otro, la valoración de las diferencias y la participación. (pág. 49).

La RCC entonces plantea la visión de un sujeto que pueda desarrollar todas sus dimensiones, para no solo aportar al desarrollo de habilidades para la vida adulta, sino que estas habilidades deben ser el escenario para que éste desarrolle unas formas de participación crítica y reflexiva, que le asignen un lugar participativo socialmente,

Por su parte las maestras establecen una idea de estudiante que no responde tanto a unas lógicas de adaptabilidad de este, reconociendo su singularidad y la imposibilidad de ajustarlos dentro de un parámetro definido por la escuela, como se afirma en el siguiente apartado, al responder a la pregunta sobre el perfil del estudiante:

Pues yo creo que uno no tendría características para los estudiantes porque cada persona se desenvuelve en un medio diferente y cada niño es diferente al otro y su pensar tampoco es el mismo entonces uno tiene que adecuarse a los diferentes pensamientos de cada estudiante a las formas de ser de cada niño porque uno no le va a exigir que tiene que ser así porque cada uno puede ser de diferente forma. (Maestra 1).

Sin embargo, aunque reconocen que como sujetos con experiencias particulares no se puede pensar en establecer un modo de ser para todos; son conscientes que dentro de la institucionalidad se ejercen unos discursos que propenden por unas formas particulares de ser en los niños, y que están determinadas por el PEI del colegio y por los parámetros definidos dentro del perfil del estudiante en el manual de convivencia.

En este escenario, a los estudiantes se les exigen unas series de pautas que les posibiliten funcionar de manera asertiva dentro del modelo del colegio, y así hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende las maestras señalan cuales son los objetivos desde el enfoque institucional frente a lo que se espera de los sujetos que asisten a la escuela. Estableciendo los aspectos que caracterizan a un niño del colegio San Vicente, respecto a otros del sector.

Yo pienso que es el mismo comportamiento, en la disciplina que se maneja, en ocasiones uno dice que en todas partes hay niños indisciplinados como también hay niños muy bien. Uno no puede decir que este colegio es mejor que este porque también estaría errando porque no conozco la dinámica de otros colegios, pero a los niños vicentinos se les caracteriza mucho el amor por la lectura el sentirse que viene al colegio a gozarla pero no a destruir al otro no vamos a hablar mal del otro no le vamos a pegar lo vamos a tratar como compañeritos que somos, este es mi segundo hogar y si venimos hacernos al malo no estamos haciendo nada no estamos construyendo patria entonces ellos ya saben que hay que portarnos bien que no nos vamos agredir que vamos a estar bien que es esa parte que yo pienso que es como más humanista si apuntamos a la humanista (Maestra 2)

Es evidente en estos relatos que aunque aparentemente la escuela es un centro de saber, donde se pensaría lo primordial sería allí la construcción de conocimiento, los objetivos primordiales están en la conformación de unas formas de ser del sujeto, que le permitan integrarse de manera empática con el otro, de constituir un sentido de propiedad por la institución y desde allí por su territorio, de establecer unas formas adecuadas de ser con y para los otros, que respondan a las exigencias del sistema social.

estamos formando ciudadanos para que se desempeñen muy bien a nivel laboral, como personas, seres integrales, con valores éticos, morales, espirituales y estamos trabajando en eso este colegio hace la diferencia en ese aspecto que los niños están saliendo con valores.

(Maestra 4).

Sin embargo, esos valores pareciesen estar preestablecidos desde las estructuras estatales, pues además de esos valores que deben ser formados y que le garantizan la formación como una “buena persona”, se piensa también en formar para el trabajo, pilar de las políticas educativas del país, promulgadas desde la Constitución y la Ley 115, sin contar que el sujeto está sometido a una especie de moldeamiento a través de conductas y normas a las que debe regirse desde los primeros años de vida.

Cuando el niño entra al colegio en el manual de convivencia están estipulados todas las acciones a seguir el porte ideal del uniforme, el uso del carné, traer la agenda porque esto le da al niños sentir que tiene un perfil estudiantil como tal establecido y que forma parte de un grupo (...) los niños vicentinos que empiezan a sentir que son algo diferente. (Maestra 2)

El niño no tiene un espacio para definir como quiere desenvolverse en la escuela; este a partir de su ingreso a la escuela asume un sistema de normas y reglas que han sido definidas previamente y que buscan establecer un perfil frente al sujeto que busca la escuela.

De igual forma ocurre con los valores y conductas esperadas, pues no se le da la posibilidad de desarrollarse libremente, sino que todos los espacios están condicionados por un adulto que dirige y orienta las formas en que debe aprender, lo que debe aprender y cómo debe utilizarlo dentro de su contexto, es decir que el estudiante es entonces un receptor de aquello que le ofrece la escuela.

El rol de un estudiante es recibir esta formación que les estamos ofreciendo para orientar su vida y ellos mismos ir formándose, nosotros lo que hacemos es darles las bases porque ellos son seres únicos y están es todo el tiempo recibiendo información de sus maestros, de sus amistades de su familia, de su contexto. (Maestra 3).

En un aparente contexto que desde las políticas educativas afirma que le garantiza el desarrollo de potencialidades para ser un ser sujeto en libertad, el niño no tiene otra opción que adherirse a lo que está preestablecido para él. La RCC, plantea la necesidad de establecer relaciones afectivas que vinculen al niño y al adulto que permitan transitar de relaciones autoritarias a unas fundamentadas en la confianza.

No es posible educar en el carácter si se habla de virtudes y se actúa con autoritarismo y exclusión. Más allá de la moralización o la culpabilidad por los actos reprochables, el razonamiento, la ejemplificación y la reconstrucción del suceso con el fin de reparar funcionan cuando previamente existen relaciones de confianza y cuidado entre adulto y niño o niña (SED, 2014, pág. 17).

A pesar de ello y la constante en el discurso de las maestras de reconocer al niño desde su diferencia y de posicionarlo desde los vínculos afectivos que construye en la escuela, incluido allí el maestro, este último también ve condicionada la relación con sus estudiantes a unos regímenes de poder y de saber determinados desde la institución educativa y los organismos del estado, por lo que debe ajustar sus prácticas y relaciones a las exigencias del sistema.

El niño entonces asiste a la escuela para desarrollar valores, conductas y para adquirir habilidades que le permitan desarrollarse productivamente en la vida adulta, esto tiene total relación con el PEI que recordé se denomina “Educación para el trabajo a partir del desarrollo humano”, lo que se podría entender es que el desarrollo humano está fundamentado en la adquisición de conductas y valores deseables para convivir con los otros y para adaptarse a la sociedad.

Esto tiene relación por una parte con el enfoque empresarial del colegio que entiende que los niños deben adquirir mecanismos que le permitan desarrollarse e

incorporarse a la sociedad a partir de la creación de empresas, y que se articulan con prácticas de aula que buscan llevar al niño a reconocerse desde un lugar productivo

Aquí los estamos enseñando a ser mejores personas con principios con valores que tienen que salir a la sociedad en futuro es a trabajar y a dar lo mejor de ellos para transformar esta sociedad (...) que los niños no pasen a ser empleados sino que ellos mismos sean creadores de empresa y puedan un día vincular personal a sus industrias buenos a lo que cada uno decida realizar ejercer en un futuro. (Maestra 4)

Por otro lado, al remitirse a aquellas cosas que fundan los objetivos del primer ciclo, observamos que estas apuestas trascienden de estos componentes, se busca que el estudiante se entienda como un sujeto de derechos a través de un ejercicio protagónico que les asigne un lugar preponderante en el ejercicio educativo:

Su presupuesto político y pedagógico es que niños y niñas de este ciclo, quienes también hacen parte de lo que se conoce actualmente como primera infancia, son sujetos de derechos, asunto que no solo implica asumirlos como titulares de derechos sino que exige reconocerlos como sujetos con voz propia, portadores de experiencias y saberes, y con potencialidades para aprender. Aquí se entiende aprendizaje no solo en su acepción cognitiva, sino especialmente como un proceso de construcción social de la realidad que implica potenciar conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades para la vida. (SED, 2014, pág. 54).

Si bien se entiende que los niños y niñas requieren de transformar los paradigmas que los ubican en una lógica donde requieren protección y cuidado, a uno donde se les reconozca como sujetos participativos desde el protagonismo. Es evidente que aún se requiere fortalecer esas formas que actualmente se han gestado sobre la infancia, pues los relatos dan cuenta que los niños tienen poca o ninguna participación en la construcción de

sus procesos educativos, pues todo, desde los planes de estudio, hasta las pautas de comportamiento y el sistema de valores está determinado por otros. Como se ha visto a lo largo de este análisis, los saberes, los valores y las normas están definidas por organismos especializados y reguladas por los maestros, por lo que el niño es quien recibe todos esos discursos que se han construido, aun sin ser participe en esta construcción.

En este contexto, se evidencia una visión idealizada del niño y del joven que asiste a la escuela, por eso se constituye un perfil que es la visión de aquello que el sujeto debe llegar a ser cuando culmine su proceso de formación, por lo que el propósito con aquellos que no logran encajar en este perfil es encauzarlos a este objetivo a través del ejercicio pedagógico.

En este ejercicio de direccionamiento aparece la figura del maestro, quien es el agente que toma todas esas ideas de la institucionalidad y las traslada al aula, cumpliendo así un rol de orientador frente a estos procesos encaminados a la constitución de unas visiones particulares del sujeto. Sin embargo, además del rol que asume en su ejercicio de práctica pedagógica, también la institucionalidad establece un perfil del maestro que debe ajustarse a unos discursos construidos hegemónicamente.

Elas describen una visión particular del maestro en la que definen las cualidades que este deber tener para que su práctica sea exitosa.

Bueno, creo que ser, puntual, tener una buena motivación con sus estudiantes, ser creativo, que las clases no sean monótonas que sean lo mismo si no que las clases cada día sean diferentes y muy dinámica e innovar cada día para que los estudiantes se sientan más motivados por los diferentes temas. (Maestra 1).

Por su parte, el Plan Decenal plantea un perfil del maestro que define de la siguiente manera: “Se tiene un docente con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la

problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización; reconocido por su desempeño y proyección” (Plan Decenal de Educación 2006-2016, pág. 6). Esto contrasta en cuanto mientras las maestras plantean unas visiones asociadas a cualidades como la creatividad, la innovación y la motivación en el desarrollo de las clases, las políticas oficiales plantean un docente que este en actualización permanente en los distintos aspectos de su labor para enriquecer su ejercicio pedagógico.

Además de ello, evidentemente están sometidos a una carga laboral mayor que la de las demás escuelas públicas, y a unas prácticas de mayor seguimiento y control.

El colegio en concesión es una experiencia significativa, son espacios que ayudan a crecer a formarse bien, es cierto que el trabajo es un poquito más duro, más pesado, hay mucha cosa, mucho formato. Pero uno va aprendiendo va cada día retroalimentando, va avanzando, entonces pienso que son cosas muy positivas si todo lo que viene para mejorar bienvenido sea. El mismo hecho de llegar a las 10 de la mañana cuando tú empiezas realmente tu clase a las 12 son dos horas que tienes que estar acá llegar hacer observador, a reuniones, a capacitación, no se pierde un minuto que estemos trabajando. (Maestra 2).

Sin embargo, a pesar de que su exigencia en términos laborales es mayor, en este contexto en particular los maestros se ven relegados en el proceso de actualización, en sus perfiles se refleja que aunque sus años de trayectoria son bastantes, su posibilidad de realizar estudios posgraduales es mínima, pues ninguna de las maestras entrevistadas posee estudios de este tipo, y aunque Colsubsidio las capacita permanentemente no son cursos de larga duración, corresponden más a seminarios y talleres de corta duración que responden más a las necesidades de la institución que a los intereses de los maestros, además no obtienen titulación de ello.

Sumado a esto una de las grandes diferencias entre el maestro de la escuela en concesión respecto a la escuela pública tradicional, es la modalidad de contratación, mientras el lugar del maestro en la escuela pública es producto de unas luchas del magisterio que han conquistado unas garantías en términos de sus condiciones laborales, los docentes de la escuela concesionada, ven desdibujadas estas luchas pues aunque hacen parte de un sistema de educación pública su contratación se da con una organización privada que en este caso es Colsubsidio, por lo que estará sujeto a las lógicas de contratación de esta empresa. .

Ellos poseen contrato a término fijo a 11 meses, y la permanencia en la institución se garantiza a través de un proceso de evaluación que mide la “calidad” de su trabajo y determina su continuidad como afirma el relato de una maestra: “Aquí se trabaja bastante pesado, no hay espacios de mucho esparcimiento para nosotros, siempre hay que estar haciendo alguna actividad, dando resultados, o sea la evaluación aquí es continua para los maestros.” (Maestra 4).

Pero, ¿cómo se entiende entonces la evaluación para el maestro? Si bien, en la institución existe un concepto donde la evaluación debe ser continua durante todo el proceso, también se define que esta debe dar cuenta de unos resultados cuantitativos que posibiliten la medición del alcance de los logros.

Desde la Ley General de Educación se propone una evaluación institucional anual, y cada seis años una evaluación de idoneidad:

Exámenes periódicos. Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y

profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional. (Artículo 81).

En caso de que los maestros no aprueben tendrán la posibilidad de prepararse y presentar la prueba nuevamente, esto para el caso de los docentes de escuela pública, pero para los docentes de estas instituciones concesionadas, la situación es distinta, allí el proceso de evaluación se realiza a partir de seguimiento al cumplimiento de los formatos estipulados dentro del SGC, como planillas, planeadores, observadores etc., pero además de ello, deben someterse a una evaluación por parte de padres, estudiantes y directivos.

Inicialmente cada seis (6) meses nos evalúan los estudiantes, entonces un coordinador toma seis estudiantes al azar de cada curso, él le hace preguntas con relación al trabajo del maestro, si trabaja guía unificada, cómo es la disciplina, cómo es el grado de exigencia, bueno, y según los resultados que tengan estos ángeles, ellos entran a evaluar allá como coordinadores, y de los coordinadores ya pasan con el señor rector a quien ellos le entregan un informe final. (Maestra 4).

Esta evaluación se da a partir de un formato donde los estudiantes evalúan a sus maestros en varios ítems: “Ellos sacan unos criterios desde la puntualidad, el desarrollo de las clases, el material que se emplea el cumplimiento y que haya coherencia entre lo que el maestro enseña con lo que es” (Maestra 1). En esta evaluación además de socializar con las directivas el desempeño de sus maestros, deben asignar una valoración del 1 al 10 en cada uno de los ítems abordados.

Posteriormente, esta evaluación se socializa con los maestros, a mitad y final de año, sin embargo, esta evaluación resulta ser un ejercicio que va más allá de la reflexión frente al rol del maestro, pues ella determina su continuidad para el año siguiente, por lo que este resulta más un instrumento punitivo que de mejoramiento, al preguntar sobre qué

ocurre con los maestro que no alcanzan los criterios propuestos en la evaluación afirman lo siguiente:

Pues al final de año, lo más seguro es que no continúa. Entonces yo pienso que también, desde ahí ya se ve la calidad de la educación. Lo que no funciona, no funciona. El que no da buenos resultados no debe estar aquí. (Maestra 4).

Este relato pone en evidencia que además de que la evaluación que aparentemente presenta un tinte cualitativo, resulta ser punitiva, bajo la lógica de que la calidad se obtiene solo con sujetos que rindan al nivel que se le exige. En este sentido, están condicionados a obtener resultados favorables en las evaluaciones a costa de perder su trabajo si no se logran los objetivos propuestos.

Existe la creencia de los maestros que a mayor trabajo mayor calidad educativa, y además se naturaliza el concepto de que el maestro debe responder a todo aquello que se le exige, sin aparentemente problematizarlo y se añade una alta dosis de responsabilidad al trabajo del maestro como garante de la calidad educativa institucional, discurso apropiado por las maestras quienes consideran que se evalúa para ver su rendimiento y que si este no se da es responsabilidad de ellas por no haber realizado un buen proceso.

La evaluación es no solo de la Institución, es como el ser maestro yo me evaluó de acuerdo a mi grupo y la capacidad que tuve al dirigir mi grupo si en mi grupo el cien por ciento aprobaron el año es porque mi capacidad de dirigir todas las actividades se llevaron a cabo y se cumplieron al cien por ciento si hay un niño que no alcanza como maestra debo preocuparme y pensar mucho en que otras cosas puedo hacer para que este niño alcance porque mi deber como maestro es no dejar niños es luchar porque ellos salgan adelante porque ellos aprendan y se apropien del aprendizaje para que se desempeñen y se desarrollen como personas y logren sus objetivos para el siguiente grado. (Maestra 3).

Es evidente la alta dosis de responsabilidad que se le asigna al maestro en este escenario educativo, pareciese que lleva sobre sus hombros la carga de que el sistema allí diseñado funcione, y quien no lo logra simplemente sale de este sistema. Pero, a pesar de este alto nivel de responsabilidad que allí se le asigna, ocurre algo similar que con los niños y jóvenes, pues ellos no construyen, ni participan de los criterios sobre los que serán evaluados, y como se ha evidenciado a lo largo del análisis, su participación de los contenidos centrales de la escuela, también es limitado.

Además, aunque los documentos oficiales, asignan al maestro además del rol de orientador, un lugar de investigador, pareciese que es un criterio nulo en los discursos de las maestras, quienes no se reconocen como investigadoras y centrales del diseño de la experiencia educativa, sino que desde sus propios discursos se establecen como mediadoras y orientadoras.

Además su permanencia en la institución educativa se garantiza desde discursos subjetivos producidos por los distintos estudiantes, padres o directivas y que se materializan en un puntaje; pero ni la institución, ni las maestras identifican factores determinantes en el desarrollo del ejercicio educativo referidos a problemas coyunturales como cobertura, recursos, formación, dignificación docente, sobrecarga laboral entre otros que repercuten en el rol que asume el docente en el aparato educativo.

En este escenario hay unas visiones particulares idealizadas y previas sobre lo que debe ser el sujeto, tanto el que enseña, como el que aprende, no hay espacio para disentir en este sentido, pues existen ya unos perfiles predeterminados del rol que debe asumir cada uno de ellos, y a esto es que deben adaptarse quienes hacen parte de esta institución.

3.3.2. Calidad educativa y la perspectiva mercantilista de la educación pública

El apartado anterior nos permitió adentrarnos en la comprensión de cómo el sujeto es parte fundante de las prácticas educativas y desde allí las acciones de formación sobre él están encaminadas a unas formas de ser que fortalezcan el proyecto político hegemónico. Pero dentro de estos procesos, existen unas dinámicas organizativas que buscan hacer seguimiento a la implementación de los distintos presupuestos de Colsubsidio. Esto se genera a partir de la constitución de un sistema de gestión de calidad (SGC), este cuenta con un manual de gestión de calidad que se define de la siguiente manera:

Documento que describe el Sistema de Gestión de Calidad de los colegios en concesión y en administración de Colsubsidio, con el fin de garantizar la prestación de nuestros servicios educativos de acuerdo con las necesidades del cliente, los requisitos legales y de la organización. Es de obligatorio cumplimiento para todos los procesos que hacen parte del Sistema de Gestión de Calidad en los colegios en concesión y en administración de Colsubsidio. (Colsubsidio, 2013).

Es allí clave el concepto de servicio educativo, que desplaza el concepto de educación como derecho, para centralizarlo en el concepto de servicio, que tiene implicaciones en término de su mercantilización. Lo que conlleva a que los estudiantes y padres de familia sean vistos como clientes que reciben un servicio y a quienes este servicio debe prestarse de forma satisfactoria. Como afirman Acosta y Molano (2008)

“En estas circunstancias la escuela empresa se piensa como una institución llamada a desenvolverse con los valores del neoliberalismo: eficiencia, competitividad, flexibilidad, productividad y rentabilidad. El aparato escolar se define como una marca privada y funcionando con criterios de exigencias de máximo rendimiento y menor costo” (pág. 5) “se vienen transformando las relaciones entre los sujetos escolares: el directivo docente se presenta como un gerente, el profesor como un

técnico de los saberes, el estudiante como un cliente y los padres de familia como consumidores del servicio educativo. (pág. 9)

En este contexto, el concepto de cliente es determinante para entender como el enfoque educativo propuesto desde Colsubsidio posiciona al estudiante en una esfera de poder, entendiendo que bajo la lógica del mercado, el cliente siempre debe ser atendido bajo unos parámetros que le permiten exigir frente a la prestación del servicio.

Además de ello, el Sistema de Gestión de Calidad (SGC) se mide por una serie de factores, que hacen seguimiento y regulan su implementación en los colegios de Colsubsidio, en total se hace mención a: 3 factores claves de éxito, 8 procesos, 12 procedimientos, 19 Indicadores, 3 Instructivos de trabajo, 69 formatos, 95 documentos. Esto tiene implicaciones en el maestro quien debe responder a todos estos procesos y a la vez al trabajo pedagógico en aula lo que redundará en mayores funciones y carga laboral.

A pesar de esto también existen versiones encontradas en las maestras frente a cómo se ha asumido la calidad y cómo esta se vivencia en el colegio San Vicente. una de las maestras más antiguas en la institución en ciclo uno, en sintonía con los objetivos institucionales afirma *que los buenos resultados se deben a la superioridad del trabajo de los colegios concesionados respecto a los públicos y la calidad educativa se refleja en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas*¹⁵, mientras que otra maestra que apenas lleva cuatro años allí, reconoce que aunque hay unos sistemas de calidad que están en consonancia con la política del MEN, estos conceptos de calidad no se reflejan en el aula.

¹⁵ Para abordar el resultado de los colegios concesionados en las pruebas de Estado en comparación con los colegios públicos, véase: informe final de la evaluación en colegios en concesión: memoria técnica del proceso y análisis de los resultados de la evaluación en los colegios en concesión, fase IV (Secretaría de educación Distrital e Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP), 2011.

Yo pienso que se trabaja mucho más en los colegios concesionados y de ahí que los resultados si hacen comparación con los resultados de pruebas Saber de los colegios públicos a un colegio concesionado siempre han sido superiores. (Maestra 4).

Es duro, pues la población es mucha, los cursos son de 46 más o menos, entonces para sacar adelante el grupo con calidad educativa es muy duro para uno de docente pero se aprende también demasiado por que toca llenar muchos formatos. (Maestra 1).

Aquí se vislumbra el concepto de calidad implícito en los testimonios de las maestras, medido en la cantidad de trabajo que se les asigna y la cantidad de formatos que se aborden, es decir que a mayor cantidad de formatos y carga laboral, mayor será la calidad educativa. Como se refleja en el siguiente testimonio:

Los formatos que se llenan acá son para mejorar la calidad para cada cosa hay un formato por ejemplo para planeación se trabaja un formato diferente al que se lleva a las planillas y así para cada cosa ahí diferente formato. (Maestra 2).

A pesar de esto no se desconoce las implicaciones que esto tiene en la práctica en término de la cantidad de grupos y lo que eso determina en la ejecución de las clases.

Pero además de estos factores del SGC, la institución también establece unos objetivos particulares determinados en el objetivo institucional del colegio San Vicente: *“Ofrecer educación de calidad para la formación integral de personas con competencias sociales, intelectuales y productivas, constructoras de su proyecto de vida y de una sociedad más justa, solidaria y en paz.”*, lo que se articula a las apuestas nacionales de constituir un sujeto con unos valores particulares que aporten al desarrollo económico y social del país y a las apuestas del neoliberalismo que buscan constituir en los sujetos habilidades y competencias que aporten el mantenimiento de las sociedad de mercado a través de prácticas productivas y conductas sociales que lo legitimen.

Estos objetivos institucionales propuestos desde Colsubsidio, tienen relación con los conceptos de competencias, que aparecen recurrentemente en todos los documentos, oficiales e institucionales, concepto que hace parte de ese nuevo lenguaje que se inscribe en la educación para determinar las habilidades que el sujeto debe adquirir para su inserción en la sociedad. Determinando a su vez unas apuestas individualizadas del sujeto que le dan un giro a la comprensión de la educación, desde su acepción pedagógica.

Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos.(Martínez, 2003, pág. 9).

A lo largo del análisis se abordó, como estas competencias son comprendidas desde la adquisición de habilidades que buscan introducir al individuo al sistema en la edad adulta a través de la lógica de la competencia y la integración a la economía de mercado, por eso el escenario educativo no está pensado para la construcción de aprendizajes de forma colectiva, por ende cada quien debe propender por la constitución de un proyecto de vida individual y no social o comunitario.

Se prepara entonces al sujeto para el trabajo, pero un trabajo en condiciones que han sido adecuadas al modelo económico vigente, que dibuja un rol individual y competitivo.

El empleo como derecho social se disuelve. Se potencia un conjunto de capacidades individuales construidas bajo el nombre de competencias y habilidades, que garantizarán la inserción del individuo – a partir de las competencias que porta- en las opciones que el mercado ofrece, que sale de unas condiciones más sociales del trabajo a unas más individuales. (Martínez A. , 2003, pág. 95)

En este sentido se entiende como la calidad ha sido pensada desde una lógica donde la educación prepara al sujeto para desenvolverse en el desarrollo de habilidades que le permitan ser un sujeto competitivo, pero que a la vez construya sus apuestas desde un esquema de valores y pautas culturales que le han sido inculcadas en ese mismo sistema educativo que lo prepara para el trabajo, por lo que la educación en el sujeto no busca su emancipación o su libre desarrollo, sino su adaptación a un modelo social que ha sido instituido y desde donde la escuela ha contribuido a su naturalización.

Se plantea entonces bajo la lógica de la mercantilización un concepto de calidad educativa influenciado por el discurso de agentes expertos, que posicionaron el discurso de la competencia en la política educativa, a la vez que se fortalecen aspectos de cobertura a través de ejercicios de racionalización que buscan hacer un uso más “equitativo” de los recursos de la educación.

En esta lógica, el Plan Decenal plantea que “las instituciones educativas ofrecerán educación de calidad para que los seres humanos sean competentes y puedan ser incluidos en el mundo laboral, en concordancia con las exigencias de la globalización.”(pág. 43) Es decir, que el sujeto es fuerza productiva desde una lógica del mercado pues además este es quien mantiene el sistema a través de su trabajo y a través de su consumo en los distintos niveles.

En este sentido los procesos educativos ya vienen demarcados por unas líneas institucionalizadas y articuladas a unas formas de gobierno y a un modelo social político y económico, que apunta a la calidad educativa fundamentada en la educación para la competencia y la adquisición de habilidades que le permitan al sujeto desenvolverse libremente en la sociedad, esto definido a través de unas políticas públicas que funcionan como directrices de la educación en Colombia. Por lo que en el siguiente apartado se

aborda cómo estos elementos de la escuela concesionada responden a unas formas particulares de entender la educación en el marco de un proyecto político de época.

3.3.3 Apreciaciones finales: la educación para la consolidación de los proyectos políticos de época

El recorrido analítico, se ha permitido vislumbrar cómo las prácticas pedagógicas del área de ciencias sociales, se fundamentan en unas ideas constituidas desde organismos especializados que son direccionados por el Ministerio de Educación Nacional, ideas que pretenden ser aplicadas a todas las instituciones educativas del país.

Con bastante frecuencia en los documentos oficiales aparece la necesidad de constituir identidad nacional, esto refleja ideas que aún conservan elementos que emergieron en la primera mitad la década de los 90 que constituyeron un pensamiento de soberanía nacional que posibilitara la defensa del territorio en caso de la injerencia de otros países.

Por otro lado, las reformas que iniciaron con la constitución de 1991 fueron determinantes para el posicionamiento de los pilares de la educación neoliberal a la política educativa del país, pues la Constitución define la educación como un servicio que puede ser prestado por organismos públicos o privados en condiciones de calidad.

Esto y las reformas que vinieron posteriormente y que se han abordado a lo largo de este análisis, establecieron unos criterios que darían cabida a unas formas de entender la educación desde una lógica de la individualidad, la Competencia y la adhesión a un sistema de valores determinado por este sistema.

En este contexto, aunque las ciencias sociales poseen una amplia construcción epistemológica sobre los saberes y procesos que allí deben consolidarse, y que apuntan a la

construcción de un sujeto, con un pensamiento histórico, crítico y transformador sobre su realidad; los discursos oficiales constituidos a través de la política pública han traído implícitamente en la aplicabilidad de estas orientaciones la formación de sujetos que se adapten a un sistema de valores y conductas impuestas y reguladas por el las instituciones del Estado.

Sumado a esto está la construcción de saberes especializados, que a través de estas políticas y leyes les dieron el poder de integrar los saberes que se consideraban necesarios a organismos expertos ajenos a la escuela. Estos saberes construidos a través de la política educativa que determinaron aquellas cosas que debían orientar los destinos de la educación, relegaron a los maestros a un lugar meramente instrumental donde este pierde su lugar de intelectual, para convertirse en un reproductor de aquello que los saberes especializados definen ha de ser enseñado en la escuela.

Estos discursos en la educación buscan adaptar la educación a las nuevas formas del mundo que hablaban de desdibujar esas ideas nacionalista para abrirse paso el concepto de globalización, donde los Estados ya no tienen la última palabra sobre las decisiones de una nación, sino que éstas se condicionaban por organismos transnacionales que buscaban constituir criterios comunes en Occidente que sirven a su vez para mantener el sistema económico establecido.

Estos objetivos se logran a través de las apuestas curriculares que son producto de unas dinámicas legitimadas por las políticas de Estado, desde allí el currículo es el entramado de relaciones del saber que trascienden el espacio académico y los saberes que se construyen en las ciencias sociales. Es el producto de unas relaciones de poder que trascienden la escuela.

Desde allí se asigna importancia al maestro, porque se necesita legitimar estas prácticas, pues el ejercicio de enseñar trasciende de adaptar un saber y trasladarlo a la escuela como se afirma en la RCC(2014)

la disciplina escolar no es una simple adaptación del saber producido por las disciplinas científicas o académicas de 'referencia', las cuales deben ser acomodadas por el maestro a través de un método de enseñanza que haga posible la comprensión de los y las estudiantes en el aula de clase. Particularmente, el saber escolar en las ciencias sociales es el resultado de la delimitación de un campo académico en el que están presentes la política educativa (a través de orientaciones y lineamientos) y quienes enseñan, aquellos que, finalmente, toman las decisiones sobre los contenidos y los modos de ser enseñados. (pág. 81)

Esto significa que aunque la enseñanza se regula a través de la política pública, el maestro tiene la posibilidad de ajustar y transformar estas prácticas; por esto el papel del maestro también es regulado a través de sus condiciones laborales y el seguimiento a su práctica para determinar si es efectiva o no para los intereses del sistema, pues es este quien legitima esos discursos y esas prácticas de saber.

Es evidente allí que todos los componentes que se han vislumbrado a lo largo del análisis han puesto la mirada sobre cómo se logran articular esos procesos académicos a una lógica del poder, desarrollados a partir de unos discursos expertos que plantean unas necesidades sentidas de transformación en la educación ajustadas a unos intereses políticos por mantener un sistema económico, político y social.

Sumado a esto estos mismos documentos plantean criterios de seguimiento y análisis para evidenciar que se obtengan los resultados esperados, a través de pruebas estandarizadas y procesos de evaluación de las instituciones y los maestros. En este sentido, es claro que desde la década de los noventa Colombia se sumó a una apuesta de educación

determinada por el neoliberalismo que como se mencionó en el referente teórico, se potencia en los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe que pusieron el centro en la cobertura, y la alianza público-privada para —bajo sus lógicas— mejorar las condiciones de la educación en Colombia.

Es así que a través de este análisis se puede evidenciar que los colegios concesionados no buscan posicionar unos nuevos discursos, o posicionar a los sujetos desde un proyecto hegemónico distinto al del Estado, pues el modelo Colombiano está dispuesto desde unas lógicas que benefician el modelo económico neoliberal y por ende sus apuestas educativas desde la educación concesionada están encaminadas a reafirmar este modelo, y mantener a los sujetos en el sistema de valores que lo sostiene.

Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones

Entender la práctica pedagógica no solo como la aplicabilidad de una clase, sino como toda la red de discursos, saberes y relaciones que confluyen para desarrollarla, hicieron parte de este trabajo investigativo, que a través de sus indagaciones buscó establecer cómo las ciencias sociales - considerada la disciplina que posibilita la comprensión de las relaciones sociales del hombre y busca generar un posicionamiento crítico frente a ella-, se ubica en el escenario escolar y posiciona a su vez unos discursos particulares, en el marco de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Las ciencias sociales entonces configuran unas nociones para su enseñanza en la escuela que son el fruto de un ejercicio histórico de la misma como disciplina, es decir que esta tránsito por espacios de comprensión la ubicaron como la disciplina para construir sentimientos nacionalistas, arraigados a ideas de soberanía y patriotismo, que se traslada luego a unas comprensiones que la contemplan como una disciplina que potencia la transformación de la realidad desde el abordaje de sus problemáticas de forma crítica, entendiéndola desde una perspectiva interdisciplinar, las ciencias sociales logran posicionarse en América en la década de los 90, con las coyunturas históricas que se desencadenaron para ese entonces en Europa y que dieron a su vez origen a una serie de reformas que buscaron mejorar los procesos educativos para potenciar unas ideas de sujeto y sociedad.

A partir de la llegada de las ciencias sociales como disciplina y su inserción en la escuela se pone en evidencia como estas fueron, ajustándose a las transformaciones sociales y políticas de cada época. Desde allí las ciencias sociales escolares, han sido parte de un sistema educativo que ha permeado sus construcciones discursivas, y que está

fundamentado por unos discursos de saber y poder, lo que históricamente determino disputas sobre el qué y el para qué enseñar ciencias sociales.

En este sentido, ha tenido que ajustar sus discursos a aquello que la escuela le exige, esto a través de la clasificación y recontextualización de sus saberes a unos códigos adaptados para la escuela. De esta forma es claro, que las ciencias sociales no han sido neutras en su enseñanza, sino que sus apuestas han sido determinadas y son fruto de los proyectos políticos y sociales de cada tiempo histórico.

A partir de allí se evidencia como estos saberes hegemónicos son clasificados y recontextualizados a través de la implementación de mallas curriculares, el uso de materiales, recursos y códigos que posibiliten la construcción de unas estrategias metodológicas para constituir unos saberes específicos en la escuela. Estas mallas y planes de estudio son fruto del análisis y la implementación de la política pública en ciencias sociales en la institución educativa.

En este ejercicio de clasificación y recontextualización de los códigos que han de ser difundidos en la escuela, se ponen en juego apuestas oficiales, de la institución y de las maestras, que como se evidenció, aunque reconocen las lógicas de la institucionalidad, no se identifican en su totalidad con ellas, y construyen apuestas principalmente metodológicas que permiten constituir dinámicas de clase diversas para los niños y niñas.

Para el primer ciclo, resulta fundamental articular los saberes del área a las experiencias cotidianas del sujeto, pues por la edad de los niños y niñas prevalece la implementación de estrategias fundamentadas en el juego y en los vínculos afectivos que el niño construya con sus pares y adultos. A partir de conceptos elementales de la geografía, la historia y la educación cívica como áreas priorizadas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde allí se evidenciaron unos procesos de enseñanza-aprendizaje articulados a las vivencias del niño, pero además a su contexto cercano, se busca desde las ciencias sociales para este primer ciclo que los sujetos se reconozcan y se relacionen de forma asertiva en su contexto, que empiece a asumir prácticas sociales y culturales que le generen una identidad y le permita desenvolverse a través de un esquema de valores y conductas deseables. También se busca que para este ciclo empiecen a construir un pensamiento histórico que les permita reconocer situaciones particulares de su contexto y articularla a la resolución de problemas acorde a su edad.

Si bien aparentemente desde los documentos oficiales y de la institución educativa, se plantean unos discursos relacionados con la reflexión profunda de la realidad a través del análisis crítico, el trasfondo de estos documentos supone la adaptación de la escuela desde las ciencias sociales a unas lógicas de la educación neoliberal al servicio de mercado, a través del posicionamiento de elementos como: referentes comunes, factores metodológicos, estándares, habilidades y competencias y sistemas de evaluación estandarizados.

Estos documentos plantean además la apuesta por construir valores, conductas y normas que le permitan al sujeto involucrarse en las dinámicas sociales, así como a partir de allí contribuir al desarrollo productivo del país, estos últimos componentes fueron los que se abordaron con mayor fuerza en la práctica pedagógica de la institución educativa, pues el análisis permite evidenciar como se profundizan las ciencias sociales para adquirir ciertas conductas socialmente establecidas y para que el sujeto defina el rol social a través de su orientación frente al trabajo como desarrollo.

Esto corresponde a unas ideas que se refuerzan desde los discursos principalmente de la calidad educativa, que potencian esa idea de formar en el contexto de las

competencias que resultan ser el espacio para consolidar prácticas individualistas, para que el sujeto se desarrolle a través del trabajo y de la adaptación a la cultura, sin problematizarla.

En este sentido, el proceso de enseñanza –aprendizaje se ve mediado por como los niños logran llevar todo aquello que se les enseña a unos lugares prácticos de sus relaciones con los otros, de allí que fue recurrente encontrar que las maestras conciben que el proceso de enseñanza en ciencias sociales se da a través de orientar y guiar a los niños para que apropien y naturalicen los conceptos abordados en clase, para trasladarlos a su cotidianidad, es así que el estudiante aprende cuando ha puesto en práctica aquello que se le ha enseñado dentro del aula de clase.

En este sentido las ciencias sociales se han posicionado escolarmente como un saber importante para la formación de los sujetos en sus componentes social e histórico, sin embargo se observa una brecha, entre lo que se propone desde los lineamientos y los estándares, respecto a la práctica de aula de las maestras, esto tiene que ver con cómo esos saberes se reconfiguran en el proceso de recontextualización, pues cuando los saberes llegan al aula, la autonomía de las maestras reconfigura esas nociones propuestas inicialmente, pues se pone en juego la experiencia subjetiva de las maestras, poniendo en evidencia la enseñanza de aquello que es prioritario para ellas y el proceso que desarrollan con sus estudiantes. Pese a esto los mecanismos de control sobre lo que se enseña no permiten que se asuman de forma autónoma el desarrollo de las temáticas de sus clases.

Se evidencia entonces que las ciencias sociales para este ciclo le permite a las maestras consolidar unas prácticas encaminadas más hacia la conducta y la normatividad y la consolidación del proyecto de vida sin que esto no implique que no se aborden otras

temáticas relacionadas con el área. Pues se evidencio como se abordan conocimientos disciplinares a partir de diversas estrategias metodológicas.

Además existe una dificultad frente al acceso a recursos pues estos son limitados, haciendo uso recurrente del libro del texto y el cuaderno como herramientas principales para el desarrollo de las practicas pedagógicas sobre el área, donde el libro de texto es la herramienta conceptual más utilizada a la hora de abordar temáticas, por lo que se potencia la reproducción de discursos distribuidos a través de las editoriales.

En este escenario es necesario problematizar en próximas investigaciones sobre el sentido pedagógico y político del libro de texto, a partir de preguntas sobre los criterios sobre los que se eligen los libros de texto para las escuelas, que discursos se posicionan allí, quienes los diseñan y bajo que parámetros son diseñados estos libros, para entender que lógicas discursivas se distribuyen a través de la enseñanza de las ciencias sociales con este tipo de herramientas.

podemos ver que los escenarios de formación están demarcados por unas relaciones de saber y de poder, pues aunque las maestras afirmaron recurrentemente que es importante establecer relaciones desde el afecto y la empatía con los estudiantes a partir de reconocerlos desde su singularidad, estas están sometidas a una red de relaciones instituidas desde el sistema escolar que les exige asumir un rol de poseedor del saber, que debe además de orientar, y brindar los saberes dispuestos por el área, evaluar y hacer seguimiento a los procesos del estudiante, por lo que las relaciones terminan estableciéndose a partir de una relación de poder en el aula donde el maestro asume el rol controlar y dirigir las dinámicas que se generan en la práctica pedagógica.

Se puede inferir entonces que la prioridad para el sistema educativo no son los procesos que el niño pueda desarrollar en esta etapa de la vida en términos de su proceso de

aprendizaje, sino lo que determina en términos de lo que este puede llegar a ser en el futuro, a pesar de ello las maestras siguen asumiendo una postura que concibe al niño como el centro de la experiencia del aprendizaje, y reconoce los procesos experienciales que debe tener el niño en esta etapa de su vida.

En la investigación se evidencia que hay una inclinación a entender las ciencias sociales desde una perspectiva prioritariamente asociada a la configuración de valores y prácticas cotidianas frente a la relación con los otros, desde un reconocimiento a su contexto cercano, lo que refiere esto es que se aborda una idea de las ciencias sociales asociado a conocimientos actitudinales, dando menor relevancia a los contenidos disciplinares específicos del área.

En este escenario, el trabajo investigativo deja ver como desde allí se construyen unas comprensiones del sujeto que lo posicionan de una forma determinada en el contexto de la practica pedagógica, por un lado, los estudiantes que ocupan un lugar de formación donde se ven desde un lugar incompleto, en el que deben adquirir algo que les falta o que deben potencializar, pues en esta época de la vida los sujetos están en proceso de desarrollo y por ende en una época de adquisición de habilidades, por lo que es un sujeto potencial que llegará ser un sujeto productivo, que aportará al desarrollo del país a través de su trabajo y la adquisicion de habilidades y competencias sociales y laborales para ser un ciudadano-consumidor que aporte a la economía de mercado.

Es decir que al sujeto se le forja la conducta a partir de su vinculación a la escuela, por lo que se busca un sujeto que se adapte al sistema y que se identifique con las prácticas culturales, sociales, y económicas existentes, a través de la adquisición de habilidades, competencias y conductas esperadas, en este contexto se prepara desde la individualidad

pues lo importante es que él se pueda involucrar en el sistema, no que construya redes colaborativas o se piense desde la comunidad.

Para lograr esto el sistema diseña unos dispositivos que garantizan que estos objetivos se cumplan a cabalidad. Por un lado, las mallas curriculares que dan cuenta de todos los componentes establecidos desde las apuestas hegemónicas de la educación y que funcionan como un articulador que garantiza que los saberes se implementen en la escuela según lo definen los discursos oficiales y articulado a esto los procesos evaluativos que posibilitan el control y seguimiento a las instituciones frente a la implementación de estos discursos.

Para garantizar esto se evidencia como el rol del maestro es determinante no solo desde sus apuestas pedagógicas, sino a través de su profesionalización y contratación, pues además de los ejercicios pedagógicos de su quehacer, este está condicionado por unas formas de contratación que lo obligan a cumplir con los objetivos trazados desde la institucionalidad pues el seguimiento y la evaluación es permanente también para él, y por ende debe garantizar la reproducción de los discursos para asegurar su permanencia en el sistema escolar, por lo que se limita su rol como investigador y como generador de nuevos saberes.

Pero además de ello, los discursos dejan ver como los maestros naturalizan estos discursos de la efectividad y la calidad, donde se establecen como parte del sistema educativo y responden a estas lógicas sin considerarlas lesivas, por el contrario ven el trabajo con formatos y el seguimiento y la evaluación como posibilitadoras de aprendizaje en el marco de su proceso profesionalización.

En este contexto el horizonte metodológico de este trabajo, fundamentado en el análisis de contenido, permitió profundizar los conceptos emergentes en el análisis de la

investigación a través de los diversos discursos, estableciendo las relaciones entre estos, con proyectos políticos y sociales de época; a través del análisis de contenido, se pudo establecer las cargas de significados que atraviesan los discursos y que son determinantes en la construcción de la práctica pedagógica de las ciencias sociales.

De la misma forma el trabajo posibilitó realizar un acercamiento teórico acerca de los componentes de la investigación, permitiendo la comprensión acerca de cómo, las apuestas políticas y formativas alrededor de las ciencias sociales y la práctica pedagógica, han sido producto de unas configuraciones históricas sobre la sociedad y el sujeto, que desencadenaron en unas luchas por el significado de la escuela y la sociedad en el marco de proyectos políticos de cada época, y que limitan hoy con unas apuestas neoliberales que luchan por posicionarse en el ámbito educativo, que buscan restarle autonomía a la escuela para conferirle el poder de su manejo a la sociedad de mercado.

En este sentido es importante establecer que aunque las luchas por posicionar el modelo neoliberal en la educación no ha cesado, este no ha logrado posicionarse como un modelo educativo masivo, y no se podría reconocer un triunfo de este modelo, pues al menos, para el caso de Bogotá, las alcaldías posteriores no continuaron el proyecto de colegios de este carácter. Por lo que quince años después de su implementación, representan una minoría en las instituciones educativas.

En este escenario se plantean varios campos de análisis que emergen en el marco de este proyecto de investigación, por un lado se evidencia que no hay como tal un discurso disciplinar sobre las ciencias sociales en las maestras, esto implicaría revisar los procesos de formación en sus procesos de licenciatura, entendiendo que ninguna es Licenciada en Ciencias Sociales, para establecer como sus procesos de formación profesional, determinan la manera en la que construyen sus prácticas sobre estos saberes.

También se hace necesario establecer cuál es el lugar del sujeto que aprende en el marco de estas prácticas neoliberales, pues si bien se articula todo un discurso para lograr los objetivos de estos modelos, el papel de los niños y jóvenes es determinante en las formas en que estos procesos son reafirmados o no.

Por último un elemento que aunque no fue objeto de esta investigación, resulta fundamental para comprender como se constituyen los procesos de formación en estos escenarios, son los procesos de resistencia que generan algunos maestros, pues aunque en este trabajo se evidencia una naturalización de las dinámicas de estas instituciones por parte de las maestras, es necesario identificar maestros que generen prácticas políticas y pedagógicas en contraposición a estas para evidenciar como influyen en las formas de constituir las prácticas en estas escuelas.

Para finalizar es claro que este trabajo nos permite evidenciar como confluyen diversos factores, relacionados con el rol de los sujetos, los discursos, los saberes y los instrumentos recontextualizantes que usa la escuela para su difusión, que son fundamentales en la reproducción de saberes en la escuela, pues es evidente que estos modelos de educación que establecen alianzas con el sector privado no buscan desligarse de las apuestas oficiales, ni generar unos nuevos modelos de sociedad.

Por el contrario estos modelos educativos funcionan para afianzar y mantener el sistema establecido a través de sus prácticas, de allí la poca participación de los sujetos (maestros y estudiantes) en el desarrollo de las apuestas educativas y políticas de la escuela concesionada, pues están reafirman las ideas de sociedad existentes y no busca transformarlas sino fortalecerlas a través de la incorporación del sujeto a este sistema a través del aparato educativo.

Listado de Ilustraciones

<i>Ilustración 1 fases del proceso de análisis de la investigación;</i> Error!	Marcador	no
<i>definido.</i>		
<i>Ilustración 2 direccionamiento estratégico, colegio Colsubsidio San Vicente.</i>		128
<i>Ilustración 3 planeador grado primero 1 trimestre</i>		140
<i>Ilustración 4. planeador grado segundo segundo periodo.</i>		142
<i>Ilustración 5 cuaderno estudiante grado segundo</i>		146
<i>Ilustración 6 libro de texto de ciencias sociales grado segundo.</i>		149
<i>Ilustración 7 malla curricular grado primero</i>		161
<i>Ilustración 8 Malla curricular grado segundo</i>		164
<i>Ilustración 9 planeador grado segundo</i>		169
<i>Ilustración 10 desempeños grado primero segundo trimestre</i>		171
<i>Ilustración 11 prueba de red grado primero</i>		176
<i>Ilustración 12 prueba de red grado segundo.</i>		176

Referencias

- Acosta, W., & Molano, F. (2008). *el nuevo orden educativo global y la mercantilización de la educación pública en Bogotá 1990-2004*. Bogotá: Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.
- Aguilera, A., & González, I. (2009). *didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil: análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá, D.C.: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.
- Álvarez, A. (octubre de 2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas*(41), 45-61.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico (ed)*. Mario Díaz. Bogotá, Colombia: producciones y divulgaciones culturales y científicas – El Griot.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B., & Mario, D. (1997). *Sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia : Magisterio.
- Cajiao, F. (2013). *El debate sobre los colegios en concesión: ¿resultados o ideología?* Obtenido de Recuperado de: <http://www.razonpublica.com/index.php/regiones-temas-31/7022-el-debate-sobre-los-colegios-en-concesion-iresultados-o-ideologia.html>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Colsubsidio. (2013). *Sistema de gestión de calidad, colegios en concesión y administración*.
- Colsubsidio. (2014). *Proyecto Educativo de Colsubsidio (PEC)*. Bogotá.
- Colsubsidio. (2015). *Documento de área de ciencias sociales colegios colsubsidio*. Bogotá. D.C.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Deleuze, G. (2000). "post escriptum". *fractal* N° 19, 69-77.
- Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano del fomento a la educación superior-ICFES-.

- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública-básica y media- en Colombia*. Bogotá D.C.: UNIBIBLOS.
- Fernández, F. (junio de 2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), 35-53.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Pp. 171-178.: Paidós.
- Herrera, & Low. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: Una historia reciente y olvidada*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (2000). *Discurso y razón: una historia de las ciencias sociales en Colombia*. (F. Leal, & G. Rey, Edits.) Bogotá, Colombia: Tercer mundo S.A.
- Hirtt, N. (2001). *los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFO*, 13 (2), 108-114.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa, el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como metodo de investigación. *Revista de educación, vol 4, universidad de Huelva.*, 167-169.
- Loy, J. (1982). Los ignorantistas y las escuelas: Oposición a la reforma educativa durante el Federalismo. *Revista Colombiana de Educación*(9), 9-24.
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista colombiana de educación*(44), 1-33.
- Martínez, A. (enero-junio de 2009). Políticas públicas en educación en América latina. *Espaco*(31), 5-18.
- Martinez, A., Noguera, C., & Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Educación y Cultura* (15), 12-21.
- Martinez, A., Noguera, C., & Castro, j. (1994). *curriculo y modernizacion: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: magisterio.
- Martínez, J. (julio-diciembre de 2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, I(8), 1-43.
- Martínez-Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Colombia: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.
- Mejía, R. (2006). *Educacion(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

- MEN. (1994). *ley general de educacion* .
- MEN. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miñana, & Rodríguez. (2002). La educación en el contexto neoliberal. Obtenido de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Narodowski, M. (septiembre-diciembre de 2010). Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 29-36.
- Narváez, A. (2014). Ciencias sociales y “giro culturalista”: promesa pendiente. *Revista Nómadas*(40), 96-111.
- Olaya, V., & Valderrama, C. (octubre de 2014). Ciencias sociales y modernización: tejidos entre el saber, la subjetividad y la política. *Revista nómadas*(41), 78-94.
- PD. (1998). *plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá D.C 1998-2001 "Por la Bogotá que queremos."*. Alcaldía Mayor de Bogotá. D.C.
- (s.f.). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*.
- Porta, L., & Silva, M. (s.f.). *la investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.
- SED. (2014). *Ciencias sociales: una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico. reorganizacion curricular por ciclos*. Bogotá. D.C.
- Silva, R. (1993). *Universidad y sociedad en el Nuevo reino de Granada: Contribucion a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: Banco de la República.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Mexico D.F.: Editores siglo XXI.