

**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA  
EXPLORACIÓN DE LA TENSIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO OFICIAL  
Y LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES**

**Presentado por:**

**GERMÁN ALEXIS DÍAZ OVALLE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C.**

**2022**

**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA  
EXPLORACIÓN DE LA TENSIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO OFICIAL  
Y LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Presentado por:**

**GERMÁN ALEXIS DÍAZ OVALLE**

**Director:**

**CARLOS EDILBERTO ORDOÑEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C.**

**2022**

*AGRADECIMIENTOS...*

*Al profesor Carlos Edilberto Ordoñez por su valiosa guía y formación en este proceso... A la profesora Ana Maritza Forero Mondragón por su inspiración y animo... A mi esposa Adriana y mis hija Natalia, Luisa y Julieta por su paciencia y comprensión... A mi madre Nohora por su apoyo incondicional... A la noche, por tanta compañía... y en especial, a la fuente de toda fuerza y sabiduría, a ese a quienes algunos llamamos Dios...*

*Cuando estuvo vestido salió a la calle y comenzó el desfile y todo el mundo lo contemplaba aclamando la grandiosidad de su traje. - ¡Qué traje tan magnífico! - ¡Qué bordados tan exquisitos! Hasta que en medio de los elogios se oyó a un niño que dijo: - ¡Pero si está desnudo! Y todo el pueblo comenzó a gritar lo mismo pero aunque el emperador estaba seguro de que tenían razón, continuó su desfile orgulloso.*

*El nuevo traje del emperador de Hans Cristian Andersen.*

## Tabla De Contenido

Introducción	6
La Construcción De La Identidad Y La Enseñanza De Ciencias Sociales ¿Un Tema De Investigación?	6
Pregunta Central De Investigación	9
Objetivo General De La Investigación	10
Primera Parte	12
Referentes Conceptuales Y Metodológicos	12
Referentes conceptuales	12
La Analítica De Las Prácticas De Gobierno Como Perspectiva Que Permite Caracterizar La Modalidad De Ejercicio De Poder Vigente En La Actualidad	12
Las Tecnologías De Ejercicio De Poder Y Control Aplicadas Al Ámbito Educativo	16
La Formación De La Conciencia Y La Elaboración De La Identidad	36
Gubernamentalidad Y Subjetivación: Los Procesos De Construcción De La Identidad Como Medios Para Establecer Un Orden Social	44
Referentes Metodológicos	50
El Análisis Critico Del Discurso (ACD)	50
Caracterización De La Normatividad Vigente Del DPO	55
Caracterización Del Instrumento De Recolección De Información Con Los Docentes	56
Segunda Parte	58
Caracterización Del Análisis De La Historicidad De La Orientación De La Racionalidad En El Siglo XX Y Su Campo De Recontextualización	58
La Enseñanza De Historia En La Primera Mitad Del Siglo XX: Una Búsqueda Por El Nacionalismo En La Emergencia Del Campo De Recontextualización	61
1950-1994: Despolitización De La Vida Nacional Y Separación De Las Ciencias Sociales En La Formación Escolar Y La Educación Superior En Búsqueda Del Desarrollismo Nacional	65
Las Ciencias Sociales Escolares Después De Las Dos Últimas Décadas Del Siglo XX: Una Identidad Global Y Multicultural En Pos De La Globalización Y El Neoliberalismo	69
Tercera Parte	80
Análisis Del Discurso Pedagógico Oficial Vigente	80
El Marco Legal Actual Que Establece La Orientación Del Proceso De Formación Ciudadana	80
Cuarta Parte	130
Análisis De La Encuesta	130
Relación Entre Diferentes Representaciones Sociales Referentes A La Ciudadanía Y La Identidad Con La Práctica Pedagógica En Ciencias Sociales	138
El Control Discursivo Como Ejercicio De Poder En La Práctica Pedagógica De Ciencias Sociales	146

Percepción Docente Del Efecto De Los Documentos Normativos Del DPO En Las Orientaciones Curriculares Y En Prácticas Pedagógicas De Ciencias Sociales	159
Percepción De Los Efectos De La Enseñanza De Las Ciencias Sociales En La Práctica Pedagógica De Formación Ciudadana De Secundaria Y Media Vocacional	162
Quinta Parte	169
Conclusiones	169
Historia De La Noción De Ciudadanía En El Marco De La Racionalidad Del Dispositivo De Seguridad Del Siglo XX	170
Perspectiva De Los Documentos Rectores Del DPO Sobre La Ciudadanía En Relación Con El Discurso Regulatorio De Las Dimensiones Económica, La Política Y Sociocultural	173
Aportes De Los Documentos Técnicos A La Orientación De La Ciudadanía En La Enseñanza De Ciencias Sociales Y La Práctica Pedagógica De Los Docentes	181
Las Representaciones Sociales Como Formas Identitarias De Ciudadanía	188
Reflexión General	190
Recomendaciones	197
Referencias	199
Anexos	204

## **Introducción**

### **La Construcción De La Identidad Y La Enseñanza De Ciencias Sociales ¿Un Tema De Investigación?**

Este trabajo explora ejercicios de saber-poder materializados en la práctica pedagógica docente del área de Ciencias Sociales en relación con los procesos de formación ciudadana y construcción de la identidad. Este ejercicio se da por medio de la configuración de discursos recontextualizados del área de Ciencias Sociales en la enseñanza escolar soportados en la normatividad vigente; se busca observar las representaciones que elaboran los docentes de la formación ciudadana a partir de este discurso. El objetivo es examinar cómo por medio de dispositivos de recontextualización de discursos primarios, se oferta en el diseño curricular una racionalidad referente a la formación para la ciudadanía y cómo esta es asimilada por los docentes.

En lo relacionado con el aspecto teórico, la noción de gubernamentalidad planteada por Michael Foucault se aplicó para determinar disposiciones institucionales, procedimientos y técnicas que, como tecnologías de gobierno, rigen el funcionamiento del dispositivo pedagógico vigente, tal como es conceptualizado por Basil Bernstein. Se asume que el dispositivo pedagógico, en lo que respecta a la formación ciudadana, recurre al compromiso de los educandos con el funcionamiento del orden social a partir del énfasis en lineamientos morales a los que ellos mismos deben adecuar su comportamiento, por lo que estas propuestas funcionan como una tecnología de gobierno que orienta, diferencia, normaliza, y le da un lugar al sujeto dentro de la sociedad.

Profundizando en la perspectiva teórica propuesta, se puede plantear que en la actualidad el control de la sociedad se da por medio de un dispositivo de seguridad (Foucault, 2006), que tiene por objeto la intervención sobre los procesos de los sujetos; intervenciones sobre los procesos de subjetivación, que se relacionan con una racionalidad con arreglos a fines o valores; lo que fundamenta un modelo que en el presente fortalece el compromiso de los sujetos con la

vigorización de las fuerzas productivas de la población (Cortés 2010), con el fin de garantizar la continuidad del orden social que consolida al neoliberalismo y la globalización. De esta manera, las relaciones de saber-poder entre las instancias del gobierno y la población consisten en que las primeras gestionan a la segunda estructurando el campo de acción de los individuos a través de los sistemas y dispositivos que los enmarcan, gestionando una racionalidad política estratégica en diferentes niveles, por medio de diferentes tecnologías que se incorporan en la elaboración de la experiencia de los sujetos, como ocurre en el caso del sistema educativo.

En el caso de las tecnologías que actúan sobre la elaboración de la experiencia del sujeto – a las que se denominará subjetivación– se llevan a cabo intervenciones orientadas a que el individuo sea quien se constituya a sí mismo como sujeto moralizado y moralizante comprometido directa o indirectamente con los objetivos del Estado, tomando su propia conducta, como objeto de análisis y reflexión a partir de su experiencia particular, lo que constituye al individuo en un sujeto objetivado.

Para alcanzar estos fines, las instituciones educativas son un escenario propicio para la llevar a cabo la subjetivación por varios motivos, primero, porque son espacios de divulgación de perspectivas específicas; segundo, son uno de los lugares de mayor permanencia del sujeto durante la etapa formativa y; finalmente, porque el paso por ellas se ha constituido como requisito *sine qua non* para la inserción en la vida productiva, política y cultural de la sociedad moderna. Por esto, en la actualidad, la aplicación de estrategias de formación de determinados modos de entender y asumir la ciudadanía será una de las principales funciones que ellas deben cumplir.

Dicho lo anterior, en este estudio, se busca analizar procedimientos, estrategias y efectos que buscan configurar las prácticas pedagógicas de Ciencias Sociales, de modo que incidan de un modo particular sobre la experiencia de ser ciudadano, promoviendo disposiciones del sujeto hacia

un orden social y que, por estar orientadas a la elaboración de la experiencia de los sujetos buscan configurar identidades pedagógicas. El foco es la perspectiva de los docentes, en tanto ellos son los agentes encargados de llevar a cabo las propuestas estatales y quienes durante la planeación, ejecución y evaluación de su práctica pedagógica son los que realizan los procesos educativos referentes a la formación de la ciudadanía, lo que hace posible observar su influencia en la elaboración de la identidad –conciencia– de los sujetos.

Se buscó explorar la forma como los docentes entienden y valoran las referencias del Discurso Pedagógico Oficial a esta forma de asumir la formación de los sujetos. La exploración se realizó por medio de un rastreo discursivo, en el que se identificaron posiciones ante las racionalidades políticas propuestas por el aparato de gobierno respecto a los procesos de formación ciudadana, que pretenden orientar la práctica pedagógica en las instituciones educativas.

La metodología aplicada fue el análisis crítico del discurso, con el fin de diferenciar distintos planteamientos discursivos dentro de la normatividad vigente y así identificar los principios dominantes que generan las comunicaciones posicionales específicas y que constituyen las tecnologías de control social dentro del dispositivo vigente. Luego estos planteamientos fueron explorados en una encuesta estructurada aplicada a docentes de Ciencias Sociales.

Para determinar las categorías de análisis que dan cuenta de los hilos discursivos, se explora la noción de gubernamentalidad, la concepción de poder que le subyace y la forma como ella contribuye a entender la racionalidad política vigente por medio de las estrategias que se articulan y las tecnologías que se aplican para la conducción de la población.

Luego, se analizó la orientación que se le da a la identidad en el dispositivo pedagógico con base en los aspectos que se destacan en la noción de prácticas de ciudadanía, como forma de orientación de la identidad. Se buscó establecer cómo, por medio la recontextualización y la



reproducción del discurso de las ciencias sociales y sus gramáticas ubicadoras en la enseñanza de Ciencias Sociales en secundaria y media vocacional, se orientan en los sujetos formas de ser y estar en el mundo, a partir de la incidencia en las dinámicas subjetivas.

El documento está organizado en cinco partes, la primera buscó caracterizar el horizonte conceptual y metodológico del trabajo. La segunda, se orientó a caracterizar la configuración del campo de recontextualización, con este propósito, en ella se describe el desarrollo en el siglo XX de diferentes racionalidades oficiales dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en el sistema educativo colombiano. En la siguiente, la tercera, se hizo un análisis del Discurso Pedagógico Oficial vigente, tal como se manifiesta en documentos como los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (LB en CS), los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (DBA en CS) y los Estándares Básicos en Ciencias Sociales (EBC en CS). En la cuarta parte se presenta el análisis cualitativo de las respuestas de los docentes a una encuesta estructurada y, se finaliza con conclusiones que se refieren a la caracterización de las posiciones de los docentes, bien sean resistencias o acomodaciones, que en el campo de reproducción del sistema educativo se dan frente a los lineamientos de formación ciudadana impartidos por el aparato de gobierno, que promueven unas identidades pedagógicas en detrimento de otras.

**Conceptos Clave:** Formación ciudadana, representaciones sociales (percepción), discurso pedagógico oficial, campos recontextualización y reproducción, práctica pedagógica, clasificación y enmarcación, gubernamentalidad, subjetivación.

### **Pregunta Central De Investigación**

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de ciencias sociales en educación básica y media de la orientación de la formación ciudadana en la enseñanza de esta área de conocimiento, tal como está establecida en el discurso pedagógico oficial [DPO]?

### **Preguntas puntuales**

- a. ¿Cuál fue el desarrollo histórico colombiano de la racionalidad política referente a la orientación de la formación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales?
- b. ¿Cuáles son las características propias de la orientación de la formación ciudadana del DPO en ciencias sociales [política educativa] de acuerdo con la racionalidad del dispositivo vigente?
- c. ¿Cómo está elaborada la orientación de la formación ciudadana en la enseñanza de ciencias sociales, tal como está dispuesta en los documentos técnicos del DPO?
- d. ¿Cuáles elementos caracterizan la percepción que tienen los docentes de educación básica y media respecto a la orientación de la formación ciudadana propuesta para la práctica pedagógica?

### **Objetivo General De La Investigación**

Identificar la percepción de los docentes de las orientaciones estatales a la formación ciudadana, expresadas en el Discurso Pedagógico Oficial, y su incidencia en la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales, en educación básica secundaria y media vocacional.

#### **Objetivos Específicos:**

- 1 Identificar elementos discursivos que orientan racionalidades referentes a formación ciudadana y la identidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales en sus campos de recontextualización y reproducción.
- 2 Caracterizar el desarrollo histórico de la racionalidad política que orienta la formación ciudadana en la enseñanza de ciencias sociales.
- 3 Describir los fines, medios, efectos y usos planteados actualmente por el DPO y su vigencia en la práctica pedagógica que llevan a cabo los docentes.

- 4 Reconocer tensiones entre las orientaciones de la formación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales propuestas por el DPO y la percepción que tienen los docentes de estas.

## Primera Parte

### Referentes Conceptuales Y Metodológicos

#### Referentes conceptuales

#### ***La Analítica De Las Prácticas De Gobierno Como Perspectiva Que Permite Caracterizar La Modalidad De Ejercicio De Poder Vigente En La Actualidad***

Un análisis del sistema educativo en relación con los modos de ejercicio de poder asociados al gobierno de las sociedades en los regímenes actuales puede ofrecer elementos para comprender las finalidades que se le atribuyen a la educación y, en particular, para interpretar el estatus de los procesos de constitución de los sujetos y la correspondencia con la racionalidad del orden vigente. La analítica de los modos de ejercicio de poder en los regímenes liberales y, en general, la caracterización del dispositivo vigente ofrece elementos relevantes para comprender los procesos de constitución de sujetos en esta coyuntura.

Al respecto, el análisis de la racionalidad de las estrategias que se introducen en los procesos de subjetivación permite identificar las orientaciones que se dan en la microfísica del poder en el aula, cuando se estudia el modo en que opera actualmente la institución escolar.

Con este propósito conviene rastrear el establecimiento de esta perspectiva de estudio. Al respecto, según Castro-Gómez (2010), se tiene que, tras abandonar la interpretación del poder en términos de un modelo bélico, Foucault emprende una “analítica de las racionalidades de gobierno”, que consiste en el examen de las condiciones particulares bajo las cuales emergen y se transforman diferentes prácticas de ejercicio de poder en el liberalismo, focalizando la racionalidad específica movilizada en cada una de esas prácticas. (Castro-Gómez, 2010, p. 44).

El análisis del poder que realiza Foucault, parte de señalar que el poder no es una sustancia, no es algo susceptible de cosificación, es más bien la fuerza que interviene en las relaciones entre los sujetos, del juego de fuerzas presente en ellas resultará un curso de acción u otro; el poder,

entonces, es una acción que se ejerce sobre la acción de otros o sobre la propia conducta; se trata de acciones que inclinan a los individuos/sujetos a optar por una forma de actuar, en síntesis “es un modo de acción sobre las acciones de los otros” (Foucault, 1991b).

Esta perspectiva de análisis del poder destaca las estrategias que se orientan a hacer que el ser humano se convierta en sujeto, las cuales están incluidas en un conjunto de tecnologías múltiples a través de las cuales este se ejerce; en esta tipificación, según Foucault (1991a), las tecnologías de gobierno funcionan como una bisagra entre las tecnologías de dominación y las tecnologías del yo<sup>1</sup>, ya que articulan las relaciones de poder como juegos estratégicos que inciden sobre las libertades, que permiten dar cauce a la conducta de los gobernados. (Castro-Gómez, 2010)

Las tecnologías de gobierno buscan “condicionar la conducta de otros” pero no por interés propio ni por dominación, sino por medio de la seducción a una racionalidad externa, de modo que se cuente con su consentimiento; ellas buscan dirigir la conducta de un modo eficaz, presuponiendo la capacidad de decisión de los gobernados; estas estrategias son tanto discursivas como no discursivas. (Foucault, 2011)

A su vez, las tecnologías del yo, que remiten a la subjetivación, inciden sobre los procesos por los que el sujeto se elabora a sí mismo (Cortés, et al; 2013), lo que significa que se interviene sobre la forma como los sujetos elaboran la experiencia de sí, la forma como se relacionan con su propia subjetividad.

Panorámicamente, se tiene que, a partir de la reflexión sobre la mejor forma de gobernar, emerge una racionalidad que configura un modo de ejercicio de poder que insiste en la aceptación consensuada de las prácticas de poder como fundamento del gobierno, y se establecen relaciones

---

<sup>1</sup> Las tecnologías del yo se caracterizan como tecnologías que le permiten al individuo efectuar, solo o con ayuda, operaciones sobre su cuerpo y conducta (Foucault, 1991a).

con los procesos de circulación discursiva y con los procesos de subjetivación, lo que da lugar a la articulación del dispositivo de seguridad, tal como Foucault lo expone en Seguridad, territorio y población (Foucault 2006).

En el caso de este dispositivo (el de seguridad), se reconoce que la entidad que se administra es la población –en una coyuntura en la cual las condiciones de movilidad de los individuos y las mercancías han aumentado, al tiempo que se han desarrollado procedimientos que permiten analizar formalmente sus propiedades y sus procesos–; el saber al que se recurre como base para orientar el rumbo de la sociedad es la economía política; por otra parte, las intervenciones ya no se conciben como una acción directa e inmediata sobre el cuerpo de los otros –tecnologías de dominación o de disciplina–, por lo que la regulación de la conducta de los sujetos se lleva a cabo por medio de otras tecnologías - como las de gobierno y las tecnologías del yo-, que intervienen sobre el campo posible de sus acciones, mientras se privilegia la circulación de los discursos que declaran la vigencia de la libertad.

En estas condiciones, se parte de la atribución de libertad a los sujetos para decidir entre opciones de conducta, al tiempo que se introducen condiciones que moldean estas decisiones a partir de intervenciones sobre el medio en que ellos se desenvuelven, de modo que el comportamiento de la población tenga una mayor probabilidad de ocurrir dentro de ciertos límites (los márgenes de error calculados con base en las teorías de probabilidad). Así, el hecho de gobernar en el dispositivo de seguridad sería el arte de “conducir las conductas” (Cortés, 2010) de los sujetos interviniendo en su medio, en sus representaciones y sus cálculos, antes que de someterlos disciplinariamente.

La conducción como forma de ejercicio de *poder* se orienta a actuar sobre la dinámica del individuo mismo, donde el ejercicio de poder consiste en acciones en las cuales a los sujetos les son

presentados como representaciones sociales (Meyer, 2003, p. 44) , modelos de pensamiento y actuación, a través de prácticas discursivas y no discursivas. De acuerdo con esto, el análisis de las prácticas de gobierno permite incorporar en el estudio de la racionalidad política el análisis de las tecnologías del yo y los procesos de subjetivación.

Se parte de suponer que el individuo, en uso de su libertad, toma decisiones que maximizan sus posibles beneficios, rigiéndose por modelos de adecuación al medio que se le presentan y que él incorpora como propios, en medio de una dinámica que recuerda los procesos pastorales de orientación de la conciencia y control por parte del mismo sujeto de principios del cristianismo; de esta forma, el individuo se convierte en un sujeto orientado –y controlado– por un poder que se ejerce sobre todos y cada uno de los integrantes de la población (Foucault 1991a). De este modo, el ejercicio de poder en este caso es productivo en tanto elabora los sujetos sociales mediante un proceso donde “la ética tiene que ver con la constitución del sí mismo del sujeto moral, [lo que] supone una práctica a través de la cual los seres humanos toman su propia conducta como objeto” (Cortés, 2010).

La caracterización de la coyuntura actual en términos de las estrategias de ejercicio de poder vigentes da lugar a que Foucault acuñe la noción de gubernamentalidad:

Por gubernamentalidad entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber la economía política y como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad.” (Foucault, 1999, citado por Castro-Gómez, 2010, p. 61)

Este nuevo modo de ejercicio del poder se puede evidenciar en sus efectos más directos, en sus formas capilares, en la microfísica del poder. En concreto, la microfísica del poder hace

referencia al lugar de encuentro entre el poder y los cuerpos, “entre los enunciados considerados como legítimos y las identidades conferidas a los individuos” Vega (2017), allí se establece el punto material de encuentro entre el Estado y el sujeto, ejerciéndose local y reticularmente e integrándose y codificándose en ciertas instituciones (García, 2014). Así, desde el enfoque de la microfísica, se analizan las relaciones de poder “desde abajo”, observando cómo se practican a nivel celular en el tejido social.

Esta elaboración constituye el soporte que permite indagar cómo se articulan diversas tecnologías de ejercicio de poder y cómo se relacionan con los procesos de subjetivación en el caso de la educación, bajo el presupuesto de que la construcción u orientación de la subjetividad se puede dar por medio de la intervención de diferentes instancias (institucionales, socio-estructurales) que convergen y que configuran al sujeto en relación con la racionalidad del dispositivo.

### ***Las Tecnologías De Ejercicio De Poder Y Control Aplicadas Al Ámbito Educativo***

En la microfísica del sistema educativo se aprecia que los dispositivos de control operan en tres instancias: la primera refiere a los saberes, la pedagogía y las prácticas discursivas – ¿qué se considera saber?–; la segunda, a las instituciones y sus prácticas no discursivas – ¿qué se hace?–, y finalmente, la tercera, a la posición y formas de conciencia de los sujetos, maestros y estudiantes – ¿Quiénes somos?– (Cortés, 2010).

Respecto de la primera instancia, se tiene que lo que se considera saber en la escuela y el modo como al respecto se llevan a cabo los procesos de formación de sujetos corresponde a procesos de control de la circulación discursiva que legitiman aquellos que se considerarán saberes, los cuales serán objeto de enseñanza, estableciendo entre ellos diferenciaciones y jerarquías.



En ese orden de ideas, se reconoce que la teoría sociológica de Basil Bernstein ofrece una perspectiva de análisis adecuada, en tanto plantea una estrecha relación entre la pedagogía y el control simbólico, que se deriva de la articulación entre discurso y poder, y que contribuye a establecer determinadas modalidades de conciencia e identidades, a través de la selección de los discursos que se consideran verdaderos y que se recontextualizan en el aula (Díaz 2001, p. 9).

El principio que permite seleccionar los discursos que circularán en los espacios pedagógicos es lo que Bernstein denomina Discurso Pedagógico [DP], que corresponde a las reglas de recontextualización de los significados derivados de los campos de producción de conocimiento; esta recontextualización se lleva a cabo de acuerdo con la regulación de los marcos para la construcción de las propuestas institucionales en los diferentes componentes curriculares de los centros educativos, los cuales incluyen la pedagogización de los elementos propios de las disciplinas. En términos generales, se puede decir que el discurso pedagógico es un principio que recoloca y reconstruye discursos, y crea los temas pedagógicos especializados a través de la definición de sus propios contextos y contenidos (Bernstein, 1998).

En relación con esta dinámica discursiva operan agentes y agencias específicos encargados de la dinámica de recontextualización y reproducción de contenidos y racionalidades, que en este caso operan como campos. Es en este sentido que actúan las agencias estatales del sistema educativo y las agencias que no están directamente relacionadas con el Estado, las cuales materializan las orientaciones y recomendaciones por medio de la normatividad establecida en el Discurso Pedagógico Oficial [DPO].

El Campo de Recontextualización Oficial [CRO] es controlado por el Estado por medio de agencias y ministerios especializados, y el Campo de Recontextualización Pedagógico [CRP] está integrado por agentes especializados en el campo de la educación, formado por departamentos de

pedagogía, de ciencias de la educación, grupos de investigación universitaria, que tienen publicaciones especializadas.

Cabe resaltar que, según Bernstein y Díaz (1985), dentro del CRO intervienen actores que tienen distintas voces, esto es, que son voceros de distintos intereses que impulsan la circulación de diversos discursos; en ese sentido, el campo no es homogéneo (un escenario en el que esto se hace evidente es la Ley General de Educación, donde se pueden reconocer las voces tanto del sector oficial como del sindicato de profesores FECODE); por otra parte, entre el CRO y el CRP se dan relaciones de correlación de fuerzas –entre más autónomo sea el CRP más tensiones existirán dentro del discurso pedagógico y las prácticas correspondientes, generando posibilidades para construir posiciones de resistencia a los discursos dominantes–. En estas condiciones, puede ocurrir (y hasta se busca) que se manifiesten posiciones activas, inclusive críticas ante el DPO, en tanto estas posturas son favorecidas en distintos grados por las mismas agencias educativas en el discurso pedagógico especializado. Esta tensión en el control de la circulación discursiva brinda a las instituciones educativas una relativa autonomía, en la que se pueden tomar distancias ante el DPO, en tanto se presentan diferencias en el posicionamiento ante el control del discurso desde el CRO, aunque de todas formas, la presencia de este es persistente, pero la posibilidad de la divergencia hace que la escuela aparezca falsamente neutral.

El Campo de Recontextualización Oficial regula desde afuera la circulación y las prácticas pedagógicas (Díaz, 2000), y, al orientar la selección, transmisión y evaluación establecidas en el discurso pedagógico, ejerce un poder, orientado a la configuración de los sujetos; esto, es, da lugar a la articulación del Dispositivo Pedagógico que, de acuerdo con lo establecido en el Discurso Pedagógico Oficial, actúa sobre las prácticas, la definición de los niveles educativos, el establecimiento de las posiciones, los sitios que ocuparán los sujetos, mediante el establecimiento de gramáticas derivadas de reglas de distribución, recontextualización y evaluación.

Para Bernstein, el proceso de recontextualización del discurso implica cargar ideológicamente un potencial pedagógico de significación de acuerdo con las relaciones sociales vigentes; pero, la recontextualización no es homogénea en todo el sistema educativo sino que las significaciones son distribuidas diferencialmente a los distintos grupos sociales de acuerdo con reglas específicas. En primera instancia, dentro del dispositivo pedagógico se tienen las reglas distributivas, que tienen la función de “regular las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica” (Bernstein, 1998).

Para comprender la forma como operan las reglas de distribución (Bernstein, 1998), se parte de que se pueden identificar dos posiciones en términos de las relaciones con el conocimiento, una posición en la que permiten apreciar lo pensable excluido u orientada a afrontar lo impensable, u otra en la que relaciona al sujeto con lo ya pensado; las reglas de distribución consisten en fomentar en los sujetos una aproximación al conocimiento desde alguna de estas posiciones y animarlos a asumir el posicionamiento correspondiente.

Las dinámicas propias de los grupos sociales, las prácticas en las que ellos participan y los configuran, que conllevan formas de significar la experiencia, son el medio que funciona como condición para la aplicación de las reglas de distribución. Un caso especial de relación entre medio y reglas de distribución es el que se da cuando los significados elaborados por un grupo no tienen una relación directa con una base social específica, en estas condiciones, se genera una discontinuidad, se crea un espacio o vacío, vacío discursivo potencial, que también está regulado de acuerdo con la correlación de fuerzas vigente (Bernstein, 1998); este vacío potencial es el que genera el lugar de lo impensable, de lo excluido, de lo aún no pensado por lo que puede convertirse en un lugar de posibilidades para otras alternativas de construcción, ordenes, sociedades y relaciones alternativas (Bernstein, 1998). Cualquier distribución de poder (agente/instituciones de control simbólico) buscará regular este vacío; esta regulación se dará por medio de dos mecanismos,

primero la construcción de sus propios sistemas de significados, y segundo, la regulación de los agentes que deben ser pedagogizados para que tengan acceso a este lugar (Bernstein, 1998).

Por otro lado, las reglas de distribución instalan a los sujetos en formas de actuación acordes con su posición social. Es así como las reglas de distribución realizan el poder definiendo quién puede transmitir, lo que se puede transmitir, a quién y en qué condiciones (Bernstein, 1998).

Desde esta perspectiva de gestión del discurso, se puede afirmar que las reglas de distribución de la escuela (formales e informales) regulan la especialización del conocimiento entre materias o campos (curriculum) y dentro de cada asignatura (programa) (Bernstein, 1998), apuntando a la distribución de orientaciones específicas a unos intereses sociales.

De este modo, las reglas de distribución forman una base para las relaciones entre las formas de conciencia y la práctica, en tanto especializan las formas de conocimiento, de interpretación y desempeño en los distintos contextos, de acuerdo con las prácticas vigentes de los grupos sociales (Bernstein, 1996, p. 58).

En segundo lugar, en el dispositivo pedagógico, también operan reglas de recontextualización, que tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo seleccionando y creando los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. Se trata de reglas para descolocar, recolocar y recentrar discursos por medio de la formación, articulación y combinación de dos discursos, uno técnico, discurso instruccional, encargado de la transmisión de contenidos y destrezas, y otro de orden social, el discurso regulador, que actúa como instancia de validación y ratificación de valores, a través de la aplicación de las reglas del orden social (Bernstein, 1998).

El principio recontextualizador, agenciado desde el CRO, no solo selecciona el qué, al convertirse en el filtro que selecciona la materia y el contenido de la práctica pedagógica, sino

también el cómo de la teoría de la instrucción, orientando la práctica hacia un modelo de aprendiz, de maestro y de relación (Bernstein, 1998), de acuerdo con lo instituido en el DPO. En estas condiciones, el campo de recontextualización oficial al estructurar, controlar y delimitar el campo de recontextualización constituye una instancia fundamental para el establecimiento del orden normalizado/normalizante del sistema educativo (Díaz, 2000).

Para el área de conocimiento de interés en este trabajo, esto significa que el saber disciplinar del campo de producción de las ciencias sociales, como la historia, la economía o la política, es resignificado según las orientaciones dadas en el campo de recontextualización.

Finalmente, el dispositivo pedagógico incluye reglas de evaluación. “Las reglas de evaluación tienen la finalidad de transmitir criterios” (Bernstein, 1996, p. 59), se trata de los criterios que se aplican para validar lo que se debe transmitir y lo que se debe adquirir (Bernstein, 1998); estas reglas transforman al discurso en práctica pedagógica, lo que implica una transformación desde lo más abstracto hasta llegar al nivel más concreto del aula (Bernstein, 1998).

Las reglas de evaluación regulan la práctica pedagógica en el aula, porque definen las competencias que buscan alcanzarse. En la medida en que hacen esto, las reglas evaluadoras actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución a los distintos grupos de alumnos en diferentes contextos. En un nivel más abstracto, las reglas evaluadoras establecen una relación especializada entre el tiempo, el contenido y el espacio y los ubican en relación con la edad, los textos y la transmisión lo que, por último, se transforma en adquisición, evaluación y transmisión (Bernstein, 1998).

En síntesis, del dispositivo pedagógico en su conjunto se puede decir que es una gramática para la generación de textos y prácticas (Díaz, 2000); por lo que constituye un operador fundamental en los procesos de reproducción y transmisión cultural, ya que por medio de esta gramática, se

ratifican, actualizan y recontextualizan las ideologías; este dispositivo es la base y el medio por el cual se difunde el código dominante, en tanto es un sistema de reglas formales que regulan la comunicación pedagógica actuando de forma selectiva sobre el potencial de significado (Díaz, 2000) y que funciona como un regulador simbólico de la conciencia (Díaz, 2000).

En estas condiciones, el sistema educativo se presenta como un campo jerárquico que busca promover posiciones en consonancia con determinados discursos, que asignan un lugar tanto a los aprendices como a los docentes, agentes del campo, en orden a la legitimación de un orden social particular, mediante la distribución de discursos a los diferentes grupos sociales y la aplicación de criterios de evaluación que demandan determinados posicionamientos de los sujetos, que adquieren la forma de tipos diferentes de conciencia.

Una lectura del dispositivo pedagógico desde la perspectiva de la gubernamentalización, permite ver que él corresponde a una operativización de la microfísica del poder por medio de tecnologías de gobierno, ya que como principio de recontextualización apropia, recoloca, recentra y relaciona otros discursos y, por medio de procedimientos de clasificación, establece diferencias y jerarquías entre ellos que van a contribuir a la formación de la conciencia de los sujetos.

**Las Prácticas Pedagógicas Como Medio De Aplicación Del Poder Y El Ejercicio De Control De La Comunicación.** La práctica pedagógica como instancia final formada por la planeación, ejecución y evaluación de las propuestas del DPO, es un escenario en el que se proyecta el poder vigente y se llevan a cabo prácticas caracterizadas por modalidades de control de la comunicación. El poder se manifiesta como una proyección de las relaciones de diferenciación y distanciamiento entre discursos, entre agentes y actores y entre contextos, en palabras de Bernstein, en términos de la clasificación y enmarcación de los discursos, los agentes, los actores y los contextos.

La clasificación establece diferencias entre las categorías de acuerdo con la separación que existe entre los grupos sociales creada por la división social de trabajo, y, por tanto, sustantiva las relaciones de poder (Díaz, 2000). La clasificación es el medio por el que las relaciones de poder se transforman en discursos especializados (Bernstein, 1998).

La separación entre categorías conlleva diferentes posiciones en la estructura social, en las oportunidades y la movilidad; por ejemplo, a nivel étnico blanco/negro, adecuado para hombres/ adecuado para mujeres, elegante/burdo, pero lo importante no es la separación, lo importante es a la posición en la sociedad que la separación da a lugar.

La separación creada por el principio de clasificación regula las relaciones entre sujetos y el orden social. De acuerdo con la perspectiva teórica propuesta por Bernstein, ese posicionamiento relativo de discursos, agentes, actores confiere a los sujetos la voz, que también les puede ser negada. De este modo, la voz condensa en cada sujeto las relaciones de poder.

Por otra parte, en la práctica pedagógica actúa otro principio, que corresponde al modo como se posicionan los interlocutores de acuerdo con el rol que desempeñan en el ámbito pedagógico, en términos del control que tienen sobre el proceso comunicativo. Bernstein (1998) llama a este principio *enmarcación* que constituye el medio por el cual los principios de control se transforman en regulaciones especializadas de las prácticas discursivas interactivas (relaciones pedagógicas) que corresponden a una determinada distribución de poder.

Este abordaje corresponde a una teoría sociológica de la pedagogización de la comunicación en relación con el control simbólico (Bernstein, 1998), en tanto se plantea que las prácticas pedagógicas responden a la dinámica del dispositivo pedagógico. En este tipo de análisis resuena también lo correspondiente a una de las clases de ordenamiento del discurso propuesta por

Foucault (1999), la que se refiere a la coordinación entre las pautas de actuación entre interlocutores, tales como los rituales.

Dicho lo anterior se tiene que la clasificación y la enmarcación son principios que introducen un ordenamiento de las prácticas pedagógicas de acuerdo con relaciones de poder y control vigentes. Se entiende, entonces que el proceso de recontextualización, aquel por medio del cual se reconfiguran las relaciones entre discursos en las relaciones sociales de transmisión /adquisición, corresponde a las relaciones entre categorías (Díaz, 2000).

El principio de clasificación indica qué configuraciones y elementos del discurso han de transmitirse y también establecería las relaciones pertinentes con los otros discursos de determinados contextos (Bernstein, 1998), mientras que la enmarcación determina el cómo se refiere a las teorías de transmisión o instrucción y a las teorías del aprendizaje, las cuales implican un proceso de recontextualización y de reubicación ideológica de diversas teorías psicológicas, lo que indica que el currículo visibiliza todo el conjunto de las limitaciones entre discursos.

El principio de clasificación indica en qué difiere un contexto de otro, proporciona la clave que funciona para establecer las diferencias, de este modo, orienta al hablante hacia lo que se espera de él, lo que es legítimo en ese contexto (lectura del contexto, conducta adecuada en un contexto). (Bernstein, 1998).

La enmarcación se relaciona con las reglas de realización que regulan las combinaciones de las producciones textuales en el proceso de comunicación y equivalen al como se dice y como se hace (Díaz, 2000) y distingue las relaciones dentro de categorías y sustantiva las formas de control que funcionan en cualquier contexto de interacción. Las variaciones en el tratamiento de la jerarquía, la selección, secuencia y ritmo en el abordaje de los temas y los criterios de evaluación



son asuntos que están reguladas por la enmarcación (Díaz, 2000) y responden a las reglas discursivas.

La clasificación y la enmarcación pueden ser fuertes o débiles. En el caso de la enmarcación, cuando esta es fuerte, los alumnos tienen poco que decir y no tienen control sobre la pauta de comunicación, mientras que cuando es débil los alumnos aparentemente tienen más control y tienen más oportunidades para expresarse. La enmarcación se da en escenarios internos y corresponden a la configuración dentro de un contexto comunicativo, bien sea la familia, la escuela, el trabajo; cuando se trata de escenarios externos, la regulación se refiere a las relaciones entre contextos comunicativos como, por ejemplo, las relaciones entre la familia o la comunidad y la escuela, o las relaciones entre la escuela y el trabajo, o entre la familia y el trabajo (Díaz, 2000)

En el caso de la clasificación (que alude a las relaciones de separación entre categorías), una separación fuerte crea categorizaciones claramente delimitadas de contextos, discursos, agentes, con un espacio para el desarrollo de una identidad especializada, mientras que, cuanto más débil sea la separación, menos especializadas serán las categorías (Bernstein, 1998). En ese sentido, en una clasificación fuerte se observará una alta especialización discursiva, donde cada categoría tiene su identidad única y sus propias reglas especializadas dando origen a un discurso singular mientras que en el caso de una clasificación débil los discursos son menos especializados con mayor interacción entre las voces generando un discurso regional; algo semejante ocurre con los contextos (Bernstein, 1998).

Con el fin de integrar al aprendiz a su lugar en el orden social, el dispositivo pedagógico obra por medio de *reglas de reconocimiento* y *reglas de realización*; las primeras responden a los principios de clasificación (poder) y las segundas al enmarcamiento (control) (Bernstein, 1998). A partir de las reglas de reconocimiento “los individuos pueden reconocer el carácter especial del

contexto en el que se encuentran” (Bernstein, 1998), identificando el contexto donde están y con las de realización puede producir el texto legítimo esperado, de esta manera, se orienta la significación que se considera pertinente regulando el modo de unir los significados para producir el texto legítimo, siendo el texto cualquier actividad que pueda ser evaluada (Bernstein, 1998).

A través del dispositivo subyacente que articula las reglas de reconocimiento y de realización, la orientación hacia los significados determina la ubicación/posición del sujeto. Las reglas de reconocimiento refieren a los criterios mediante los cuales se distinguen los contextos relevantes permitiendo su identificación, ellas regulan los significados que se consideran pertinentes, de acuerdo con los principios de clasificación. Las reglas de realización corresponden al ensamblaje de los textos e interacciones legítimas, regulan la producción de textos válidos estableciendo el modo de unir los significados para crear el texto legítimo; estas reglas expresan los principios de enmarcación (Bernstein, 1998).

De este modo, en términos de las construcciones que le corresponde realizar al estudiante, la clasificación se relaciona con las reglas de reconocimiento en el proceso de internalización del sistema simbólico de un contexto especializado y se refieren al qué de la comunicación (Díaz, 2000). La enmarcación como principio ordenador de la interlocución encamina al sujeto hacia el dominio de las reglas de actuación en determinados contextos. Por medio del soporte institucional el sujeto identifica los elementos constitutivos de determinado contexto social y a su vez es capaz de *realizarse* en medio de ellos, dicho de otro modo, tiene la capacidad de poder establecer comunicaciones válidas en los contextos.

Esto se materializa en el currículo, que se entiende como “el proyecto que determina los objetivos de la educación formal, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover, los cuales se proponen en un plan de acción adecuado

para la consecución de esos objetivos” (Díaz, 2000). En general, el currículo es la materialización que determina los objetivos educativos y el plan de acción para su consecución y que nace de agencias y agentes en forma del texto pedagógico.

En términos más puntuales, el currículo establece la secuenciación o relación, lo que va antes o después; el ritmo, grado previsto de adquisición, los criterios y, en general, el control que hace posible la transmisión (Bernstein, 1998), en el sentido de establecer el *qué* y al *cómo* han de unirse los significados, función que cumple el discurso regulador.

En esta perspectiva, el currículo constituye el límite de la recontextualización (Díaz, 2000). Al ser la organización de instancias en agrupamientos especializados o comunes selectivamente ordenado (edad, género, habilidad, materiales, cursos), es una parte fundamental del discurso pedagógico de reproducción dado por el Estado (Díaz, 2000), de modo que en la perspectiva de Bernstein, el currículo aparece como la realización superficial de un complejo proceso de regulación. En este sentido, la recontextualización oficial no solo proporciona las regulaciones sino también los límites de lo que puede entrar en el campo de reproducción, es decir que puede entrar en el espacio pedagógico como lo hacen las agencias del Estado en Colombia, agencias recontextualizadoras encargadas de la elaboración del currículo.

En la práctica pedagógica, el curriculum se da en medio de un juego entre prácticas visibles y otras invisibles que, según Bernstein (1998), son entendidas como el grado de enmarcamiento fuerte o débil que una práctica promueve; cuando el transmisor, sea docente o institución, tienen el control de la selección la sucesión, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación, se tiene una pedagogía visible; mientras que si el enmarcamiento es débil, la pedagogía es invisible, es decir, el estudiante o aprendiz, disponen de un aparente mayor control sobre la comunicación y la

base social. De esta manera se establece la pertinencia de identificar cuáles son los elementos visibles e invisibles de la práctica pedagógica dentro de en la enseñanza de ciencias sociales.

Se puede ver, entonces, cómo en el escenario pedagógico, al establecer condiciones para el dominio de las reglas de reconocimiento y realización, el Estado, como agente de control simbólico, posiciona a los sujetos en los discursos y promueve la organización de competencias y habilidades, diferenciando a unos miembros de otros según su capacidad de entender e interactuar de determinadas maneras en los contextos específicos que surgen por lo determinado en el Discurso Pedagógico Oficial.

De esta forma, en el modelo educativo colombiano como instancias de reconocimiento y realización están *las competencias*, entendidas como la suma de los comportamientos para cumplir con una actividad o desempeño, competencias que evidencian en el estudiante una capacidades de “saber” y “saber hacer” en un contexto, alineándose de esta forma con la configuración de ciudadanía. Significa esto que la competencia implica usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales [EBC en CS] (2004)), pudiendo generar un saber hacer en contexto, y que están circunscritas a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares, (Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales [LC en CS] (2002)). Según los LC en CS, las competencias, en sentido pleno, implican siempre un saber “qué” (significados - conceptos), un saber “cómo” (procedimientos estrategias), un saber “por qué” (valores -sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias). (LC en CS) y según este marco se tipifican en cognitivas, procedimentales, interpersonales (o socializadoras) intrapersonales (o valorativas), (LC en CS, p. 45)

La socialización, en tanto participación en formas de comunicación y formación en pautas de desempeño específicas, puede ser entendida como el aprendizaje de formas de significar y

desenvolverse en los escenarios sociales. “los códigos tratan esencialmente de significados, no de lenguaje y son un principio semiótico, no lingüístico” (Díaz, 2000), por lo que la interpretación de la realidad se da en relación con la orientación hacia los significados construidos por gramáticas semióticas selectivamente crean sujetos regulando la distribución del poder y los principios de control para generar ubicaciones específicas que en el sistema educativo colombiano responden al discurso de las competencias.

**Los procesos ubicadores en la coyuntura actual y las dinámicas de los sujetos en la construcción de la ciudadanía.** En esta investigación, la ciudadanía es un aspecto de la elaboración de la identidad, por esta razón es relevante entender a qué se hace referencia cuando se habla de ciudadanía. En primera instancia, desde una perspectiva externa, ser ciudadano se concibe como aquella “persona considerada como miembro activo de un estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes” (RAE). Por otra parte, desde la perspectiva del sujeto, se puede entender la ciudadanía como un proceso de hacerse humano entendiendo este acto como el de integrarse a la sociedad manteniéndose como individuo, pero asumiendo las demandas de la sociedad que en el marco de la modernidad se halla profundamente imbricado con la noción de democracia.

En general, en la actualidad, la democracia se entiende como “un orden político que exige explicitar unos criterios o reglas de juego que quedan plasmadas en un contrato social” (Serna, 2006), este contrato le garantiza a cada individuo un conjunto de derechos y reconocimientos dentro de su grupo social y cuyo garante en la actualidad está dado por el Estado.

Históricamente hablando, el concepto de ciudadanía es complejo tanto en tiempo como en espacio ya que ha tenido diferentes definiciones y, si bien el concepto se remonta a la misma Grecia clásica (Miralles, 2009), es a partir del siglo XVIII que emergen nuevas formas de ciudadanía buscan un tipo de codificación de la vida social diferente a la que estaba vigente durante los regímenes

monárquicos, en el que se determinan nuevas formas de expresión de la condición de ser del sujeto social, que se entenderán como formas de ciudadanía. Para efectos de este trabajo, en general, se puede afirmar que la construcción moderna de ciudadanía está inscrita en el marco de la noción de Estado-nación, lo que implica que el sujeto configura una conciencia de pertenencia a una nación y elabora una identidad en términos de ciudadanía, esto es, que tiene poder para intervenir en la vida política de su país, lo que implica una relación directa entre su carácter y la participación democrática.

Al respecto, en la dinámica de los dos últimos siglos, se manifiesta una profunda transformación de los referentes de ciudadanía en la modernidad en donde la lucha de clases ha sido una lucha eminentemente política (Serna, 2006), relacionada con acontecimientos que van de la Revolución Francesa a y la independencia norteamericana de finales del siglo XVIII y el proceso de emancipación de las colonias latinoamericanas en el siglo XIX a las Guerras mundiales y la polarización del mundo en el desarrollo de la Guerra Fría durante el siglo XX. Sus efectos serán patentes en la sociedad moderna por medio de la configuración de la democracia como sistema de organización del gobierno, el republicanismo como fuente de la soberanía y a su vez la configuración de las identidades nacionales.

Respecto de esta condición Horrach (2009) identifica tres modelos o formas de caracterizar las formas de ser sujeto como ciudadano, que para la presente investigación se proponen como modelos de pensamiento materializados en representaciones sociales. El *modelo liberal* de ciudadanía, que ha sido dominante durante los últimos tiempos, se caracteriza por la defensa de la mínima intervención sobre la libertad –“la no interferencia del Estado (no dominación) con respecto a la voluntad” (Horrach, 2009)–, la vigencia de un orden moral que separa lo privado de lo público y permite hacer un uso instrumental de este último, por el individualismo, que privilegia los derechos individuales y por entender la participación política desde la lógica del beneficio particular y de corte

representacional en donde el ciudadano delega su representación en manos de las élites gobernantes.

El segundo modelo propuesto por Horrach (2009) es el *modelo republicano* de ciudadanía, que mantiene permanentes diálogos con el modelo liberal; sus características más destacadas giran en torno a la idea de libertad como condición de desarrollo del individuo sin que esté en oposición con la comunidad; también plantea que la igualdad no solo debe ser de tipo jurídico-formal sino que sea más profunda corrigiendo toda desigualdad posible, haciendo énfasis en que la igualdad es condición previa para la libertad. Otra característica es el enfoque hacia el ciudadano que se da a la justicia, que lleva a una concepción contractualista de los derechos, y que, por tanto, no se consideran inmutables. A partir de estos lineamientos, se busca una ciudadanía deliberativa y activa que pueda participar en la discusión pública a partir de estar debidamente informado de los contenidos de las mismas, condición que se logra por medio de la educación del individuo, dado que el ciudadano-demócrata no nace, sino se hace, mediante la instrucción en lo relacionado con los derechos y deberes cívicos y políticos.

Finalmente en el *modelo comunitarista*, Horrach (2009) indica que se privilegia la comunidad sobre el individuo: la libertad individual está condicionada por la búsqueda del bien común, que está por encima del sujeto. Respecto de los aspectos organizacionales, se parte del consenso grupal y se “priorizan las razones de la comunidad sobre las razones de la libertad” (Miralles, 2009), situando la identidad colectiva por encima de la individual. En este modelo se plantea una crítica severa y total a las propuestas económicas de libertad de mercados, a las que se ve como responsables de la mayor parte de los problemas sociales existentes, por lo que se plantea que el Estado no puede ser neutral y debe intervenir en defensa del bien común. El modelo promueve una activa participación política, en donde el sistema político debería limitarse, en general, a

reconocer y dar marcos de expresión a la identidad colectiva hegemónica. Sus variantes más reconocidas serían el nacionalismo y el comunismo.

En estas condiciones, en general, en relación con el Estado, la ciudadanía en las democracias liberales ha sido un discurso fundacional que “atisbaba en los derechos una cierta perspectiva de autonomía para los miembros de la sociedad” (Serna, 2006), que se ha formado en “la estrecha relación entre el individuo, los grupos y el Estado, dictada por la incuestionable hegemonía de este último”.

Por otra parte, y en correspondencia con estos modelos que implican una asignación de lugares a los individuos, se identifican modalidades de elaboración del significado de ciudadanía por parte de los sujetos, representaciones sobre el lugar que ocupan en la sociedad y el papel que desempeñan. En ese sentido, dentro del marco de la democracia formal, Serna (2006) caracteriza los tipos de ciudadanos correspondientes a los modelos anteriormente descritos del siguiente modo: el ciudadano liberal, es un sujeto que “se ajusta al ideal normativo de la plena integración al Estado de ciudadanos libres e iguales, y su comportamiento es el de un ciudadano consumidor de bienes públicos; el ciudadano comunitarista se debate frente al papel del Estado de bienestar, ya que este modelo de ciudadanía se preocupa por buscar dar soluciones a problemas de las minorías sociales o culturales excluidas u homogeneizadas por ese Estado benefactor. Finalmente, el ciudadano republicano es quien enfatiza la necesidad del reconocimiento mutuo inherente a una democracia actual.” (Serna, 2006)

A partir de estas reflexiones, la identidad en relación con la ciudadanía puede verse como “un rostro que es una construcción política, un dispositivo de identificación que promueve un exceso de individualidad... una especie de sobrecodificación” Serna (2006), potenciada por los agentes del control simbólico y que a su vez producen *rostros tipo* (representaciones sociales) para



ser aceptados o rechazados por el sistema; de esta manera, la identidad manifestada como conciencia incorpora diversas producciones simbólicas donde “el poder y la política se manifiestan en el lenguaje, en los imaginarios y en las representaciones, provocando al mismo tiempo distintas formas identitarias” (Serna, 2006), lo que establece una relación discursiva entre la individualidad socializada y la sociedad individualizadora, relación materializada por medio de la intersubjetividad de la sociedad y manifiesta en la subjetividad del individuo.

En estas condiciones, se tiene que la ciudadanía enmarca la construcción de la identidad, tal como se puede observar en la transformación de los discursos regulativos que hacen parte del dispositivo pedagógico; por ejemplo, a mediados del siglo XX la ciudadanía era participación política y patriotismo, ahora gira en torno a valores como el individualismo, las subculturas, el desarrollo de competencias laborales o las competencias ciudadanas; esto compromete al sujeto con una ideología, indicando, por medio de la noción de ciudadanía mediada por el dispositivo, una posición en el discurso, por ejemplo, un sujeto en correspondencia a un modelo de tipo fordista, es el que tiene capacidad de planear y de liderar; en un modelo liberal, importa la capacidad de hablar y encontrar oportunidades económicas respondiendo a configuraciones propias del sistema capitalista; en un modelo republicano, el ciudadano es aquel que tiene muchas conexiones y pone en juego todas sus competencias tanto personales como cognitivas al servicio de una organización estatal garante de derechos. Aquí es donde resalta la relación entre los discursos que se le proponen a la gente como modo de vida y el impacto de los procedimientos educativos en ellos.

Al respecto, para Serna (2006), los modelos de ciudadanía actuales, derivados de los discursos que favorecen el fortalecimiento del capitalismo, han propiciado una “transformación del ciudadano deliberante en consumidor alienado”, han relegado el discurso axiológico y, en cambio, han reducido el proyecto social y personal a metas de ganancia, como único indicador de éxito (Serna, 2006).

Profundizando en el modelo liberal, una línea de investigación que también puede aportar luces sobre el proceso de elaboración de la identidad en la coyuntura actual es la que estudia el espíritu del capitalismo desde una perspectiva weberiana. Autores como Boltanski y Chiapello plantean que la adhesión al capitalismo no es una consecuencia que se derive fácilmente de las condiciones que el sistema ofrece a sus integrantes, porque este sistema es absurdo si se tienen en cuenta que en él los trabajadores son despojados del producto de su trabajo, al tiempo que se los somete a una subordinación indefinida. Por esto, se requiere que los individuos que se integran a este orden económico cuenten con razones que justifiquen su disposición a laborar en estas condiciones. Adicionalmente, este tipo de ordenamiento de la producción requiere un alto compromiso de los trabajadores, particularmente de los que ocupan cargos directivos. Con el fin de explorar esta disposición de los sujetos, estos autores (Boltanski y Chiapello, citados por Chiapello y Fairclough (2002) acuñaron la noción de espíritu del capitalismo; para ellos, el espíritu del capitalismo es la ideología que justifica el compromiso de la gente con el capitalismo y que hace atractivo este compromiso.

Se asume, a partir de los planteamientos de Weber, que la dominación y su aceptación requieren la creencia de los dominados en la legitimidad del dominante, en ese orden de ideas, el espíritu del capitalismo se deriva de un conjunto de discursos orientados a explicar el ordenamiento social y político relacionado con él, legitimando las jerarquías existentes y las relaciones de poder y preservando las identidades de grupo por medio de un dispositivo de seguridad.

Una propiedad que se atribuye al capitalismo es la capacidad para cambiar en función de las condiciones en que se realizan las relaciones sociales. En ese sentido, el espíritu del capitalismo se modifica en tanto se requieren nuevas formas de argumentación para la legitimación del orden vigente. Chiapello y Fairclough (2002) en una investigación sobre el compromiso de los directivos, de los gerentes (managers), al funcionamiento exitoso de las empresas generaron diferentes

regímenes justificatorios para distintas etapas históricas de desarrollo del capitalismo; denominaron “cités” a estos regímenes, expresión que bien podría entenderse como un régimen justificatorio de una forma de ciudadanía. Entre estas “ciudadanía” están la inspiracional, la doméstica, la del prestigio, la cívica, la del mercado y la industrial.

Cada uno de estos regímenes justificatorios se basa en un conjunto diferente de principios de evaluación que establecen formas de equivalencia entre lo que se considera digno de ser llevado a cabo; por ejemplo, en la cité industrial, la eficiencia es el estándar que permite medir el valor de los resultados, y por ende, de las personas en la sociedad; en el caso de una ciudadanía referida al prestigio, el valor depende solamente del reconocimiento que tienen las personas de otros, del número de personas que le tengan estimación; la grandeza en el caso de la cité cívica refiere a la representatividad que se tenga de los grupos, la persona valiosa es aquella que representa la voluntad colectiva; en el caso de la ciudadanía del mercado, el valor se establece por la capacidad para hacer fortuna ofreciendo bienes altamente demandados en un mercado competitivo.

A estos regímenes añadieron el que denominaron orientado a los proyectos o conexionista, que corresponde a una condición en la que se valoran la disponibilidad, la movilidad y la variedad de los contactos que tiene una persona. En la ciudadanía orientada a proyectos, el estándar con respecto al cual se evalúan las personas es su actividad, específicamente su capacidad para trabajar y alcanzar y mantener un alto nivel de ingresos. En este régimen se superan las oposiciones entre tiempo dedicado al trabajo y tiempo de no trabajo, trabajo pago y no pago, actividad orientada al beneficio económico y trabajo voluntario. Lo importante es mantenerse siempre realizando algún proyecto. Se espera que el líder del proyecto sea capaz de entusiasmar a los participantes en él. Los proyectos se realizan en cadena y son transitorios, por esto es importante establecer conexiones que permitan vincularse a nuevos emprendimientos; en esta ciudadanía se valoran la flexibilidad y la adaptabilidad.

En el ámbito educativo, ese orden lógico e intersubjetivo que orienta la identidad, ha sido conducido y materializado por medio del Discurso Pedagógico Oficial que, en el mismo sentido propuesto por Serna (2006), se orienta a implementar un orden legítimo a partir de la intervención sobre las actitudes de los individuos, dentro de lineamientos afines al orden económico propio del sistema capitalista, de modo que las metas de formación buscan integrar al sujeto en el engranaje de la economía y de la racionalización y como sujeto de derechos, adecuado al orden legal y a los principios del mercado.

### ***La Formación De La Conciencia Y La Elaboración De La Identidad***

A partir de lo anterior, la ciudadanía tiene una estrecha relación con la identidad, ya que las opciones a disposición se constituyen como posiciones del sujeto ante la sociedad, posiciones que configuran formas de entender su entorno y que delimitan las acciones que en consecuencia el sujeto realiza en diferentes situaciones.

Inicialmente, desde una perspectiva del sujeto, es oportuno plantear que uno de los análisis más detallados del concepto de identidad lo elaboró Hall (1996), quien en un proceso de deconstrucción radical del concepto, se refiere a una época en la que se relacionaba la identidad con el esencialismo; de acuerdo con esta perspectiva, era definida como un conjunto de características propias y distintivas del sujeto, que lo hacen ser lo que de verdad es, siendo estas naturales, inmutables y heredadas. Este autor se refiere a esa forma de entenderla desde un nuevo enfoque alejado de esa perspectiva, donde la identidad se elabora en medio de una atmósfera comunicativa que posibilita la construcción de subjetividad, a partir de la ubicación en determinadas posiciones de los discursos; se trata de la identidad posicional.

La concepción posicional entiende la identidad como una construcción que corresponde al lugar que se le da al sujeto –una posición– dentro de una estructura, por esto, la identidad es vista

como un concepto volátil que se transforma en el tiempo y que se ajusta a las circunstancias sociales, políticas o económicas de una sociedad y que corresponde a una práctica discursiva fundamentada en una construcción histórica (Hall, 2003); se trata de un relato cambiante y contingente a un momento y un lugar, condicionado a las transformaciones que la sociedad tiene, que se reconstruye constantemente ubicando a los individuos en diferentes posiciones estratégicas por medio de gramáticas que configuran a los sujetos.

El enfoque discursivo permite ver la construcción de identidad (el proceso de identificación) “como como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en proceso, en el sentido que siempre es posible ganarlo o perderlo, sostenerlo o abandonarlo” (Hall, 2003, 15.2), por lo que se descarta pensar en la identidad como esencia trascendente e inmodificable que caracteriza a cada sujeto.

En esta perspectiva, también es posible plantear que las identidades se construyen en diferentes planos. Côté & Levine y Jenkins (2002, como se cito en Vera, 2012) plantean tres niveles, estratos o dominios de la identidad: el primer nivel, el de la personalidad, involucra el funcionamiento intrapsíquico, es el estrato de la construcción individual donde se dan la internalización de la realidad, el sentido subjetivo de continuidad y la individualidad o singularidad, es el nivel que da lugar a la conformación de la identidad del Yo.

El siguiente nivel analítico es el de las interacciones, en él se consideran los patrones de comportamiento concretos, que dan forma a los encuentros cotidianos entre los individuos en diferentes campos (escenarios): familia, escuela y otros; en este nivel se logra la objetivación de las percepciones subjetivas (intersubjetividad) por medio de la comunicación; es en este nivel donde, a partir de las interacciones, surge el reconocimiento de los aspectos diferenciadores de la experiencia individual (auto-concepto).

Finalmente, el nivel socio-estructural o dominio institucional se refiere a los sistemas social y político y a sus subsistemas, que conforman la estructura normativa de la sociedad; este último nivel se refiere al análisis macro-social en donde se conforma la llamada Identidad social que indica la posición que un individuo tiene en la estructura social (Côté & Levine, 2002 como se citó en Vera, 2012), entendida como producto de la reflexión que el individuo hace de los rasgos y características normativas propias de su particular posición en dicha estructura. Este es el plano de interés en el presente trabajo, porque es el directamente relacionado con la construcción de la nacionalidad y la ciudadanía.

Un atributo que se le atribuye a la identidad desde esta perspectiva es que ella se delimita por su oposición al *no ser*, sobre la premisa "*soy esto, porque no soy aquello*", de modo que la afirmación de la propia identidad del sujeto se lleva a cabo en medio de prácticas de exclusión; de esta forma, como indica Hall, "la identidad funciona bajo borradura [...] en la cual *ser* implica el reconocimiento del *no ser*, descartando pero a su vez reconociendo al otro con el cual no hay identificación, necesitando eso que queda por fuera para consolidar su identidad" (Hall, 2003, p.); en este caso, las identidades se fundamentan por medio de la diferencia, ya que solo funcionan en la medida que dejen al *otro* por fuera. Pero, para lograr esta exclusión, primero se le debe reconocer indicándole una posición específica en el campo compartido.

Desde la perspectiva sociológica, es importante establecer dónde se da la operativización del ejercicio del poder sobre el sujeto que da lugar a la formación de determinada conciencia, en otras palabras, analizar las condiciones a nivel microfísico.

En este sentido, el proceso de formación de la conciencia se concreta por la intervención de los principios de clasificación y enmarcación en el escenario educativo, los cuales proyectan en la

formación de los sujetos las racionalidades dominantes a partir de las orientaciones configuradas en el medio institucional.

En este marco, la noción de identidad va a aparecer como una proyección de la conciencia que ha sido configurada por los mecanismos mencionados. En ese sentido, la identidad se define como un efecto del lenguaje derivado de los discursos que circulan en una sociedad y que le dan al sujeto una posición en ella.

En particular, según Bernstein, la identidad se construye mediante procesos de diferenciación en términos de un conjunto de categorías, que se hacen efectivos cuando el sujeto, en virtud del proceso de socialización, domina los procesos de reconocimiento de las gramáticas propias de una posición en el discurso, mediante reglas aplicadas en los procedimientos de enmarcación, con la comunicación pedagógica como medio fundamental de control simbólico (Bernstein, 1998).

Por esta razón, para aproximarse más a la forma como se dan estas dinámicas, es oportuno considerar la forma como la configuración de la identidad del sujeto está relacionada con la adquisición de una voz y la incorporación de los criterios que controlan la producción de mensajes.

Como se mencionó en la sección anterior, el principio que establece las relaciones entre discursos, agentes y contextos es la clasificación; cuando se aplica este principio, al dar un lugar a los sujetos, se les confiere una voz. Según Bernstein (1998), la voz, entonces, no es un conjunto de contenidos, significados o representaciones, es una gramática de producción de sentido en medio de procesos de control simbólico. La voz corresponde a la racionalidad intrínseca de las prácticas sociales vigentes, llegando su adquisición a ser un operación subjetiva, inconsciente e imperceptible, dominada por lo que sociológicamente se ha descrito como socialización y modelación (Díaz, 2000). De este modo, la voz, configurada por una gramática de producción de la

significación, delimita lo que puede ser una forma de habla legítima y configura de este modo al sujeto.

Por otra parte, en medio de la práctica pedagógica, caracterizada por formas específicas de comunicación, que remiten al principio de enmarcación, se establece lo que puede ser realizado, lo que puede hacerse manifiesto, esto es, se establece cuál es el mensaje que se va a producir (Bernstein, 1998). Se entiende, entonces, que el mensaje depende de y es regulado por la voz del discurso y que el sujeto no es autónomo al producir sus mensajes. En ese sentido se dice que “no hay sujeto sin voz y no hay voz sin discurso” (Díaz, 2000).

De esta forma, las modalidades de control de la comunicación (enmarcación) completan el proceso de configuración del sujeto que se realiza en el ámbito educativo. Por esto, se dice que el sujeto “es una relación dialéctica entre la voz y el mensaje” (Díaz, 2000).

A esta dinámica que faculta a los sujetos para producir mensajes de acuerdo con la voz que les ha sido conferida es a la que se puede hacer referencia como elaboración de una conciencia. Conciencia que, por supuesto, es específica, de acuerdo con la forma como se realizan los principios de clasificación y enmarcación en los diferentes contextos educativos.

La educación aparece así como sistema de reproducción social que constituye voces y mensajes que hablan a través de los sujetos y los identifican con una posición social por medio de la aplicación de los principios de clasificación y enmarcación.

A partir de lo dicho, interesa plantear que la identidad se elabora en el medio interno en relación con presiones externas colectivas, así que desde una perspectiva sociológica ella es el resultado de las fuerzas que ejerce el mundo exterior sobre la dinámica interior, aclarando que, para que esta presión exterior tenga impacto en los sujetos, debe corresponder a sus disposiciones. Es a partir de la interacción entre los agentes que orientan la significación con los individuos que



aceptan, transforman o resisten este ejercicio de poder que se elabora la identidad; por esto, cuando se trata de conducir la población se requiere que la presión sea proyectada en todos y cada uno de los individuos y que esa presión se exprese en el ordenamiento establecido al nivel socio-estructural, pero que se haga efectiva en la interacción que se da en los escenarios de socialización; se tiene, entonces, que “a través de la educación, la conciencia y la identidad devienen en conciencia e identidad pedagógicas” (Díaz, 2000) .

En este marco, al desarrollar el concepto de identidad en relación con las orientaciones de la subjetividad dadas por gramáticas ubicadoras recontextualizadas y recontextualizadoras, desde el dispositivo pedagógico se pueden identificar orientaciones como las que propone Bernstein al hablar de identidades pedagógicas.

Al respecto, Bernstein indica que la identidad, como voz, se puede construir de diferentes modos de acuerdo con las orientaciones de las agencias que mantienen el control simbólico, construyendo diferentes tipos de identidades pedagógicas, que trascienden la voluntad del sujeto. Estas identidades corresponden a la dinámica que se da en los escenarios escolares orientada a generar en los sujetos determinados tipos de identidad.

En este sentido, Bernstein identifica identidades pedagógicas retrospectivas (elitistas y fundamentalistas), prospectivas y descentradas (de mercado y terapéuticas), que para la presente propuesta investigativa serán tomados como representaciones sociales (Meyer, 2003, p. 44).

La *identidad retrospectiva* apunta a la valoración de las narrativas del pasado apuntando a la formalización de criterios que generen pertinencia al grupo y se constituye en los modelos fundamentalista y elitista. La *identidad prospectiva* apunta hacia el futuro siendo narraciones que buscan un devenir social nuevo, no individual, sino que representan toda una clase social y, al igual que la fundamentalista, compromete al yo con el devenir esperado. La identidad pedagógica

*descentrada* apunta al presente, en este caso se tienen dos modos, las instrumentales y las terapéuticas, las instrumentales responden a las necesidades del mercado y se producen mediante una proyección del sujeto dada dentro del consumo de productos; las terapéuticas son producidas por introyección en donde el concepto del yo es fundamental y se considera un proyecto personal (Bernstein, 1998).

Es así que, y siguiendo a Hall y Bernstein, la perspectiva de identidad empleada en esta propuesta investigativa no es esencialista sino posicional y estratégica, donde se generan subjetividades, afines al lugar conferido a los sujetos en la estructura social, y que propician la construcción por parte de estos de una identidad elaborada como una narrativa que corresponde a las contingencias propias de una coyuntura histórica determinada, organizada en diferentes niveles, que van desde lo propio, lo privado, pero también desde lo social y lo público.

En relación con los procesos de formación de la conciencia de los sujetos es oportuno reconocer en primera instancia el ordenamiento general que se da desde el Estado a través de una serie de disposiciones que comprometen estos procesos con la preservación de los principios que sustentan la estructura social. Al respecto, Bernstein indica que el Estado enuncia el Discurso Regulatorio con el fin de reproducir y legitimar los principios dominantes dentro del campo del control simbólico; por su carácter básico y nuclear el autor denomina a este Discurso Regulatorio General [DRG] (Díaz, 2000), cuyo principal objetivo es el establecimiento y la definición de un orden y una identidad dominante; es así que en una sociedad específica, como efecto del DRG, ocurre la creación de representaciones colectivas propias (unidad nacional, modelos patrióticos) y de nociones tales como libertad, justicia, ciudadanía (Díaz, 2000); con esto, se lleva a cabo la transmisión de un sistema dominante de reglas –símbolos– de orden.

En esta dinámica se puede destacar que el DRG busca el establecimiento de solidaridades horizontales, que corresponden a las representaciones asociadas a la nacionalidad, representaciones que insisten en los rasgos compartidos. Por otra parte, se promueve la circulación de discursos que se refieren a las diferencias que existen en la sociedad legitimando el ordenamiento vertical jerárquico entre distintos sectores de esta. Las estrategias de ejercicio de poder se orientan a favorecer representaciones que ponen en primer plano lo común, pero aceptando las desigualdades como ocurre en el caso de la formación de la nacionalidad. En estas condiciones, es posible convocar a cada sujeto a hacer aportes a la construcción de la sociedad (en realidad a mantener el orden establecido), a pesar de que el orden social no sea igualitario. Un ejemplo de lo dicho se puede observar en la escuela cuando se favorece la circulación de discursos nacionalistas que exalten la conciencia de unidad, pero desligándolos de aquellos que insisten en el mantenimiento de las jerarquías dentro de la escuela y de las jerarquías sociales exteriores a ella (Bernstein, 1998).

Estas representaciones son la estructura básica de la conciencia de los sujetos en cuanto a su condición de miembros de la sociedad, que posteriormente dará lugar a determinados modos de ejercicio de la ciudadanía. A partir de esta base se asignará un lugar a los sujetos a partir de los sentidos propuestos por los discursos y las prácticas pedagógicas que se realizan en los escenarios educativos. Se tiene, entonces, que la tarea del DRG y del DPO es la producción de un orden, de una forma de conciencia e identidad específicas (Díaz, 2000).

De esta forma, uno de los efectos del Discurso Reglativo General es la creación de una sociedad específica con diferentes tipos de representaciones colectivas que apuntan a una unidad por medio de la solidaridad nacional, los modelos patrióticos, la unidad religiosa o el orgullo nacional (Bernstein, 1998); el discurso oficial también posibilita la reproducción de nociones como libertad,

democracia, patriotismo, o ciudadanía, representaciones que obedecen al consenso establecido a partir de las relaciones de poder y control dominantes.

***Gubernamentalidad Y Subjetivación: Los Procesos De Construcción De La Identidad Como Medios Para Establecer Un Orden Social***

Una dinámica que adquiere especial relevancia para la comprensión de la racionalidad vigente actualmente es la subjetivación, entendida como conjunto de acciones que configuran la experiencia de sí de los sujetos.

La subjetivación remite al plano de gobierno del sujeto, a las acciones que él realiza para darse forma, pero que bien pueden ser decididas desde posiciones que toman distancia del dispositivo vigente, o desde otras que responden a las estrategias de conducción de la población, que este implementa con el fin de moldear el medio en el que el sujeto se desenvuelve y que inciden en la orientación de su comportamiento. En este sentido, la subjetivación articula tanto las estrategias aplicadas como el proceso de configuración de la dinámica del sujeto, lo que incluye su forma de desear y, eventualmente, de evaluar las condiciones del entorno, de analizar su posición en él y de establecer los criterios y los principios que darán forma al modo como se desenvuelve.

En la coyuntura actual, la subjetividad es reconocida como escenario privilegiado para involucrar al sujeto en el fortalecimiento del dispositivo vigente, en tanto permite ubicar en primer plano la creencia del sujeto en la posibilidad de tomar decisiones, de ser libre, al tiempo que permite considerar estrategias que permiten incidir desde fuera sobre esos procesos; por esta razón, la subjetivación es una construcción afín al dispositivo de seguridad: indica en la dirección de no actuar directamente sobre los sujetos, de no establecer un control a partir de la vigilancia y la sanción, visibiliza las ventajas de acudir a la posibilidad de lograr que sea el mismo sujeto quien asume los compromisos que el orden vigente requiere; en fin, establece la posibilidad de fundar el gobierno

en estrategias de conducción del comportamiento que actúan sobre las dinámicas propias de los sujetos y que, por tanto, disminuyen las resistencias de estos al control.

Según esto, se tiene que la experiencia de sí de los sujetos puede ser configurada por los mismos sujetos, pero también puede serlo por agentes externos; el primer caso se da cuando los sujetos identifican los saberes o discursos y las estrategias de control por medio de los cuales han sido formados, que están presentes en la forma como ellos se observan, expresan y toman decisiones, son capaces de tomar distancia de esos modos de pensar, actuar y ser y ensayan formas que son propios de ellos; el segundo se da cuando los sujetos se comprometen con los objetivos propuestos por otros agentes y los hacen suyos creyendo que esta elección la hacen en ejercicio de su libertad.

Dada la existencia de la segunda opción, la subjetivación es un objeto privilegiado en la gubernamentalización. Como se ha dicho anteriormente, un análisis desde la gubernamentalidad indica que el gobierno más eficaz es aquel que deja opción para que los sujetos actúen según sus propios criterios, siempre y cuando haya sido posible incidir sobre las condiciones en que se desarrollan estos sujetos que toman esas decisiones, a través de intervenciones que posibilitan la formación de disposiciones de los individuos, que hacen más probables desempeños afines a la racionalidad del orden social. Estas intervenciones consisten en la aplicación de diferentes tecnologías que buscan orientar la disposición del sujeto para comprometerse con los objetivos señalados. La conducción de las disposiciones de los sujetos se hace mediante estrategias que configuran la experiencia de sí de los sujetos.

El segundo modo de subjetivación se puede observar cuando en el cálculo de la dirección de la población se busca la incorporación de hábitos, rutinas, convicciones, con el fin de orientar y

producir unos efectos determinados en la conducta de otros, pero que, en todo caso están sometidas a las libertades y resistencias de esos otros (Cortés, 2010).

Esto se materializa por medio de la implementación de las tecnologías de gobierno que recurren a la subjetivación representan una modalidad de control que resulta menos evidente, más adecuada al manejo de grandes poblaciones y que tiene mayores rendimientos en tanto es el mismo sujeto quien la lleva a cabo. Esta forma de control afecta los diferentes tipos de relaciones, como por ejemplo las de producción, que responde a elementos económicos; o las de significación, a modo de lenguaje que se instrumentalizan en el marco de las racionalidades vigentes; de cualquier forma, de ellas surgen las relaciones de poder que atraviesan al individuo como un elemento fundamental de las economías de mercado en medio de una sociedad globalizada.

En lo relacionado con la educación, dentro del DPO, una de las áreas a las que mayor atención se presta es a la orientación de los procesos de formación de ciudadanos. Al respecto, Cortés (2013) propone como perspectiva metodológica un análisis de estos procesos desde la perspectiva de las relaciones sujeto-estado y saber-poder y acuña la noción de ciudadanización, que corresponde a las estrategias que se aplican para convertir a los individuos en ciudadanos. Según esta autora, con el propósito de formar ciudadanos se diseñan estrategias en el plano externo, objetivo, que remiten a la configuración del sujeto por el orden jurídico y a la construcción de imaginarios relacionados con la unidad de la nación y, por otra parte, esta ciudadanización incluye estrategias de subjetivación, que representan el otro plano de las intervenciones. Se observa, entonces, que la noción de subjetivación resulta congruente con la de ciudadanización.

Se tiene entonces que la ciudadanización, como tecnología de gobierno dentro de un modelo neoliberal y globalizante, genera un sistema educativo caracterizado por fundamentarse en

una formación moral-política, tal como se aprecia en la investigación de Cortés<sup>2</sup> (2013), en la cual se hace visible que la formación de los ciudadanos privilegia las intervenciones sobre el plano moral.

Se tiene que en el sistema educativo actual, se busca que el educando interiorice una moralidad por medio de ejercicios y prácticas escolares que guían la subjetividad. Esta moralidad oferta diferentes tipos de identidades pedagógicas que, mediante estrategias de ciudadanización, favorecen discursos de corte neoliberal y globalizante, y que resignifican y recontextualizan la noción de ciudadanía como una forma específica de participación dentro de este sistema.

Según esto, en relación con la ciudadanía, se puede plantear que la subjetividad se organiza en torno a una identidad y que esta aparece como un efecto de ese conjunto de juegos y procedimientos dirigidos en esa relación de fuerzas que el poder habilita. En este sentido, en la coyuntura actual, donde se privilegian las intervenciones en el plano de la subjetivación, la organización de identidades pedagógicas se va a llevar a cabo haciendo énfasis en comportamientos relacionados con aspectos morales que favorecen el fortalecimiento del orden neoliberal.

La subjetivación propia de los regímenes actuales se relaciona con los planteamientos de los discursos cuya circulación ha favorecido el DPO, en particular en lo relacionado con el afianzamiento de la autonomía, que promueve la convicción de la conveniencia de participar en los mercados donde se comercia con el talento humano; con la diversidad cultural, asociada al libre desarrollo de la personalidad, que destaca las oportunidades de explorar las maneras de ser de los individuos y de explotar rasgos que les permitan destacarse y competir; con la participación en los asuntos de interés para la sociedad, que promueve la convicción de que el estado de cosas vigente es responsabilidad de cada individuo.

---

<sup>2</sup> apropiación de prácticas de ciudadanización en la institución escolar 1984-2004

Es así que Cortés (2013), plantea una grilla conformada por cuatro regímenes de la moral que, entendidos como representaciones sociales (Meyer, 2003, p. 44), inciden sobre la configuración de formas identitarias en los sujetos que se han construido y se construyen en la racionalidad vigente, el religioso-católico, el civilista y el psicológico-moral, dividido en psicognitivista y psi-empresarial.

En el régimen religioso, como efecto de tecnologías que insisten en la formación integral la formación en valores humanos y en la autoayuda, en medio de modelos pedagógicos relacionados con las pedagogías activas, y el acompañamiento de un docente con perfil de guía espiritual, se busca configurar un sujeto solidario con vocación de servicio.

En el régimen político, mediante tecnologías de socialización política, formación para la democracia y los derechos humanos y a resolución de conflictos, en medio de un modelo referido a la pedagogía crítica y con el acompañamiento de un maestro que actúa como líder demócrata, se busca configurar un sujeto participativo y conocedor de sus derechos.

En el régimen psi-cognitivista, se busca formar un sujeto autónomo con capacidad de juicio y argumentación, mediante estrategias basadas en el proceso de desarrollo del juicio moral, propias de los modelos del constructivismo social, en las cuales el docente actúa como orientador y facilitador de aprendizajes.

En el régimen del psi-management, se busca formar un sujeto responsable, gestor de su destino, mediante tecnologías propias del enfoque del desarrollo humano que intervienen sobre las competencias, la motivación y la toma de decisiones, con el acompañamiento de un maestro que actúa como un coach.

En todos estos enfoques, se espera generar la autonomización del individuo frente a la sociedad, en virtud de su formación como sujeto moral y del correspondiente empoderamiento,



haciendo énfasis en la autogestión por medio de principios como el *hacerse a sí mismo* y el ser *responsable de sí*, en un proceso de cambio que permita hacer una transición de la obediencia a la participación.

Lo planteado por Cortés se puede relacionar con la concepción de identidades pedagógicas de Bernstein (1998), entendidas como una resultante del ejercicio microfísico del poder, producto de la orientación que le da el DPO al quehacer de la educación, a través de gramáticas ubicadoras en posiciones sociales específicas, que construyen sentidos y significaciones, aplicando en el dispositivo marcadores de identidad, de acuerdo con la dinámica de la coyuntura actual. Como ya se dijo, entre las variantes propuestas por Bernstein se pueden distinguir las que proyectan en la dirección de la inserción en el mercado, de la conservación de las tradiciones.

Ante la propuesta de que el estudiante se constituya como ciudadano a partir de los lineamientos que guían sus procesos de subjetivación, relacionados con discursos moralizantes, el docente puede tomar distancia propiciando reflexiones en torno a la formación de la identidad, que permitan hacer visibles las estrategias que operan en el dispositivo.

Por lo expuesto, desde la perspectiva de Bernstein es posible identificar fuentes de tensión, cambio y posibilidad en la relación entre las identidades pedagógicas oficiales y las identidades locales del campo emergente, lo que significa que pueden existir manifestaciones de inconformidad dentro de la práctica de aula, que generen tanto conformidades como resistencias en el docente, donde se pueden generar espacios y posibilidades para que los docentes constituyan espacios de reflexión y cambio frente a estas racionalidades por lo que su práctica pedagógica pueda generar espacios diferenciales en la orientación de los procesos de subjetivación.

En este sentido, Arias (2015) plantea que en la enseñanza de las ciencias sociales se da una lucha por la hegemonía del saber, por este motivo, es relevante analizar cómo distintas propuestas

discursivas en este campo dan lugar a orientaciones que caracterizan las identidades que se ofertan durante la práctica docente.

Según lo analizado, es posible explorar si los docentes del área de ciencias sociales orientan su quehacer en una dirección que promueve la adecuación a la racionalidad vigente y que, en este caso, se traduce en que los sujetos se identifican como seres comprometidos con valores dados dentro del contexto del neoliberalismo, como la individualidad vista como una responsabilidad por lo que ocurre en sus propias vidas, que asumen como válido el discurso de la meritocracia, que se comprometen con el logro de metas personales y de orden social referidas a criterios morales, que aceptan las referencias a una nación unitaria y que consideran una obligación asumir el ordenamiento jurídico del Estado, incluido lo referente a derechos y deberes dentro del marco de la participación política, económica y social; o si, emprenden acciones que buscan formar sujetos críticos, capaces de apoyar la exploración de los presupuestos del Discurso Pedagógico Oficial, de analizar la racionalidad del orden social vigente y de cuestionar el lugar que se les atribuye en relación con esta.

## **Referentes Metodológicos**

### ***El Análisis Crítico Del Discurso (ACD)***

Esta investigación analiza la percepción docente de la orientación de la formación ciudadana, que se lleva a cabo en la práctica pedagógica de enseñanza de las ciencias sociales en secundaria y media vocacional, tal como puede ser descrita desde los planteamientos teóricos del análisis del discurso; por esto, el referente metodológico en esta investigación es el Análisis Crítico del Discurso [ACD].

El ACD tiene como objetivo el estudio del lenguaje como práctica social, “analiza las relaciones de dominación, discriminación, poder y control manifestadas en el lenguaje, investigando de forma crítica la desigualdad social constituida y legitimada por los usos del lenguaje [...] tomando en cuenta que el discurso se estructura a partir de la dominación” (Wodak, 2003, p. 19). En consonancia, el ACD como instrumento de análisis se encarga de dos aspectos, en primera instancia del discurso como instrumento para ejercer poder y control y en segunda instancia, del discurso como instrumento de la construcción social de realidad (Wodak, 2003, p. 28).

Poder y lenguaje tienen profundas relaciones; para el ACD, el lenguaje “carece de poder propio, obtiene su poder por el uso que las personas poderosas hacen de él”. (Wodak, 2003, p. 30). Este poder se basa en las formas simbólicas (ideología) construidas por medio de procesos sociales que circulan en la sociedad, manifestándose las prácticas discursivas y no discursivas por medio de discursos y actividades que “con frecuencia son arenas de combate que muestran las huellas de los discursos e ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio” (Wodak, 2003, p. 31), por lo que esta propuesta busca hacer explícitas estas relaciones de poder por medio del manejo de los significados compartidos en el discurso pedagógico y su materialización en la práctica pedagógica.

Los discursos se asumen como dinámicas relacionadas con acontecimientos históricos que se derivan de la vigencia de determinadas condiciones de posibilidad, condiciones que dan lugar a la articulación de dispositivos; en ese sentido, los discursos tienen la función de promover sentidos afines a la consolidación del dispositivo, por esto, el ACD hace especial énfasis en la intertextualidad; por otra parte, el discurso se manifiesta en diferentes contextos, se da un proceso de recontextualización del sentido, por esto el ACD destaca los procesos de recontextualización de los discursos que circulan.

Un aspecto fundamental relacionado con la producción y la circulación discursiva se encuentra en el cambio del significado de los símbolos colectivos tanto en las prácticas discursivas como las no discursivas, al respecto Jäger indica que “si el significado cambia, el objeto no solo cambia de significado, sino que se convierte en un objeto diferente; pierde su identidad previa [...] por lo que la realidad es significativa imbricándose en el simbolismo colectivo” (Jäger, 2003, p. 76).

El ACD es una herramienta útil para describir el DPO, ya que su enfoque permite hacer análisis tanto de los dispositivos como de los discursos, en donde los primeros “tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales” (Wodak, 2003, p. 24), mientras que los segundos son medios de producción de realidades societales que, ejerciendo el poder, alimentan la conciencia colectiva e individual nacida de las relaciones entre las acciones individuales y colectivas. Wodak define el discurso como un “complejo conjunto de actos lingüísticos interrelacionados, simultáneos y secuenciales; actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los campos sociales de acción” (Meyer, 2003, p. 46), complementado por lo que dice Link, para quien el discurso es “un concepto del habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva ya para ejercer poder” (Jäger, 2003, p. 63)

Por lo indicado, el ACD es un referente apropiado para esta investigación, por cuanto ella trata asuntos relacionados con la producción y la circulación discursiva, específicamente con procesos de control de la circulación discursiva y en la forma como los discursos incorporados en la racionalidad del dispositivo vigente configura formas de ser sujetos.

### **El discurso como productor de identidades**

En la caracterización del papel de los discursos en el proceso de constitución de la realidad social, el sujeto se entiende como un mediador de significados entre los discursos y la realidad; en calidad de tal, el rol que los sujetos juegan en la circulación discursiva contribuye a que las

propuestas de sentido que cada discurso vehicula cobren vigencia en la constitución de la realidad, tal como ella es generada por la dinámica social, al mismo tiempo, los sentidos que circulan a través de los discursos son los que dan lugar a la constitución de los sujetos.

En este sentido se tiene, tal como plantea Meyer, que “los actores sociales implicados en el discurso no usan exclusivamente sus experiencias y estrategias individuales, se apoyan fundamentalmente en marcos colectivos de percepción a los que llamamos representaciones sociales. Estas representaciones socialmente compartidas constituyen el vínculo entre el sistema social y el sistema cognitivo individual...” (Meyer, 2003, p. 44); es así que, los discursos alimentan la conciencia colectiva e individual nacida de las relaciones entre las acciones individuales y colectivas, las representaciones sociales corresponden a esa conciencia colectiva que surge de la circulación discursiva.

En tanto las representaciones sociales son compartidas por los grupos sociales, ellas “constituyen un elemento nuclear de la identidad social de los individuos” tal como lo plantea Wagner 1994 (Wagner 1994, citado por Meyer, 2003, p. 45)

Una forma más específica de entender las representaciones sociales, es la que propone Moscovici (1981) quien las define como “la masa de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, imágenes y explicaciones, que es producto de la vida cotidiana y se encuentra sustentada por la comunicación.” (Moscovici 1981, citado por Meyer, 2003, p. 45). Por lo que en el caso de esta investigación, que explora el proceso de formación de las identidades tanto de las propuestas para los sujetos en, como las de los docentes, el concepto de representación social es central.

### **El ACD como estrategia metodológica**

El ACD parte de observar los elementos constitutivos del discurso. De esta forma, el análisis cualitativo determina los diferentes elementos que conforman un análisis discursivo. En primer

lugar los hilos discursivos son los temas fundamentales del discurso societal. Los fragmentos discursivos son múltiples elementos textuales que forman los hilos; los enmarañamientos discursivos, que son las referencias y los cruces de los fragmentos con diferentes hilos discursivos; y las constelaciones discursivas, que son los acontecimientos en los que se contextualizan la emergencia de los discursos. Los planos discursivos, que son las ubicaciones sociales desde donde se produce el habla; y la postura discursiva, que es la ubicación ideológica de las personas y de los medios que forman parte del discurso (Jäger, 2003, p. 81).

Al aplicar el ACD al análisis de las políticas públicas dentro de los sistemas de educativos y su énfasis en la transformación de las subjetividades se partió de identificar los hilos discursivos. Los hilos discursivos propuestos fueron: en primer lugar la ciudadanía como acción política, en segundo lugar, la ciudadanía como construcción cultural en torno al ideal de nación, en tercer lugar la ciudadanía como participación en la vida productiva. De esta forma, el análisis categorizó los fragmentos discursivos en subtemas vistos como elementos conceptuales y que fueron observados en las respuestas de la población encuestada, y a su vez se analizaron desde los enmarañamientos que estos producen.

La estrategia metodológica para obtener información parte del análisis documental y testimonial de las propuestas de formación ciudadana dentro del sistema educativo en el siglo XX y XXI, tal como se propone para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este análisis se hizo a partir de dos ejercicios, el primero, determinó la historicidad de diferentes orientaciones en el CRO y el CRP en la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales, relacionada con acontecimientos, contextos y constelaciones discursivas (Jäger, 2003, p. 82), con lo que se trazó su desarrollo asincrónico en tres fases: la primera mitad del siglo XX, de 1950 a 1994 y las dos últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad. Con esto se pudo establecer la transición de los objetivos, medios, efectos, usos y fines de las diferentes propuestas del DPO en el currículo colombiano vigente y cómo estas formas

apuntaron a necesidades y formas de ejercicio de poder a partir de principios de enmarcación sobre la población del país.

En segundo lugar, se buscó reconocer la relación entre las propuestas del DPO, como interdiscurso especial (Jäger, 2003, p. 80), y las representaciones colectivas de los docentes de la orientación de la formación ciudadana y la identidad en el desarrollo de la práctica docente como aplicación microfísica del poder; este objetivo se logró por medio del análisis de la postura docente de diferentes modelos contextuales de ciudadanía e identidad entendidos como una enmarcación de la población por medio de representaciones sociales.

Para alcanzar los objetivos propuestos, primero se analizaron los elementos sincrónicos referentes a la orientación de la formación ciudadana expuestos en la el corpus legal y las propuestas curriculares que integran el DPO; luego se compararon estas propuestas con los hallazgos encontrados al explorar la percepción docente y las posiciones que asumen en la práctica pedagógica mediante estrategias y herramientas de recolección de información cualitativa.

En relación con este segundo aspecto, se aplicaron encuestas que exploraron fragmentos, hilos, y enmarañamientos discursivos (Jäger, 2003, p. 80), y se identificaron representaciones sociales colectivas (topoi) que remiten a estereotipos culturales (Jäger, 2003, p. 65) presentes en las apreciaciones que los docentes encuestados relacionadas con la orientación de la formación ciudadana y la construcción de identidad del educando.

### ***Caracterización De La Normatividad Vigente Del DPO***

El análisis de la racionalidad de la orientación de la formación para la ciudadanía en el dispositivo vigente partió de una caracterización del ordenamiento normativo, por medio de la observación de los procedimientos, las estrategias, los análisis, las reflexiones, los cálculos y las tácticas, que lleva a cabo el Discurso Pedagógico Oficial [DPO], y los objetivos, medios, efectos, usos

y fines de esa orientación. Las fuentes elegidas provienen de los cuerpos legales de políticas públicas emitidas por instituciones competentes y con autoridad en el Campo de Recontextualización Oficial y que orientan la práctica de aula en las instituciones educativas, estas fueron: el Congreso de la República, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). La metodología de trabajo partió de un rastreo conceptual dentro de los documentos emitidos por estos cuerpos, para identificar por medio de estrategias referenciales y de predicción los análisis, cálculos, estrategias y tácticas que configuran la enseñanza de las Ciencias Sociales en el país.

Para llevar a cabo estos análisis y estrategias oficiales de recontextualización, se ejecutó un trabajo en dos etapas, la primera analiza las formas de saber propuestas por el DPO que se encuentran descritas en la Constitución Política de Colombia [CPC] y la Ley General de Educación [LGE], documentos normativos determinantes de los efectos en el campo de reproducción en los ya mencionados hilos discursivos referentes a la ciudadanía como lo político, lo económico y lo cultural. Por otro lado, se analizaron los instrumentos técnicos propuestos, tal como son enunciados por el MEN y el Icfes, que articulan la prestación del servicio educativo y son materializados en la práctica de pedagogía docente, los cuales fueron los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales [LC en CS], (MEN, 2002); los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales [EBC en CS], (MEN, 2006); los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales [DBA en CS] (MEN, 2015); y las Cartillas de descripción de la prueba de Ciencias Sociales en el “Examen de Estado Saber 11” emitidas en 2021 .

### ***Caracterización Del Instrumento De Recolección De Información Con Los Docentes***

La caracterización de las representaciones sociales que tienen los docentes sobre las propuestas de formación ciudadana se exploraron mediante una encuesta estructurada (ver anexo A.). El objetivo de la encuesta fue ubicar en los docentes los discursos desde donde ellos hablan, por



lo que las respuestas de los docentes, tanto abiertas como cerradas, se consideraron desde la propuesta del ACD.

La encuesta fue contestada por 31 docentes de secundaria y media vocacional y está articulada en tres momentos: caracterización docente, percepciones sobre identidad y ciudadanía, y percepciones de la orientación de la ciudadanía en práctica pedagógica desde Ciencias Sociales.

Por medio de catorce preguntas cerradas y nueve preguntas abiertas (ver anexo A.), la encuesta buscó explorar, en primer lugar, la percepción de la influencia de las posturas curriculares e institucionales en la construcción de la identidad y la ciudadanía del estudiante. En segundo lugar, se exploraron diferentes representaciones sociales en torno a la ciudadanía y la identidad y su relación con las propuestas curriculares y la práctica pedagógica en Ciencias Sociales. En tercer lugar, se buscó explorar formas y posturas referentes a medios de control discursivo propios de la racionalidad vigente sobre la acción política, la construcción cultural y la vida productiva, que pueden estar presentes o no en la enseñanza de las Ciencias Sociales de acuerdo con la regulación temática. En cuarto lugar se exploraron posiciones ante los planteamientos que hace el Discurso Pedagógico Oficial por medio de sus documentos constituyentes (LC en CS, EBC en CS, DBA en CS, cartillas ICFES).

## Segunda Parte

### Caracterización Del Análisis De La Historicidad De La Orientación De La Racionalidad En El Siglo XX Y Su Campo De Recontextualización

En la búsqueda de identificar la orientación de la formación ciudadana y la construcción de identidad del DPO en la enseñanza de ciencias sociales de educación básica y media vocacional y la práctica pedagógica docente en relación con la formación ciudadana, inicialmente se plantea como referente una revisión de carácter asincrónico, desde fuentes secundarias, del cambio de los objetivos y los fines de cada una de las orientaciones de la racionalidad del DPO en el sistema educativo colombiano del siglo XX, considerando los medios, estrategias, usos y efectos en cada momento.

Para identificar el cambio en la orientación de la racionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XX, se observaron diferentes trabajos que describen la estructura de las constelaciones discursivas en el desarrollo histórico de los contextos políticos y económicos de Colombia y su afectación al sistema educativo. De esta manera se analizaron diferentes propuestas discursivas, que refieren a acontecimientos que dieron lugar a la emergencia de instituciones y agentes que se incorporaron en el Campo de Recontextualización Pedagógica [CRP] y el Campo de Recontextualización Oficial, los cuales establecen parámetros para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En general, los campos de recontextualización se constituyen como una arena de lucha en donde los diferentes agentes buscan imponer su orientación sobre el dispositivo pedagógico con el fin de favorecer gramáticas de sentido que sean afines a sus intereses, imposición que se logra determinando las formas de aplicación de los principios de clasificación y enmarcación que determinan tanto los contenidos como la orientaciones de las asignaturas impartidas en Ciencias Sociales por medio del Discurso Pedagógico Oficial.

Ejemplo de esto se tiene en la orientación de las asignaturas del área Ciencias Sociales como historia, geografía, cívica, democracia y las orientaciones en sus discursos en torno a temas como la historia patria, la configuración territorial, derechos y deberes constitucionales, características de los sistemas políticos y económicos, y con esto se orientan producciones de significado que dan una posición más idónea al sujeto frente a estos temas y su papel como ciudadano al ejercerlas.

En cuanto al principio de clasificación, esta orientación temática y conceptual surgió de las diferentes interrelaciones entre el campo de producción discursiva y el campo de recontextualización, que a su vez se relacionan con otros campos de producción simbólica, como el económico, el político y el sociocultural, relaciones que configuran las interacciones dadas en el campo de reproducción entre profesores y estudiantes como agentes sociales que, en el orden capilar de la microfísica, son guiados por medio del currículo escolar, materializando las racionalidades enunciadas por los agentes del CRO y que están en el DPO por medio de la normatividad vigente.

Por otro lado, por medio de principios de enmarcación las instituciones educativas orientan conciencias específica en los educandos; en el caso particular de las Ciencias Sociales, Álvarez indica que la enseñanza de la historia política, social y cultural de la nación tiene una directa relación con el proceso de formación educativa y pedagógica de la identidad colombiana (2014), por lo que el estudio de la enseñanza de las Ciencias Sociales es un fundamento para una analítica del desarrollo de las orientaciones respecto a los procesos de formación de sujetos, en lo relacionado con la elaboración de una identidad social cuyo núcleo es la construcción de la nacionalidad. Al respecto, Velasco plantea que

El conocimiento del pasado tiene un valor que supera los linderos de la construcción científica o académica; también es un campo teleológico en

disputa que puede llegar a convertir los estudios históricos y la difusión de sus hallazgos en medios y recursos útiles para la reproducción o transformación del sistema establecido de relaciones sociales (Pereyra et al., 2005). En este sentido, la reconstrucción histórica de los procesos educativos muestra que estos han tenido un lugar destacado como mecanismos institucionalizados de selección, diferenciación, regulación y control social y como portadores y legitimadores de unos referentes culturales que en el marco de un proyecto general cumplen un rol activo en la determinación de las dinámicas de la sociedad. (2014, p. 82)

En este sentido, se observa que el desarrollo histórico de la enseñanza de Ciencias Sociales en Colombia ha estado marcado por intenciones manifestadas en dos vías de proyectos, los ideológicos y los productivos: al respecto, indica Velasco que se dan “proyectos nacionales en una perspectiva principalmente cultural, política e ideológica, así como [también] la preparación para incorporarse al sistema productivo” (2014, p. 79), situación que posibilita un abanico de racionalidades que orientan identidades relacionadas con diferentes dinámicas estructurales; y que por medio de políticas públicas educativas intervinieron en su producción y definición; por lo que se hace pertinente explorar con más detalle el desarrollo histórico de la enseñanza de este saber, el campo de recontextualización de las Ciencias Sociales escolares.

En este marco resaltan tres momentos de cambio en las racionalidades, los finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, de 1950 a 1994 y de 1994 a la actualidad, momentos con políticas, intereses y respuestas diferentes entre sí; por lo que surge como materia de análisis determinar cómo es la construcción del DPO en Ciencias Sociales.

## **La Enseñanza De Historia En La Primera Mitad Del Siglo XX: Una Búsqueda Por El Nacionalismo En La Emergencia Del Campo De Recontextualización**

Respecto a la primera mitad del siglo XX y la orientación de una identidad social, la racionalidad vigente se fundamentó en dos elementos que fueron el objetivo para el campo de recontextualización emergente, el nacionalismo en relación con la patria, el partidismo y los valores tradicionales del catolicismo; y la territorialización del sujeto. El campo de recontextualización respondía a las voces dadas por agentes como la Iglesia Católica y las directrices dadas por los partidos políticos tradicionales, Liberal y Conservador (Herrera, 2008) quienes dirigieron este incipiente campo y por lo tanto el DPO. De esta manera la enseñanza en el siglo XIX y de inicios del siglo XX estuvo influenciada por “matices liberales, católicos, conservadores, radicales, republicanos, positivistas, románticos,” (Álvarez, 2014, p. 49), por lo que, en torno a la noción de patria y al proceso civilizatorio dirigido por la Iglesia se desarrolló el marco de la emergente *gubernamentalidad liberal* de corte humanista, pero sin dejar de lado su vínculo con las raíces hispánicas tradicionales, como se evidenció en los conceptos impulsados por la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 (Herrera, 2008), en medio del periodo de la historia colombiana conocido como la Hegemonía Conservadora.

Como primer aspecto de esta racionalidad emergente, estaría el nacionalismo patriota. Debido a acontecimientos nacionales de inicios del siglo XX como la Guerra de los Mil Días, la separación de Panamá, el centenario de la independencia, el expansionismo económico norteamericano de finales de siglo XIX o las luchas obreras de inicios del XX, era necesario implementar una orientación oficial respecto a lo que se entiende como colombianidad convirtiendo la identidad y la ciudadanía en una escenario de atención prioritaria. Este nacionalismo, como nuevo proyecto, surge la necesidad de dar un especial énfasis a la interiorización de los valores nacionalistas en la población, partiendo del ideal de “un territorio, un

pasado y un pueblo propios” (Herrera, 2008), planteando la necesidad de establecer límites y determinar los relatos de origen que fundamentan los discursos raciales del pueblo (Álvarez, 2014); lo que establece el proceso de configuración de la nación por medio de una fuerte actividad pedagógica que oriente las subjetividades hacia un reconocimiento de los relatos como parte constitutiva de la colombianidad.

Como objetivo de esta racionalidad, se tiene la elaboración de una noción de territorio; al respecto se tiene que si bien a finales del siglo XIX se buscó una creación de una unidad ideal en torno al deseo del progreso material e intelectual del país sin necesidad de la construcción de una identidad territorial, los inicios del siglo XX demostraron que la territorialización era necesaria como referente del sujeto para la construcción de la identidad (Álvarez, 2013). De esta manera se dio la discusión acerca de un proyecto de significación de la identidad colombiana posterior a la independencia española, que en su época fue una racionalidad difícilmente identificable para la sociedad de inicios de siglo ya que no fue hasta la Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá, que los agentes de gobierno identificaron esta carencia de identidad con la falta de construcción de una idea de territorio, por lo que para generar esta correlación, los principios de enmarcación aplicados en el campo escolar debieron cambiar de modo significativo.

Este debate que giró alrededor de la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica y que sobrevaloró el papel de la hispanidad y la colonialidad, desarrollándose en medio de profundas convulsiones sociales derivadas de los conflictos entre las elites partidistas de los inicios del siglo y el papel que la Iglesia Católica tomó, dejando por fuera del debate en el campo aspectos fundamentales como la multietnicidad del país; es así que, como esencias de nuestra configuración nacional se problematiza la concepción de la identidad territorial, racial y política lo que eventualmente llevará al cuestionamiento del papel nacional y su relación con el pasado, la conducta y el territorio, determinando el ideal de *nacionalismo*; ejemplo de esto se observa en la

modelación de la iconografía nacional (bandera, himno, héroes, monumentos), la urbanidad y la educación moral por medio de la enseñanza de la cívica, con el objeto de construir escenarios de memoria y la territorialización del espacio, con el propósito de que construyan una memoria cultural colectiva; al respecto Arias plantea:

la historia enseñada tuvo la misión de incrementar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que se dieron en la Independencia; por su parte, la geografía escolar, que versaba sobre el conocimiento y uso del territorio, impulsaba en los estudiantes la capacidad de explotar las riquezas del país; y la instrucción cívica se inclinaba por generar ideales patrióticos, es decir, hábitos de disciplina, orden y respeto a las autoridades y la iconografía patria.(2015, p. 137)

Después de 1910 desde el CRO se implementan importantes aportes a la consolidación del DPO y el DPE en la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica. Ejemplo de esto sería la creación de la Academia Colombiana de Historia, cuya función, entre otras, será la supervisión y aprobación de los textos para la enseñanza de historia en Colombia (Arias, 2015) como por ejemplo, avalando en 1911, el manual de historia de Henao y Arrubla, *compendio de la historia colombiana*, documento que será “la matriz conceptual y moral de la mayoría de textos escolares hasta finales de 1970” (Arias, 2015). Este texto estaba orientado a la exaltación de los próceres, la sacralización de una versión del pasado, la transmisión de fragmentos amorfos y acríticos sobre los hechos del pasado, resaltando que “el papel protagónico que un reducido grupo de selectos personajes al dar su vida por la patria (Arias, 2015).

En los inicios de la década de los años 30 surge una respuesta a esta racionalidad, que pese a ser irrelevante en este momento, vale la pena resaltar por su influencia posterior. En el periodo de

la Republica Liberal, surge como respuesta a esta racionalidad nacionalista y clerical del DPO una perspectiva de corte liberal socialista que en contrasentido buscaba una territorialización de valores propios (Álvarez, 2014), propuesta que, sin embargo, no tuvo mayor acogida en el círculo de académicos que controlaban tanto el campo de producción como de recontextualización, pudiendo ser dominante en el corto periodo de gobierno de la republica liberal entre 1930 a 1940, para luego ceder ante el retorno al gobierno del partido Conservador en el periodo más crítico de la violencia de medio siglo, lo que hizo imposible alcanzar una unidad de criterios.

Tomando en cuenta que el sistema educativo nacional que surge a inicios del siglo XX tiene un enfoque que apuntó a los ideales patrióticos, religiosos, territoriales y cívicos con temas como “fundados en discursos sobre la raza, la higiene y el determinismo geográfico” (Martínez, 2015), lo que implica una transformación de la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica, se puede concluir que esta racionalidad buscó una orientación de la formación de sujetos enfocada a la unificación nacional en torno de una racionalidad definida por los valores de una elite y el nacionalismo patriotista que imperó en la organización de la enseñanza hasta la mitad del siglo XX.

Entonces, un análisis del discurso de la enseñanza de historia dada a finales de siglo XIX hasta mediados del siglo XX indica que se generó una racionalidad de carácter nacionalista y patriótico, sobre una constelación discursiva creada en medio de acontecimientos como la llamada Regeneración, la Guerra de los Mil Días, la separación de Panamá y la fundación de instituciones que orientaron el CRO como la Academia Colombiana de Historia.

En términos de gubernamentalidad, los objetivos de la enseñanza desde esta racionalidad apuntaron a implementar formas de saber-poder sobre una identidad que remitía a una sacralización del pasado fundamentada en los principios de un nacionalismo de carácter patriota (patriotero), católico, partidista e hispánico, relacionada con una territorialización que buscó



generar una identidad relacionada con el espacio como potencial económico y no con elementos de la multiculturalidad.

Los medios y tecnologías implementadas en el DPO se fundamentaron en las narrativas planteadas por la Constitución de 1886, el concordato de 1887 y con aportes que fungieron como principios de enmarcación desde agencias como la Academia Colombiana de Historia enfocados en la iconografía nacional, la urbanidad y la educación moral (Álvarez, 2013). Sus efectos más relevantes fueron la creación de una identidad hispánica colonial acompañada de una alta intolerancia política.

### **1950-1994: Despolitización De La Vida Nacional Y Separación De Las Ciencias Sociales En La Formación Escolar Y La Educación Superior En Búsqueda Del Desarrollismo Nacional**

Ya hacia 1938, en el marco de la República Liberal se había observado la aparición de un enfoque nuevo que veía la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una óptica moderna con pretensiones de científicidad y apuntando a los principios de Escuela Nueva y Activa en donde la didáctica fuese un factor más determinante que los contenidos (Álvarez, 2013); en este sentir se da la creación del Ministerio de Educación Nacional, el surgimiento en 1936 de la Escuela Normal Superior y la habilitación en 1938 de la licenciatura con especialidad en Ciencias Sociales, pero este intento sufrirá un estancamiento debido a tensiones políticas bipartidistas y a su implementación por gobiernos de la *república liberal*; no obstante, será retomado al inicio de la década de los cincuentas.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, tanto el mundo como la academia sufrieron profundos cambios y cuestionamientos tanto a nivel nacional como internacional. En una coyuntura caracterizada por la segunda posguerra y el inicio de la Guerra Fría en el exterior y en Colombia por el fenómeno de la violencia de medio siglo, con acontecimientos como la muerte de Gaitán o la

Dictadura de Rojas Pinilla, las Ciencias Sociales se escindieron de la escuela buscando un estatus de profesionalización.

De esta forma, la academia comenzó “a demandar criterios científico-técnicos y no ideológicos para reordenar la vida política” (Álvarez, 2014); en consecuencia, emergió una nueva racionalidad política siendo ahora las Ciencias Sociales impulsadas desde las universidades; esta racionalidad fue influenciada por diferentes fuerzas que ahora superaban el enfoque nacionalista y partidista del periodo anterior, fuerzas de carácter supranacional, como los organismos multilaterales, ejemplo de ellos las misiones encargadas por agencias como el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento (BIRF) en 1949 la misión Le Bret o la misión de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), ambas realizadas en 1950.

Otra fuerza que intervino en la configuración de esta nueva racionalidad fue el papel que jugó la Iglesia Católica con el desarrollo de programas como la Acción Cultural Popular (ACPO), que implementó las escuelas radiofónicas de Sutatenza, importante impulso a la alfabetización y formación técnica de la población campesina (Álvarez, 2014), la creación del Instituto de Ciencias Sociales y de la facultades de sociología de las Universidades Nacional y Javeriana, el Instituto de Investigaciones Socio-Religiosas o los programas de formación sacerdotal en Ciencias Sociales en la Universidad de Lovaina Bélgica, donde se tituló el sacerdote Camilo Torres Restrepo, cofundador de la facultad de sociología de la Universidad Nacional. Además, se destaca su influencia en la reforma de 1962 (Arias, 2015) en donde, respecto al modelado de la ciudadanía, se observó una profunda injerencia en la formación de la moral y la participación democrática y cívica por medio del establecimiento de un nuevo orden curricular orientado al reconocimiento de la Historia Universal sobre una base eurocéntrica y occidentalizada, determinando que en el primer año se enseñara la prehistoria de América e historia de Colombia, en segundo, historia de América, en tercero, historia moderna y contemporánea y en cuarto año, historia política de Colombia en los siglos XIX y XX (Arias,

2015) planteando un orden curricular influyente aun en la actualidad y que relaciona la enseñanza de las Ciencias Sociales con la identidad histórica en torno a la nación.

Como última fuerza se tiene la acción gubernamental que apuntaba a dos aspectos, por un lado, la superación del atraso económico por medio de su análisis en el cual se “considera que los estudios universitarios deben conocer técnicamente las causas del subdesarrollo” (Álvarez, 2014), y por otro lado realizar investigaciones que dieran cuenta de las causas de la violencia en el país, todo enfocado en desarrollar una política racionalmente planificada que responda a los intereses tecnócratas y desarrollistas surgidos desde 1950 dentro del marco de la posguerra, creando de esta forma en 1957 el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en 1960 el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, en 1966 el Servicio Nacional de Pruebas (SNP) y en 1968 el Instituto Colombianos de Fomento de la Educación Superior (ICFES).

En cuanto a la relación de esta nueva racionalidad desarrollista con la nacionalista anterior, se constata una disputa por el control del campo de recontextualización. En esta lucha el nuevo enfoque revisionista acusa al viejo de ser “responsable del enfrentamiento fratricida de los años cuarenta y cincuenta, por exacerbar los sentimientos patrióticos y trabajar sin bases científicas, analíticas y críticas” (Álvarez, 2014). Será el nuevo enfoque desarrollista el que prevalecerá como dominante ya que al plantear búsquedas imperativas de obra cualificada para desarrollar un país moderno e industrializado, respondiendo más adecuadamente a los intereses estatales; situación que finalmente determinará la división entre la investigación científica de las Ciencias Sociales y su enseñanza dando como resultado la escisión de escuela y universidad, al respecto:

Mientras la ciencia investigaba científicamente la realidad, la pedagogía debía despertar los sentimientos de convivencia que pacificaron el país, que se desangraba en esos momentos por la Violencia bipartidista. Al mismo tiempo, en los programas escolares se debía invocar la solidaridad internacional, cultivar los valores que

enaltecían moral y materialmente a la humanidad y abandonar el nacionalismo que exaltaba los odios. (Álvarez, 2014 p. 56)

Entonces, el análisis del discurso de la enseñanza de historia entre 1950 a 1994 indica que se generó una racionalidad que apuntó a la industrialización y a un desarrollismo del país sobre las bases de una internacionalización, por medio del impulso de un planteamiento tecnocrático, que busque la convivencia pacífica, que permita superar la violencia partidista de medio siglo y que convoque la solidaridad internacional.

La constelación discursiva en la que emergió esta racionalidad estuvo formada por dos tipos de acontecimientos, unos nacionales y otros internacionales que dieron lugar a diferentes instituciones y agencias del CRO y el CRE. En primer lugar unos de carácter internacional como el final de la II Guerra Mundial y la subsecuente Guerra Fría, la creación de organismos multilaterales que buscaron una integración global como la ONU, la CEPAL o el BIRF. Por otro lado, acontecimientos nacionales como la creación del Ministerio de Educación Nacional en 1936, las facultades de sociología de la Universidad Nacional como de la Universidad Javeriana en 1959, sin dejar de lado la Escuela Normal Superior en 1938 o el SENA en 1957, el Servicio Nacional de Pruebas (SNP) en 1966 y el ICFES en 1968. Mientras que a nivel escolar destaca la reforma educativa de 1962.

En relación con la gubernamentalidad, los objetivos de la enseñanza de esta racionalidad apuntaron a implementar formas de saber-poder sobre una identidad que proponía un revisionismo histórico, fundamentado en una profesionalización del estudio de los procesos sociales, sobre las bases del conocimiento científico que buscó generar una identidad relacionada con una construcción nacional que permitiera el desarrollo económico del país. Los medios y tecnologías implementadas en el DPO se fundamentaron en las narrativas planteadas por la reforma de 1962 y los lineamientos planteados por las instituciones creadas que fungieron como

principios de enmarcación. Sus efectos más relevantes fueron la profesionalización del estudio social y un revisionismo histórico influenciado por ideologías de carácter socialista.

En definitiva, dentro del marco del periodo posterior a 1950 se destacarán los papeles de los *discursos desarrollistas y revisionistas*; así, por un lado la educación se convierte en un requerimiento para alcanzar el desarrollo económico, enfrentar los flagelos del subdesarrollo y permitir a la nación poder enfrentar el nuevo paradigma de la internacionalización y la globalización y, por otro, las Ciencias Sociales, como campo de producción por medio de la profesionalización, se alejarán de la escuela, ante lo cual, por medio del diseño curricular, se buscará en la escuela generar formas de identidad nuevas que se integren al nuevo orden mundial posterior a la II Guerra Mundial y aporten a la superación de la violencia de medio siglo, pero también fundamentadas en fuerzas anteriormente consolidadas que giran aún en torno a la construcción nacional; sin embargo esta situación con el inicio del desmonte de la Guerra Fría en la década de los ochentas y noventas tendrá un profundo cambio.

### **Las Ciencias Sociales Escolares Después De Las Dos Últimas Décadas Del Siglo XX: Una Identidad Global Y Multicultural En Pos De La Globalización Y El Neoliberalismo**

La racionalidad que emerge durante las décadas de los años ochenta y noventa se ha caracterizado por tener unas orientaciones hacia el proceso de integración mundial y de globalización; debido a esto, el cambio va de la mano con un énfasis en la implementación de un sistema neoliberal en el plano económico, requerido por las economías de mercado dentro del modelo capitalista, sin dejar de lado la formación en política a través del paradigma de la democracia participativa (aspecto generalmente relacionado con la actividad electoral).

En el contexto propio de este período también se dieron condiciones que hicieron posible la emergencia de un espacio para otros discursos, como lo fue la integración de lo multicultural y el trabajo en derechos humanos. Diversos factores marcaron este nuevo posicionamiento de la

ciudadanía, algunos de ellos como indica Herrera (2008), fueron la insatisfacción de la vida democrática, el surgimiento de nuevos actores políticos y económicos, y la crisis del estado de bienestar.

Los antecedentes de esta nueva racionalidad se pueden ver en acontecimientos internacionales como la caída del bloque comunista y el final de la Guerra Fría, lo que evidencia la llegada de un nuevo orden mundial, la sociedad posindustrial, con la implementación de políticas trazadas por agencias multilaterales con el objeto de una integración al mundo globalizado neoliberal; mientras que a nivel nacional se encuentra la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, que estableció la implementación del Estado Social de derecho; y el Movimiento Pedagógico de 1986 como la respuesta contra hegemónica, contestataria a las políticas públicas propuestas; ambas dentro de un agitado clima social causado por el auge de la violencia en el país.

En concordancia con estas condiciones, el MEN plantea nuevas políticas educativas, que responden a los lineamientos de la nueva Constitución Política de 1991 y a las demandas de las agencias internacionales, sobre todo en cuanto a los compromisos del Estado, que consisten básicamente en la inspección y vigilancia de la prestación del servicio educativo, institucionalizadas en la Ley General de Educación, la cual requiere la organización del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. Esta nueva dinámica del sector asignará un rol central a las agencias de evaluación externas a las instituciones educativas, como el Icfes, que será la encargada de allegar la información necesaria mediante la aplicación de pruebas estandarizadas.

En este contexto, se identifica que la racionalidad neoliberal impuso nuevas formas de evaluación en una estructura discursiva fundamentada en *competencias* e *indicadores* que por medio de la implementación de estándares internacionales en las pruebas masivas, buscó una nueva homogeneización del cuerpo social (Herrera, 2008). Esta situación transformó la enseñanza de las ciencias orientando sus discursos hacia nuevas cualidades como la eficacia y la eficiencia de la

economía neoliberal, pero que en cierta medida buscó también representar, por lo menos en el papel, a unos ideales multiculturales y multiétnicos que apuntan al respeto de los derechos humanos y la convivencia ciudadana.

Respecto al papel hegemónico que tomaron las agencias multilaterales en los años ochenta, en la relación entre política educativa con los discursos neoliberales, se destaca el hecho del marcado enfoque en la formación para el trabajo, lo que fue una influencia determinante sobre el campo de recontextualización y que en parte se materializó con la implementación de las ya mencionadas *competencias* (laborales, ciudadanas o educativas) (Herrera, 2008). Reestructuración respaldada por diversas agencias enfocadas en políticas globalizantes, lo que se evidenció en el fortalecimiento de distintos acuerdos interagenciales como con el BM, la ONU, la UNESCO, la UNICEF, el PNUD, (Velasco, 2014 p, 80).

Del enfoque económico se puede decir que ha sido influenciado en gran manera por el neoliberalismo emergente de la posguerra de los ochentas y noventas es la racionalidad que más fuerza tiene en el campo de recontextualización; como ejemplo se puede mencionar el concepto emitido por la Secretaria de Trabajo de Estados Unidos en 1992 referente a lo que se debería implementar en el sistema educativo, donde el sujeto en formación debería contar con “un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educacional para hacer frente a las exigencias del trabajo” (Herrera , 2008), siendo entonces, el objetivo de la educación brindar una mano de obra competente que haga frente a las nuevas dinámicas de producción y contratación del mundo posindustrial, globalizado y neoliberal.

Para ilustrar mejor esto se puede hacer referencia a los lineamientos exigidos por las agencias internacionales se destacaron, la ONU y la promoción de los derechos humanos, la UNESCO y la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, el Consejo de Europa con las competencias ciudadanas claves para la construcción de una entidad supranacional, la OMT y su

perspectiva de la educación para los desafíos de competitividad. También destacan los conceptos del Banco Mundial y el BID para quienes la educación es “una herramienta de crecimiento netamente económico para el país” (Guerrero, 2011); en este sentido, en la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación se emite un concepto que aglutina las perspectivas políticas y económicas, el cual refiriéndose a los países iberoamericanos indica que estos durante los últimos veinte años “han emprendido una serie de reformas [...] en sus sistemas educativos que pretendieron, simultáneamente, mejorar la competitividad de sus economías a través del aumento en la calidad de sus recursos humanos y fortalecer sus democracias a través de la formación cívica de sus ciudadanos” (Guerrero, 2011)

En cuanto a la formación política, para estas agencias la educación deberá cambiar su orientación política transformando su enfoque basado en la unidad nacional y las formas propias de construcción de la dimensión social a estar en función de la economía y de la moderna tecnocracia (Guerrero, 2011), a su vez que se dé la integración de los discursos igualitarios y globalizantes en torno a la enseñanza de los derechos humanos, el manejo de la constitución política y la participación democrática como construcción política; en ese sentido se dará una estrecha relación entre la enseñanza de Ciencias Sociales con el inicio de una resignificación del concepto ciudadanía.

Además, se generó un acercamiento tanto ideológico como en el financiamiento entre estas agencias y el campo de intelectuales que generan el DPE, al respecto también indica Herrera “es en este terreno donde la acción independiente de los intelectuales comienza a desdibujarse, pues la investigación en este campo es orientada por el Estado y las agencias de financiación externa” (2008 p.58), desdibujamiento que apunta a dos elementos, bien sea con la recontextualización de las producciones de otros campos o por medio del financiamiento de unos contenidos específicos y



convenientes para su agenda, comprometiendo su autonomía intelectual que determinan una nueva configuración en las Ciencias Sociales y su repercusión en la conformación de la ciudadanía.

En consecuencia con las nuevas relaciones de poder se dieron diferentes tipos de acercamientos y dependencias entre el CRP y CRO en donde el CRP, por medio del posicionamiento de intelectuales y especialistas modelados ideológicamente o bien determinando contenidos y problemas y su prioridad dentro del DPO, se dio una asimilación del CRP por el CRO, al respecto, Herrera indica “a partir de las orientaciones de los organismos internacionales y de los compromisos nacionales adquiridos, así como de las dinámicas particulares de cada país, se empezaron a cooptar grupos de intelectuales para fundamentar y legitimar esta problemática” (2008, p.72), de esta forma, estos agentes lograron controlar y determinar las políticas públicas en educación del Estado en favor de sus propios beneficios particulares, es así que:

“En concordancia con los desplazamientos del modelo de cultura política, conformado a partir de la segunda posguerra, a favor de un modelo en donde el mercado cobra mayor hegemonía, los discursos sobre las reformas educativas en América Latina fueron orientados en esta dirección, introduciéndose la lógica de la eficacia y la eficiencia social como referentes para pensar el campo de las políticas públicas. Este enfoque ha tenido expresión en las distintas dimensiones del aparato educativo y se apoya en dos lógicas respecto a los aspectos curriculares, una ligada a una concepción de pedagogía por competencias y otra asociada a una preocupación por la evaluación de resultados” (Herrera, 2008).

De esta forma, los organismos internacionales promovieron nuevas formas de relación dentro del campo de recontextualización, con la correspondiente reestructuración del DPO; ejemplo de esto se observa con la irrupción del vocabulario económico en educación con términos como *competencia*, *cliente*, *servicio*, la flexibilización del mercado laboral o la masificación del modelo de

educación técnico y tecnológico; y aunque se generó un marco con unas aparentes preocupaciones internacionales acerca de la democracia y los derechos humanos, en realidad estos acontecimientos conllevaron a un nuevo enfoque de la educación donde esta no es vista como un derecho sino como un servicio.

Las nuevas concepciones de ciudadanía que emergen responden a una configuración de una racionalidad que apunta a la participación política por vías democráticas pero que está supeditada a la participación en la productividad y el consumo a nivel económico. Como se puede observar en las exigencias manifestadas en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado de 1995, donde se indica que la necesidad de “sistemas educativos que estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios, las cuales deben habilitar para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana y la participación ciudadana”: (Herrera , 2008), brindando las herramientas necesarias para que el sujeto se constituya como actor político y económico en la esfera pública.

En consecuencia, el nuevo ordenamiento en el campo de recontextualización, aunque aparente una orientación hacia la ciudadanía y el sujeto de derechos, busca en verdad un enfoque económico; es así que haciendo una mirada a los últimos tiempos se tiene que “la recontextualización de iniciativas referidas a la educación, la cultura política y la ciudadanía, hacia políticas pragmáticas que conciben la educación sólo en términos de calidad y ésta en términos de evaluación y de lógicas de eficiencia económica” (Herrera, 2008), donde aunque se mencionan términos como, igualdad, equidad, multietnicismo o democracia participativa, lo que se busca es rediseñar la educación como un motor económico eficiente y eficaz, donde la formación para el trabajo sea un pilar fundamental y la formación política un reducto de la individualidad, ante la imposición de esta nueva racionalidad emergieron posturas críticas que buscaron replantear estos enfoques.

Una de estas posturas fue el Movimiento Pedagógico que nace en el XI Congreso Nacional de FECODE de 1982, como respuesta a las reformas educativas del gobierno en la que el docente era visto como un reproductor de los técnicos del MEN (Tamayo, 2006). Como objetivos el congreso planteó principalmente, “apoyar la investigación de problemas educativos (...) y la estructuración de un movimiento pedagógico de contenido nacional y democrático, al servicio de la liberación del país y de la revolución social.”, (Tamayo, 2006); con lo que se buscará generar posturas en el DPO que les permitan a los docentes posicionarse como agentes productores y poseedores de un saber, el saber pedagógico.

Fue así como surgieron diversos grupos de investigación que buscaron “revelar su intencionalidad política como dispositivo de control y reproducción ideológica”. (4) (Tamayo, 2006) y así construir propuestas alternativas y críticas a los enfoques tayloristas y conductistas dados desde el gobierno. Sin embargo, a finales de los ochentas e inicios de los noventas, el impulso del movimiento se contuvo debido a fracturas internas en torno al su papel como agente de cambio en medio de la reforma educativa posterior a la nueva constitución de 1991 y el debate en torno a la futura ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en la cual divisiones al interior de FECODE causaron una falta de cohesión en su propuesta pedagógica (Tamayo, 2006)

En este contexto de división, se originó una instrumentalización del movimiento por parte del gobierno, situación que ocasionó la pérdida de la independencia y la postura crítica frente a estas políticas estatales. Sin embargo, pese a lo anterior, la influencia del movimiento como parte del CRP aún persiste, como por ejemplo con la edición de la revista “Educación y Cultura” de la Universidad Pedagógica Nacional, además, dio paso a grupos de educación popular como el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID o el Centro de Investigaciones de Educación Popular CINEP.

Como resultado, las transformaciones políticas y económicas de corte neoliberal como las recomendadas por los organismos multilaterales, dieron pautas y objetivos muy similares a otros países de América Latina, por lo que orientaron el campo de reproducción y por ende el DPO, delineando objetivos puntuales para el servicio educativo, como por ejemplo el aumento de cobertura, el conocimiento de una segunda lengua, en especial el inglés, masivas campañas de alfabetización, o un enfoque aritmético de corte práctico y útil para el circuito económico en favor de una integración regional; objetivos que se trataron de cumplir por medio de marcos normativos y políticas públicas como lo fue la ley 115 de 1994.

Debido a lo dicho, la nueva estructura del DPO en la enseñanza de Ciencias Sociales, planteó una renovación curricular profunda que apunta a la integración de esta área. Cabe resaltar que esta medida ya se había intentado implementar con el decreto 1002 de 1984, primer intento de integración al agrupar la historia, la geografía y la cívica en una área común, las Ciencias Sociales; pero fue con la promulgación de esta ley 115 del 94 que se dio una integración categórica, quedando definida como área obligatoria y conformada por: Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución y democracia, (LGE, 1994 art. 23).

Otro aporte de la Ley 115 a esta nueva estructura fue la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI y la aplicación de los *indicadores de logro*. El primero, en relación con el currículo, permitió que cada institución, según su nivel socioeconómico, determinará el tipo de ciudadano que desea configurar conforme a la demanda del mercado y del establecimiento “así, cada institución educativa debía construir el núcleo común del currículo, encaminado a generar cambios culturales y sociales” (Guerrero, 2011); y en segundo lugar la irrupción de dos conceptos, los llamados *indicadores de logro*, determinados por la resolución 2343 de 1996 y definidos como “las metas que debían ser cumplidas por los estudiantes en las diferentes áreas y asignaturas establecidas oficialmente y organizadas por conjuntos de grados” (resolución 2343 /96 citada en Guerrero,

2011); y *las competencias* como la suma de los comportamientos para cumplir con una actividad o desempeño, dejando aún más comprometido al DPO y la construcción curricular con las racionalidades neoliberales impuestas.

También es importante reconocer el hecho que esta ley define la enseñanza para el ciclo de media vocacional, en el cual están las mismas áreas obligatorias de básica; sin embargo destaca una diferencia decisiva, la emergencia de la enseñanza de ciencias políticas y económicas en media vocacional, ampliando la oferta de asignaturas, contenidos y significaciones al interior del área de Ciencias Sociales. De esta manera se abrió el debate entre la perspectiva de una educación en Ciencias Sociales vista como un campo específico o como un campo multidisciplinario o interdisciplinario; integrado o segmentado; situación que la ley no clarificó, es así que, como lo afirma Arias, “la ley organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad” (2015, p.139), de esta forma, el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales al tener tantas perspectivas se complejiza generando efectos muy notables como la inclusión de nuevas cátedras (como la de afrocolombianidad o la de género), la desaparición de la cátedra de geografía, el papel de las ciencias políticas y económicas en media vocacional; y es en este contexto que se abrió paso a interpretaciones muy dispares entre las instituciones educativas y los docentes. Debido a lo anterior, surgió la necesidad de un marco más específico para el DPO que por medio de la publicación de documentos y conceptos complementarios como los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos, las pruebas de Estado, entre otros, orientaran la transformación del campo de recontextualización de este nuevo periodo.

En consecuencia, si el nuevo enfoque integrador de la enseñanza estaba en directa relación con un desarrollo económico globalizado, entonces las instituciones educativas se han programado por medio de la nueva configuración del DPO para responder a estas necesidades. Esta respuesta

se dio por medio del desarrollo del discurso de las *competencias*, como las cognitivas, y en especial las procedimentales y actitudinales, configuración que apuntó a otros tipos de instrucción de carácter regulador que tenían como objetivo acomodar la conducta y el comportamiento y orientar unas determinadas formas de ver el mundo, unas determinadas subjetividades; objetivos que se logran por diferentes tecnologías de dominación que inducen a los sujetos en formación a interiorizar discursos y asimilarlos como ideologías, formas de ser o subjetividades que responden a estratificaciones sociales y económicas y a orientaciones políticas, por medio de la aplicación de tecnologías de gobierno.

En relación con el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, se destaca la consolidación de la aplicación de las pruebas estandarizadas diseñadas con este propósito. Si bien el Icfes se originó en 1968, no fue hasta los años 80 cuando el examen propuesto por esta agencia se convirtió en un requisito obligatorio para acceder a la educación superior, y fue a partir de la década de los años 90 que se usaron estas pruebas como medida de la calidad educativa, lo que conllevó la ampliación de la aplicación de pruebas a estudiantes de grados tercero, quinto y noveno, y a los que están próximos a egresar de la educación superior. Adicionalmente, en correspondencia con el fenómeno de la globalización, a partir del año 2000, el ICFES implementó una profunda reforma que sustituyó el enfoque de evaluación de contenidos por la evaluación de *competencias*.

Con todo, este marco ha tenido una constante actualización por medio de las transformaciones en las pruebas en los años 2000, 2009 y 2014 (Arias, 2015), y que tuvieron como elemento común el distanciamiento del saber cognitivo, el saber de contenidos, por un desarrollo de habilidades y competencias que evidencien en el estudiante una capacidades de “saber” y “saber hacer” en un contexto, alineándose de esta forma con la configuración de ciudadano global que apuntan a varios replanteamientos: a) la búsqueda de una nueva relación entre la representación del pasado y la identidad, sea nacional, local o cultural; b) el reclamo de historias menos míticas y

más objetivadas; c) nuevas miradas sobre los conflictos del pasado, con miras a emprender proyectos futuros, y d) la necesidad de hacer comparaciones entre historias alternativas de un mismo pasado. (Carretero citado en Arias, 2015).

En este nuevo contexto, se da una orientación pragmática a la educación que va a la par del mercado neoliberal, que respaldadas por una multitud de agencias económicas y políticas, grupos sociales, culturales y étnicos en donde las políticas públicas dadas por el DPO transmutan su configuración, de esta manera se observa cómo son favorecidas formas de significar la realidad que apuntan al libre mercado, en la que la distribución del discurso se ha constituido en un mecanismo de control social.

Consecuentemente, el análisis del discurso sobre la enseñanza de historia entre 1994 a la actualidad, permite apreciar que se generó una racionalidad que apunta a una globalización sobre un planteamiento de corte neoliberal de la economía sobre las bases de la generación de una identidad enfocada en el emprendimiento como parte fundamental de la participación ciudadana y una formación ciudadana que atiende a diversos requerimientos, a nuevas formas de leer el pasado y sobre todo a la aplicabilidad del saber en un contexto económico.

### **Tercera Parte**

#### **Análisis Del Discurso Pedagógico Oficial Vigente**

##### **El Marco Legal Actual Que Establece La Orientación Del Proceso De Formación Ciudadana**

Con el fin de caracterizar los planteamientos en cuanto a fines, medios y efectos esperados en el CRO a través del DPO, este análisis se realiza en dos etapas, en primer lugar se analizan los planteamientos que enmarcan las propuestas de saber del DPO se encuentran en la Constitución Política de Colombia [CPC] y la Ley General de Educación [LGE]; la segunda parte aborda la orientación de la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales que realiza el MEN en diferentes instrumentos técnicos a los que se suma una concepción de la evaluación estandarizada llevada a cabo por el Icfes.

En estas condiciones, se tiene que las disposiciones relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía en Colombia en la CPC y la LGE establecen los principios y las formas de ejercicio de la ciudadanía que se deben elaborar durante el proceso de formación para la ciudadanía, los cuales serán expuestos en el DPO. En este marco, se exploran los principios y conceptos en categorías que le dan sentido a los objetivos, medios, efectos, usos y fines de las acciones relacionadas con la formación ciudadana.

Con el propósito de caracterizar el marco general se abordan los planteamientos sobre los procesos de formación de los educandos en los ámbitos social, político, cultural y económico expresados en la CPC y en la LGE, lo cual da lugar a abordar, en primer lugar, la concepción de ciudadanía como acción política, en segundo, la ciudadanía como construcción cultural en torno al ideal de nación, y en tercer lugar la ciudadanía como participación en la vida social y productiva que se elabora en esos documentos.



Los planteamientos se analizan términos del sentido propuesto y de la forma como se visualiza en estas disposiciones una propuesta de aplicación de los principios de clasificación y enmarcación, en tanto esto permite aproximarse a categorías que indican los parámetros que se deben seguir en la realización de la práctica pedagógica desde su planeación, ejecución y evaluación.

### **La ciudadanía como acción política**

En primera instancia se tiene el tema del ejercicio de la ciudadanía como acción política, en este caso, se consideran las características atribuidas a la ciudadanía en el sistema político colombiano; se trata de responder la pregunta ¿qué significa ser ciudadano en cuanto posibilidades de actuación política? Algunos hilos discursivos destacados en relación con este tema son los que relacionan el ejercicio de la ciudadanía con *la democracia, la representatividad, la justicia, la participación política, la soberanía, la autoridad, el orden, los derechos y deberes, la legalidad, los valores, el pluralismo, el acceso a la cultura, la autonomía y la protección del patrimonio cultural*.

El plano discursivo considerado principalmente en este caso es el marco jurídico fundante del Estado, tal como se establece en la CPC y la LGE. En la CPC las secciones que se destacan al respecto son el Preámbulo, todos los artículos del título I, “De los principios fundamentales”, artículos 1 al 10; del título II, de los derechos, las garantías y los deberes”, los artículos 25, 41, 53, 65, 67, 68, 70, 72, 95; los artículos 96 al 100 incluidos en el título II, “de los habitantes y el territorio”.

En la LGE, que busca articular lo dicho por la CPC en su artículo 67, los aspectos más relevantes en cuanto a la construcción de la ciudadanía se expresan en el artículo 1 y 5, objeto y fines de la ley; los aspectos obligatorios de la enseñanza en educación básica y media en el artículo 14; los objetivos de todos los niveles de educación en los artículos 13, 20, 21, 22 y 30; lo referente a la educación religiosa y la formación ética en los artículos 24 y 25; el carácter de la educación

media y su relación con la formación laboral en los artículos 26, 28 y 33; la construcción del currículo expuesto en el artículo 76; y el artículo 92 sobre la formación del educando.

En la CPC, la aproximación general al discurso sobre la ciudadanía parte de lo establecido en su preámbulo, donde se resalta el compromiso con el fortalecimiento de la unidad de la nación; con este propósito se enuncian ocho principios sobre los cuales se fundamenta esta unidad, estos son: “la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”, que se materializan en un “orden político, económico y social justo”(Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia [Const], 1991, Preámbulo), garantizado por medio de un marco jurídico, democrático y participativo. Una característica que merece ser destacada es el sujeto que se reconoce como enunciador de la constitución “El pueblo de Colombia invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación” (Const, 1991, Preámbulo), en esta expresión se reconoce la referencia a las creencias religiosas tradicionales, pero afirmando, sin lugar a dudas, que el autor de las disposiciones que configuran el ordenamiento político de la sociedad es el ciudadano.

En relación con la estructura de la organización política de Colombia, la CPC establece en ese título que la forma de gobierno es la *república*, esto significa que el jefe de Estado es un presidente elegido por medio de elección popular, afirmación derivada del compromiso con los principios de la *democracia*; en ese sentido, se especifica que Colombia es una “República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Const, 1991, Art. 1).

En este marco, en relación con lo dispuesto sobre las posibilidades de actuación política que se atribuyen a los sujetos, el primer aspecto a considerar es el reconocimiento de la ciudadanía,

según la CPC, ser ciudadano tiene una relación directa con la nacionalidad (Const, 1991, Art 98), ya que esta es una condición indispensable para ejercer los derechos políticos en la sociedad, tales como el sufragio o el acceso a cargos públicos que conlleven autoridad o jurisdicción (Const, 1991, Art. 99 y 100).

En términos más específicos, la CPC reconoce dos tipos de nacionalidad, colombianos por nacimiento, nacidos en el territorio colombiano o en el extranjero pero que sean hijos de naturales colombianos; y por adopción, que son aquellos extranjeros que hayan solicitado carta de naturalización más los pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos (Const, 1991, Art. 96). También se establece que la ciudadanía puede ser ejercida a partir de los 18 años (Const, 1991, Art. 98). En cuanto a condiciones de exclusión la CPC sólo indica que el colombiano que actúe en contra de los *intereses del país* en guerra exterior será juzgado como traidor (Const, 1991, Art 97), también se menciona que “la ciudadanía se pierde de hecho cuando se ha renunciado a la nacionalidad” (Const, 1991, Art. 98).

Los artículos del título I derivan de la concepción de la soberanía del pueblo la comprensión básica del modo de ejercicio de la ciudadanía: el ciudadano se entiende como partícipe de las decisiones políticas, económicas, sociales y administrativas que afectan a la sociedad en su conjunto, con reconocimiento de los derechos de toda persona y una responsabilidad civil ante la ley. Destaca que los derechos que están destinados a la participación política se reservan a los nacionales, (Const, 1991, Art.100), enunciando nuevamente la importancia de la participación ciudadana y relacionándola con el desarrollo de una colombianidad.

En relación con el papel del Estado respecto a la participación ciudadana, la CPC establece que es deber del Estado “facilitar la participación de todos [los ciudadanos] en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Const, 1991, Art

2), destacando la delegación que el pueblo hace de su soberanía en sus representantes (Const, 1991, Art 3).

El otro aspecto considerado en el ejercicio de la ciudadanía es el cumplimiento de los deberes planteados por la CPC, a los que se refieren los artículos 95 y 98; al respecto se indica que “la calidad de colombiano enaltece a todos los miembros de la comunidad nacional. Todos están en el deber de engrandecerla y dignificarla” (Const, 1991, Art. 95). También se establece que el ejercicio de la ciudadanía requiere “respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales” (Const, 1991, Art. 95); enunciar estos requerimientos en términos de deber implica una construcción subjetiva moralizante en torno a la nacionalidad y la ciudadanía, por cuanto hay una referencia a los valores, aspecto que ofrece un elemento adicional para entender la orientación de la significación del concepto de ciudadanía.

Todos estos asuntos pueden tomarse como aplicación del principio de clasificación, en tanto se introducen parámetros para señalar cuál es el ordenamiento jerárquico y quién tiene voz y voto en el país.

En cuanto a la ciudadanía como acción política, la LGE plantea que se busca formar al ciudadano como una *persona integral* que ejerce sus derechos y deberes (CRC, 1994, Art. 1), por lo que sus fines apuntan al “desarrollo de la personalidad con énfasis en el cumplimiento y respeto de derechos y del orden jurídico” (CRC, 1994, Art. 5) y a la “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; respeto a la autoridad legítima y a la ley. (CRC, 1994, Art. 5.2).

En relación con la formación ciudadana vista desde la perspectiva de la participación política, la LGE establece objetivos comunes de todos los niveles: en el artículo 13, que el sistema educativo tiene la misión de “formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes” (CRC, 1994, Art. 13.a); y que se deben “fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” (CRC, 1994, Art. 13.c).

Al especificar objetivos para distintos ciclos, como objetivos de la educación primaria se tiene “la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista” (CRC, 1994, Art 21.a); además de “la iniciación en el conocimiento de la Constitución Política” (CRC, 1994, Art 21.n). En cuanto a los objetivos de la educación secundaria se evidencia una continuación en el conocimiento de la CPC y “la formación en el ejercicio de los deberes y derechos y el reconocimiento de las relaciones internacionales (CRC, 1994, Art 22.j). En cuanto a los objetivos de la educación media está “el fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social.” (CRC, 1994, Art 30.f).

### **La ciudadanía como construcción cultural en torno al ideal de nación**

El otro aspecto incluido en la caracterización de la nacionalidad y la ciudadanía es la relación entre la ciudadanía y la cultura como forma de conciencia. Al respecto, la CPC indica que “la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad,” (Const, 1991, Art. 70), estableciendo que la ciudadanía se fundamenta en el reconocimiento de la *identidad nacional*.

Respecto de la diversidad étnica como parte de la *identidad nacional*, hay que resaltar lo indicado en los artículos 7, 8 y 68 de la CPC, donde se afirma que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Const, 1991, Art. 7), que “es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación” (Const, 1991, Art.

8) y que “los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Const, 1991, Art. 68), artículos que exponen el deber que tiene el Estado respecto a la protección que debe tener la diversidad étnica y cultural de la nación.

En términos más específicos, entre los elementos de la nacionalidad, la CPC menciona la diversidad étnica y cultural de la nación, junto con la atribución de una identificación cultural con el idioma castellano y el reconocimiento de las lenguas indígenas de cada territorio (Const, 1991, Art. 10). En este sentido, en el discurso se identifica *la diversidad y el pluralismo* como hilo discursivo.

La CPC hace énfasis en que la cultura es una parte constituyente de la identidad nacional y, al respecto, menciona que la identidad nacional está formada por el patrimonio arqueológico en conjunto con otros bienes culturales, y que estos pertenecen a la Nación (Const, 1991, Art. 72). A su vez resalta la obligación del Estado de proteger el patrimonio cultural de la Nación (Const, 1991, Art. 72); y en formar a los individuos para el mejoramiento cultural (Const, 1991, Art. 67), afirmando que “el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional” (Const, 1991, Art. 70). En este sentido, se identifica un hilo discursivo que remite a la cultura como aspecto que hace parte de la identidad nacional. En este caso se puede reconocer la referencia a la *función social del acceso a la cultura*.

En el marco de lo dispuesto por la CPC respecto al carácter cultural de la ciudadanía, la LGE mantiene la afirmación de que la *ciudadanía* tiene una directa relación con la construcción de la *identidad nacional* (CRC, 1994, Art. 6), y resalta el hecho de que esta construcción debe partir de la misma propuesta curricular de las instituciones educativas, como se evidencia en el artículo 76, donde se reitera el énfasis curricular en la construcción de la mencionada *identidad cultural nacional*.

La LGE indica que, con el propósito de aportar a la construcción de la identidad nacional, se debe impartir una enseñanza que aborde “el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política” (CRC, 1994, Art 14.a), y una educación “para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad”, (CRC, 1994, Art. 14.d).

En desarrollo de los fines del sistema educativo, respecto al carácter cultural de la ciudadanía, la LGE plantea para el sistema educativo las siguientes metas: primero, el “respeto a la (...) cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios” (CRC, 1994, Art 5); segundo, “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (CRC, 1994, Art 5.6); tercero, “la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe (CRC, 1994, Art 5.8); cuarto, “la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación” (CRC, 1994, Art 5.10).

Los objetivos específicos de la educación básica indican que se debe “propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua” (CRC, 1994, Art. 20 d).

Como elementos mínimos de los planes de estudio de la enseñanza obligatoria, en lo relacionado con la dimensión cultural, la LGE establece que las instituciones educativas deben impartir una “enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política”,

estableciendo el ambiente como patrimonio de la nación (CRC, 1994, Art 14. c). Además de “Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional” (CRC, 1994, Art 13 E); “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (CRC, 1994, Art 13 h).

Los efectos esperados en la construcción de la ciudadanía expuestos en los objetivos de la educación primaria y secundaria son “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” (CRC, 1994, Art. 21 f ), “la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo” (CRC, 1994, Art 22 b); “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social” (CRC, 1994, Art 22 h); también se hace referencia a la formación estética como objetivo educativo de este ciclo: “La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” (CRC, 1994, Art. 22 k).

Es importante destacar el concepto que la LGE tiene sobre la educación religiosa propuesta en el artículo 24, en donde se indica que “se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores” (CRC, 1994, Art. 24)

En estas condiciones, el énfasis de esta orientación en la lengua y en la religión que históricamente fueron establecidas y luego reconocidas como legítimas y el desconocimiento de que la construcción de la historia es diferente según la perspectiva desde donde se realiza la interpretación de los acontecimientos, da lugar a pensar que la referencia a la diversidad y la



valoración de las diferencias es una estrategia retórica, que propone elaborar las diferencias desde posiciones que insisten en las valoraciones que llevan a cabo los sujetos particulares, pero que efectivamente está orientada a legitimar el estado de cosas vigente.

De lo establecido en relación con la elaboración de la identidad nacional como construcción referida a la cultura, el análisis de lo establecido en el DPO apunta a establecer las estrategias orientadas a propiciar la elaboración de una representación que destaca la unidad, como ocurre en el caso del territorio; se busca responder cuestiones como ¿qué significa ser colombiano? En los documentos considerados, el interrogante se aborda desde nociones como *cultura nacional y carácter cultural de la ciudadanía, multiculturalismo, diversidad étnica, lengua o lenguas, patria, defensa y conservación del ambiente*.

En términos de tendencias generales, se puede decir que en todos los enunciados revisados se mantiene la referencia a la importancia de que la formación ciudadana busque generar el compromiso de aportar a la construcción de la unidad nacional, pero en medio del reconocimiento de las diferencias: hacer una síntesis entre unidad y multiplicidad, lo que implicaría una aproximación entre diferentes construcciones de mundo, Esta orientación se puede interpretar como la propuesta de establecer una clasificación débil, en virtud de que no se establecen límites entre las diversas culturas; sin embargo, se requiere comparar estas declaraciones con las prácticas dentro de las aulas, para corroborar si efectivamente esa atribución de una voz a los que no han sido socializados en medio de la cultura occidental da lugar efectivamente a que sus mensajes sean reconocidos como válidos, lo cual también corresponde a la aplicación de un principio de clasificación débil.

En relación con este asunto, se puede explorar el tratamiento que el DPO a lo dispuesto por la CPC en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural, tal como se aprecia en el tratamiento

dado a la lengua castellana y las lenguas indígenas; en este caso, el tratamiento de la diversidad no deja de ser paradójico si se considera, por ejemplo, el desconocimiento que efectivamente se tiene de las culturas indígenas; por otra parte, en cuanto al acceso a la cultura y a los valores culturales, no se aprecia un planteamiento explícito sobre los aspectos que se consideran importantes para favorecer la unidad nacional ni la relación entre la cultura nacional y la producción cultural de orden mundial, incluida la que se considera clásica. Este aspecto se puede relacionar con el principio de clasificación que remite a las distancias en el tratamiento de los discursos, agentes y contextos.

### **La ciudadanía como participación en la vida social y productiva**

En tercer lugar, se considera la relación de la ciudadanía con la participación en la actividad económica de la sociedad que plantea la CPC.

Con el propósito de establecer el sentido de lo planteado en los documentos referente a la participación económica en el país en el contexto de los procesos de formación ciudadana, se analiza cómo la referencia a la actividad económica, entendida como derecho y deber, conlleva efectos importantes sobre la participación ciudadana. En este sentido, se identifican enunciados en los que se establecen relaciones entre la educación y *el desarrollo tecnológico y científico, el progreso, la formación para el trabajo, función social del trabajo, la formación laboral, la formación técnica, la vinculación social*.

Al respecto, en primera instancia, se tiene que la CPC caracteriza al Estado Colombiano como *Estado Social de Derecho*, lo cual lo posiciona como garante de los derechos al trabajo, la educación, la salud, entre otras.

Cabe resaltar que la CPC, en el artículo 1, da indicaciones sobre el papel del trabajo en la sociedad al indicar que este es visto como “fundamento de la sociedad, al nivel de la dignidad y la solidaridad” (Const, 1991, Art. 1), y que se constituye en “un derecho y una obligación social “

(Const, 1991, Art. 25), actividad que queda amparada por lo dicho en el artículo 53, “La ley, los contratos, los acuerdos y convenios de trabajo, no pueden menoscabar la libertad, la dignidad humana ni los derechos de los trabajadores” (Const, 1991, Art. 53).

En este marco, se atribuye a la educación la función de implementar una formación que a partir de un desarrollo científico y tecnológico busque mejorar la práctica del trabajo, que a su vez es vista como un valor cultural (Const, 1991, Art. 67). En este sentido, se puede evidenciar el énfasis que se da a la inclusión en el mercado laboral.

En relación con los enunciados referentes a la formación para el trabajo, se aprecia el estatus que se da a la ciencia y la tecnología, como se puede leer en el documento al determinar que “los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura” (Const, 1991, Art. 71); de acuerdo con esto, se indica que el Estado “creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales” (Const, 1991, Art. 71), siendo esta actividad un aporte al compromiso de generar una ubicación y formación en el trabajo.

La posición sobre la relación entre ciencia, tecnología y trabajo se puede observar claramente en la posición que al respecto la CPC le da al Estado, en donde se indica que este “promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad” (Const, 1991, Art. 65)

Para terminar, la CPC indica, en términos generales, que a partir de la orientación de la formación para la ciudadanía, se espera generar un efecto en la población que les permita a las personas asumir un rol participativo dentro de la vida económica, política y social, ejerciendo un conjunto de derechos y deberes.

En cuanto a lo dispuesto por la LGE en relación con la ciudadanía como modo de participación en la vida económica, se observa una cercanía discursiva entre el concepto de *ciudadanía* con el desarrollo científico y tecnológico y su aplicabilidad para la resolución de problemas en el país, haciendo eco a lo indicado por la CPC en donde el trabajo es un derecho y un deber social (Const, 1991, Art 25).

En este caso, los fines del sistema educativo establecidos en la LGE referentes al conocimiento especifican lo establecido en la CPC en términos, primero, de la “adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados” (CRC, 1994, Art. 5.5), al respecto se plantea que el sistema educativo debe brindar “acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura” (CRC, 1994, Art. 5.7); segundo, del “desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional” (CRC, 1994, Art 5.9). Estos fines se asocian a otros más amplios como el mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (CRC, 1994, Art. 5.9).

Por otra parte, se insiste en que la educación debe comprometerse con una “formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social” (CRC, 1994, Art 5.11), lo que finalmente desemboca en “la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología, que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”. (CRC, 1994, Art. 5.13)

Los fines de la educación relacionados con la formación para la ciudadanía en lo relacionado con la participación en la actividad económica se pueden observar en los objetivos comunes de todos los niveles, que se plantean en el artículo 13: “desarrollar acciones de orientación escolar,

profesional y ocupacional” (CRC, 1994, Art. 13.f); y “formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y (CRC, 1994, Art. 13.g); lo cual es reforzado cuando se enuncian los objetivos específicos de la educación básica entre los que se incluyen: “propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo” (CRC, 1994, Art 20 a), objetivo afín al planteamiento de una búsqueda de “solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana” (CRC, 1994, Art 20 c); y que adquiere una significación puntual en el literal g de este mismo artículo al indicar como otro objetivo “la iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil” (CRC, 1994, Art. 20 g).

La LGE también indica que el educando que culmine su proceso de formación básica – en otras palabras culminar grado noveno– “podrá acceder al servicio especial de educación laboral proporcionado por instituciones educativas o instituciones de capacitación laboral, en donde podrá obtener el título en el arte u oficio o el certificado de aptitud ocupacional correspondiente” (CRC, 1994, Art 26), desde donde se genera el marco del llamado *servicio especial de educación laboral*, servicio que responde a los requerimientos del desarrollo nacional y regional y que es orientado por el SENA y el sector productivo por medio de la implementación de un *Sistema de Información y Orientación Profesional y Ocupacional* (CRC, 1994, Art 26).

Por otro lado, es importante resaltar el papel que tiene este apartado al establecer las diferentes modalidades de la educación media contempladas en los artículos 27, 30, 32, 33, en los cuales se divide la educación media en dos modalidades específicas, la educación media académica y la educación media técnica. En el artículo 27 indica la finalidad de la educación media, donde se

afirma que “tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la Educación Superior y al trabajo” (CRC, 1994, Art 27)

Mientras que a la educación media académica se le indica que su objetivo es “la formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior” (CRC, 1994, Art. 33. c), el mismo artículo indica que la educación técnica tiene como objetivos específicos “la capacitación básica inicial para el trabajo” (CRC, 1994, Art. 33. a); y “la preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece” (CRC, 1994, Art. 33. b), educación que, cuyas especialidades deben corresponder a las necesidades regionales (CRC, 1994, Art. 32);

En todas estas disposiciones se aprecia el énfasis en una comprensión instrumental del conocimiento que se privilegia en la formación de los sujetos y la insistencia en que la formación de trabajadores es un compromiso central de la educación; en ese marco, la referencia a la formación crítica y al compromiso con la creatividad pueden ser vistos como estrategias retóricas que hacen menos evidente el sesgo hacia la formación del talento humano y su inserción en los mercados laborales.

Por otra parte, la significación del planteamiento en cuanto respecta al derecho a la educación no puede desligarse de la definición que hace la LGE, en la cual la caracteriza como un servicio, lo que implica su incorporación en el marco de las dinámicas del mercado.

### **Orientación de la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales**

Luego de establecer el marco general de la formación que resulta afín a la racionalidad vigente y considerar los efectos generales que se buscan en los procesos de formación ciudadana, se continuará con la descripción de los instrumentos técnicos que racionalizan los cálculos,

estrategias y tácticas que se deben ejecutar en el campo de reproducción, en otras palabras en la práctica pedagógica en las instituciones educativas.

La orientación de la formación ciudadana que se propone en el Campo de Recontextualización Oficial [CRO] tiene su punto de partida en lo que la LGE establece como fines de la educación para el área de Ciencias Sociales. La LGE busca alcanzar estos fines mediante la generación de las directrices del currículo en Ciencias Sociales, al determinar el conjunto de cátedras referentes a la construcción de la identidad nacional y la ciudadanía, en espacios académicos específicos como es el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, aunque también en otros de carácter transversal pero de menor incidencia como la cátedra de paz, la de afrocolombianidad, la urbanidad, y el fomento de competencias ciudadanas en contextos formales e informales.

De esta manera, en lo referente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la actualidad, lo enunciado en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales [LC en CS] (2002), los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales [EBC en CS] (2004), los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales [DBA en CS] (2016a) y las pautas de evaluación aplicadas por el Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada [SNEE] a cargo del Icfes (2021), entre otras variedades discursivas, sientan las bases del DPO como dispositivo de planeación, ejecución y evaluación de lo propuesto por el Campo de Recontextualización Oficial del sistema educativo colombiano.

Tomando en cuenta lo dicho, estos documentos se constituyen como las bases epistemológicas, metodológicas y didácticas que las instituciones educativas emplean para desarrollar sus propuestas curriculares, como por ejemplo en las mallas curriculares, los planes de estudio, los proyectos escolares o la producción de textos y apoyos educativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, documentos que en el campo de reproducción, expresan la interpretación

que se le da a la ciudadanía y la orientación que se atribuye a los procesos de formación ciudadana. Estas son las propuestas que deben ser ejecutadas por el docente en su práctica pedagógica.

A continuación, se expone el análisis de los cuatro documentos del área de Ciencias Sociales, en términos de los modos cómo se operativizan los principios de clasificación y enmarcación y del modo como ellos buscan adecuar la acción formativa a la racionalidad vigente.

***Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y su propuesta de flexibilización de la enseñanza de las Ciencias Sociales***

Los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* [LC en CS] (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002) son “puntos de apoyo y orientación general que se divulgan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico”, de este modo, genera aportes relevantes a la consolidación del DPO. En cuanto a la ciudadanía, uno de sus objetivos es “educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (MEN, 2002, p. 1), para lo cual propone una selección de “conceptos disciplinares y unos organizadores didácticos, para conformar un cuerpo de conocimiento social compatible con los problemas del actual conocimiento social, con miras a alcanzar los objetivos planteados para el área, por la Constitución y la Ley” (MEN, 2002, p. 40).

Respecto a efectos sobre la ciudadanía, el efecto más explícito que este documento propone, es que el educando se le debe “posibilitar el construirse como sujeto y ciudadano de derechos y deberes, contribuyendo a la realización de sí mismos y de la sociedad” (MEN 2002, p. 70). Formando un educando que desarrolle prácticas en las cuales intervenga en el mundo por medio de la comprensión de sus relaciones y su transformación; es así que los LC en CS buscan “la



promoción de ciudadanas y ciudadanos que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario” (MEN, 2002, p. 16), sobre la base de una propuesta curricular que apunta al “conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él” (MEN, 2002, p. 13); aspectos que se consideran inherentes a enseñanza de Ciencias Sociales.

De esta forma, el documento evidencia usos del conocimiento propio de las Ciencias Sociales en la orientación de la conducta en relación con la formación ciudadana, al resaltar “la importancia que el área de Ciencias Sociales tiene, en y para la formación de ciudadanos y ciudadanas que constituyen y constituirán el país” (MEN, 2002, p. 13), ciudadanos que a partir de la enseñanza de Ciencias Sociales entiendan que “el fin último de la educación es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él” (MEN, 2002, p. 30), planteamiento que es reiterado a lo largo del documento, como por ejemplo en el siguiente apartado:

Como se puede observar, en la actualidad, diversas investigaciones muestran que el saber reconstruido en el aula típico de las Ciencias Sociales consiste ante todo en poseer y manejar redes o sistemas jerarquizados de conceptos-competencias que sirven para afrontar los problemas en este campo; además debe posibilitar construirse como sujeto y ciudadano de derechos y deberes, contribuyendo a la realización de sí mismos y de la sociedad. (MEN, 2002, p. 70)

Como propuestas didácticas para materializar estos objetivos y usos, este documento se detiene en el análisis de los medios que han fundamentado históricamente la enseñanza de Ciencias Sociales, la transformación de los medios didácticos y los fundamentos conceptuales y metodológicos referentes a su enseñanza.

En cuanto a este desarrollo histórico, indica una transición de enfoques en la modernidad, estando su desarrollo enmarcado en dos grandes tradiciones (MEN, 2002). En un inicio estuvo la tradición positivista caracterizada por ser una de las primeras formas de conocimiento formalmente científico, cuyo origen se ubica en el siglo XIX y parte del siglo XX; mientras que, por el otro lado, estaría la tradición interpretativa, característica de los nuevos enfoques de las construcciones intersubjetivas dadas en la segunda mitad del siglo XX.

Los LC en CS (MEN, 2002) identifican que las racionalidades previas a la vigente tienen un enfoque positivista acorde al *naturalismo determinista*, fundamenta sobre la base del método científico cuyo origen se encuentra dentro del marco de las Ciencias Naturales, dentro del cual la realidad es independiente del observador y está regida por las leyes universales, por su parte, la ciencia que estudia esta realidad se basa en el *monismo metodológico* y el *operacionalismo*, para los cuales el modo de descubrir la realidad se da a partir de la observación y el hallazgo de leyes a partir del método científico. Igualmente, se mencionan como propiedades de esta propuesta el *fisicalismo* y el *cuantitativismo*, relacionados con la observación controlada y el uso de las matemáticas para el análisis de datos.

Otras características que se atribuyen a este enfoque positivista son el *objetivismo*, que refiere a una distancia entre los hechos y los actores estudiados, cercana a la *neutralidad valorativa*, en la que el investigador se muestra independiente frente a los fenómenos estudiados (MEN, 2002). Finalmente, un rasgo destacado será la orientación al *control instrumental de la sociedad* que corresponde al interés en manipular las condiciones sociales que generan comportamientos determinados.

Como respuesta a esta postura positivista, los LC en CS recomiendan la implementación de un enfoque basado en el *pensamiento complejo* (MEN, 2002), corriente en la cual la observación

científica se complejiza, en tanto se reconoce que ella está condicionada por el observador, el lugar y el momento de la observación, en la cual el investigador forma parte del objeto investigado.

En este sentido, los LC en CS plantean la necesidad de un cambio de estrategia en el abordaje del saber disciplinar, donde el principio de *objetividad* sea reemplazado por el de *reflexividad*, efectuando un reconocimiento de la importancia de incorporar la consideración de la *intersubjetividad*, tanto de la vida social como del conocimiento, observando que “las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido” (MEN, 2002), con lo que se recomienda asumir un nuevo enfoque para las Ciencias Sociales, el *paradigma interpretativo*, y sus tres perspectivas principales y que fungen como insumos didácticos para las estrategias dadas en el DPO: la *histórica hermenéutica* o *fenomenología sociológica*, el *interaccionismo simbólico* y el enfoque *antropológico interpretativo*, que conciben a la ciencia como una construcción social e histórica.

Respecto del primer enfoque, los LC en CS indican que en la perspectiva *Histórico-hermenéutica* se busca interpretar la acción social, lo que permite alcanzar una comprensión interna del fenómeno. Para este enfoque, la vida social está estructurada por creencias, valores y racionalidades, siendo el lenguaje una base de la construcción de la sociedad; En relación con la perspectiva del *Interaccionismo simbólico* se destaca que esta perspectiva parte de atribuir un rol decisivo a la interpretación en elaboración de la experiencia humana, a partir de lo cual se le atribuye gran importancia a los significados sociales que los sujetos dan a su mundo. En última instancia se hace referencia al enfoque de la *Antropología interpretativa*, asociada a la etnografía como estrategia metodológica, que busca explorar las estructuras de significación del texto social, partiendo de que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación” (Geertz, citado en MEN, 2002).

Cabe resaltar, que el documento también hace algunas críticas al *paradigma interpretativo*, como por ejemplo, el desconocimiento de la estructura social como productora y reproductora de sus propios significados (MEN, 2002), el desconocimiento de las relaciones entre las interpretaciones construidas por los individuos y las condiciones sociales en las cuales se produjeron, y su postura insuficiente frente al reconocimiento de las asimetrías e injusticias sociales.

Para generar este nuevo modo de producción de conocimiento social, los LC en CS proponen como estrategias la búsqueda de un enfoque transdisciplinar en el cual se articulen diferentes métodos y procedimientos provenientes de otras disciplinas que busquen una heterogeneidad y una diversidad organizativa que permita enfrentar problemas desafiantes y busque una formación en la responsabilidad y la reflexividad social (MEN, 2002), estrategias que en el aula conllevarían una clasificación débil.

De manera específica, la propuesta de organización curricular de los LC en CS para el desarrollo de competencias, propone como estrategia potenciar el aprendizaje significativo por medio de una selección de problemas y preguntas vigentes para la actualidad de las Ciencias Sociales. Esta construcción se articula por medio de *ejes generadores* que agrupan las temáticas importantes de la asignatura, y que son orientados y limitados por *preguntas problematizadoras*, que funcionan como hilos discursivos para promover la investigación en el aula. Luego se plantea que estos ejes y preguntas deben ser orientados por *ámbitos conceptuales*, los cuales agrupan conceptos propios sugeridos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este esquema se desarrolla a partir de cuatro criterios de trabajo, su estructura debe ser *abierta*, facilitando el análisis de las problemáticas a nivel local, nacional y global; *flexible*, permitiendo un trabajo sincrónico y diacrónico en diferentes espacios y sociedades; *integrada*, que articule conceptos de distintas Ciencias Sociales; y en *espiral*, complejizando los conceptos teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los educandos (MEN, 2002, p. 56).

Con el objetivo de hacer un inclusión de diferentes grupos sociales, se propone abordar los núcleos problémicos desde marcos conceptuales que incluyan *códigos integradores* que se refieren a “aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto, con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas” (Restrepo, en MEN, 2002, p. 69).

En términos panorámicos, los LC en CS buscan generar un acercamiento didáctico diferencial en el abordaje de las Ciencias Sociales. La referencia al análisis de las racionalidades que han orientado el trabajo en el campo de producción es un argumento que favorece la validez de la propuesta de enseñanza de la historia y, en general, de las Ciencias Sociales, en tanto se da por sentado que en el campo de reproducción estarán vigentes las mismas comprensiones del objeto de estudio y el mismo enfoque metodológico que en el campo de producción. La referencia al abordaje metodológico también permite caracterizar condiciones que pueden volver significativo el aprendizaje, en tanto los LC en CS derivan de este abordaje la posibilidad de que la formación tenga en cuenta los procesos propios de los contextos en los cuales se desenvuelven las comunidades educativas y posibilite una flexibilidad curricular que da a los docentes la oportunidad de hacer propuestas y llevar a cabo intervenciones pedagógicas pertinentes.

Estos presupuestos en relación con la vigencia en el campo de reproducción de las concepciones sobre lo que constituye el objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales que han sido aceptadas en el campo de producción así como las propuestas metodológicas para construir este conocimiento propias del campo de producción requieren aportar evidencias de que efectivamente se han emprendido acciones para garantizar que esto sea así, por ejemplo, que es factible que los docentes desarrollen acciones acordes con este planteamiento en virtud del

desarrollo de procesos de formación en este sentido. Por otra parte, se requiere demostrar la coherencia entre estas declaraciones y lo que se plantea en otros documentos.

Si se establecen a priori interpretaciones del devenir de las sociedades que deben ser aceptadas sin consideraciones sobre las fuentes que dan lugar a esas interpretaciones, si no se reconoce la imposibilidad de la neutralidad valorativa y por ende, no se aprecia el carácter coyuntural e “interesado” de las interpretaciones y si prevalecen prácticas de enseñanza centradas en transmisión de contenidos, las declaraciones anteriores dadas por los LC en CS tendrán que ser interpretadas como estrategias retóricas.

Además, si no se puede decir que la construcción de los conocimientos propios de las Ciencias Sociales, tal como es animada por los procesos de enseñanza, está orientada a formar un sujeto crítico, se podrá decir que con las declaraciones anteriores lo que se busca es generar un ambiente de confianza en medio del cual las mentalidades se adecuen a ideologías e imaginarios afines al mantenimiento del orden social vigente y, con ello, incidir sobre la subjetividad de los educandos, de modo que sea posible gestionar sus pautas de conducta por medio del llamado al autocontrol, tal como lo advierte el mismo documento de los LC en CS (MEN, 2002, p. 70).

***Los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales, una apuesta por una enseñanza derivada del conocimiento científico en las Ciencias Sociales***

Los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales en CS [EBC en CS] son “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004, p.5), estableciendo pautas para observar si se están alcanzando o no los niveles de formación propuestos por el DPO a través

de las competencias con el objetivo de orientar a las instituciones educativas en la formación de sus planes de estudio.

Respecto a la ciudadanía, y en la misma dirección de los LC en CS, en los EBC en CS se indica que tienen como fin orientar los procesos de formación de sujetos en una dirección que les permita “asumirse como ciudadanos y ciudadanas responsables, en un mundo interdependiente y globalizado, conscientes de su compromiso tanto con ellos mismos como con las comunidades a las que pertenecen” (MEN, 2004, p. 97). De esta manera el documento plantea formar unos ciudadanos siendo “capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser puedan intervenir en él” (MEN, 2004, p. 96), por medio de la formulación de preguntas y explicaciones sobre la búsqueda de información, con el objetivo de encontrar soluciones a problemas haciendo un uso ético del conocimiento científico.

Con el fin de llegar a esta formación de seres humanos solidarios, autónomos y propositivos, con vidas responsables, los usos que los EBC en CS plantean para la formación en Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, se desglosan en cuatro grandes objetivos (MEN, 2004, p. 103, 104):

*Favorecer el desarrollo del pensamiento científico* impulsando el pensamiento analítico y crítico que supera las posturas dogmáticas de las racionalidades anteriores. *Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo*, por medio de la incorporación del pensamiento holístico, mediante la aplicación del conocimiento a su vida diaria. *Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia*, dando un enfoque de responsabilidad social al aprendizaje de las ciencias, y que esta responsabilidad genera posturas críticas. Finalmente, *Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad que respeten al ser humano y su entorno natural*, por medio de la comprensión de su rol y su ubicación en momentos históricos y sus contextos culturales, políticos e ideológicos que orientan su acción, generando una postura crítica y reflexiva. De esta forma,

orientando la formación de “hombres y mujeres que cuenten con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 107).

Las estrategias propuestas como medios parten de la concepción de que la formación en Ciencias Sociales corresponde a un enfoque de aprendizaje significativo, en el que los procesos científicos surgen en el contexto del sujeto, indicando que la verdad científica es un “conjunto de paradigmas provisionales, susceptibles de ser revaluados y reemplazados por nuevos” (MEN, 2004, p. 98). Así mismo, la ciencia como actividad es vista como una práctica social generada en una interacción entre pares e invita al estudiante a un conocimiento holístico que no desconozca el saber cultural, popular y cotidiano partiendo de los conocimientos previos de estos; con esto se plantea una búsqueda de una formación crítica que vaya más allá de la expresión de la moralidad de su comunidad.

Para analizar esta complejidad del mundo social se propone un planteamiento pedagógico y didáctico que vaya más allá de las disciplinas. Por lo que para superar las formas segmentadas de las disciplinas se plantea generar un medio en el cual, a través de la flexibilización de los diseños curriculares, se genere un enfoque que apunte a una interdisciplinariedad y que contextualice e integre los saberes propios del área.

A su vez, en los EBC en CS se pretende generar estrategias que busquen una transición conceptual del conocimiento intuitivo al conocimiento científico por medio de un análisis de los fenómenos sociales desde teorías del mundo social, a partir de una aproximación crítica a los preconceptos y “hacer elaboraciones conceptuales sobre la vida en comunidad” (MEN 2006, p. 103); de modo que el estudiante pueda elaborar posturas críticas y generar alternativas de solución a partir de la actividad científica.



En cuanto a la metodología de enseñanza, de acuerdo con el énfasis en la corriente del aprendizaje significativo, que busca desarrollar procesos de comprensión y que se da cuando “un conocimiento aprendido en un contexto es llevado a otro contexto diferente” (MEN 2006, p. 109), y cuya realización apunta a la búsqueda de solución a problemas, se propone una pedagogía que tenga presentes los niveles de complejidad en el aprendizaje, que en el campo de reproducción busque trabajar desde una mirada interdisciplinaria y que tenga en cuenta la importancia de la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y el trabajo colaborativo en el aula, con un modelo de evaluación diferencial enfocada en el análisis crítico.

Los EBC en CS y los LC en CS convergen en cuanto al desarrollo del pensamiento científico social propuesto en los Estándares con el planteamiento de la perspectiva abierta, crítica, problémica y transdisciplinaria de los Lineamientos. Perspectiva abierta, porque no se parte de un conocimiento acabado, por lo que se necesita “un análisis permanente de la realidad local, regional, nacional e internacional, entendida como una relación “glocal” (MEN, 2004, p. 119); crítica por buscar por medio de la deconstrucción de fenómenos para “develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas” (MEN, 2004, p. 119); problémica, ya que busca “abordar el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a partir de los grandes problemas que aquejan a la humanidad” (MEN, 2004, p. 119); interdisciplinaria, ya que se busca “la recombinación transversal entre especialidades y subdisciplinas, en torno a problemas situados en las fronteras de las Ciencias Sociales” (MEN 2004, p. 121).

Al plantear las estrategias, en los EBC en CS se afirma que estos corresponden a la propuesta dada por los LC en CS, al indicar que su estructura parte de ejes generadores, planteados mediante preguntas problematizadoras, susceptibles de ser relacionadas con ámbitos conceptuales, con el fin de promover la organización de competencias sociales, con lo que se orientan a incidir sobre la conformación curricular formal, en relación con determinadas acciones concretas de pensamiento

y producción; sin embargo, cabe resaltar que pese al sentido crítico y abierto que plantea el documento, las acciones concretas de pensamiento y producción se encuentran restringidas a unos ejes generadores específicos extraídos de los propios LC en CS.

En relación con la materialización de las estrategias propuestas por el DPO en los EBC en CS se observa que se parte de proponer unas competencias llamadas *acciones concretas de pensamiento y producción*. Estas competencias apuntan a la comprensión, la comunicación y a la actuación en la vida real con el propósito de que su análisis permita brindar herramientas conceptuales con las que puedan proponer mejoras a su entorno resolviendo problemas propios de la misma, estas acciones se encuentran divididas en tres categorías o ejes articuladores, cada una compuesta por competencias-acciones particulares.

El primero de estos tres ejes articuladores es llamado *me aproximo al conocimiento como científico social* con 50 competencias para secundaria y media vocacional, este refiere a la aproximación de los estudiantes al conocimiento científico social que apunta a la formulación de preguntas y problemas desde una perspectiva científica. La segunda es el *manejo de los conocimientos propios*, con 79 competencias, en donde se encuentran los saberes específicos de las Ciencias Sociales, en los que se reconocen tres subdivisiones: relaciones con la historia y la cultura (28 competencias), relaciones espaciales y ambientales (27 competencias), relaciones ético-políticas (24 competencias). La tercera, *desarrollo de compromisos personales y sociales*, con 32 competencias, en donde se espera que el estudiante establezca responsabilidades frente a las personas y las comunidades por medio de una valoración crítica de los descubrimientos y avances de las ciencias. (MEN, 2004, p. 114).

Haciendo un análisis de los contenidos de estas competencias (MEN, 2004, p. 126-132), se puede afirmar que en cuanto al eje *me aproximo al conocimiento como científico social* formada por

50 competencias, se observan elementos recurrentes en todos los grados de formación que están en torno a que el educando esté en capacidad de presentar informes de carácter académico descriptivo, con una complejidad creciente de grado a grado y haciendo un énfasis en el reconocimiento, clasificación y análisis de situaciones. Mientras que en el *eje desarrollo compromisos personales y sociales* con 32 competencias, se tiene una orientación individualista y de contexto cerrado que no aborda la globalidad, hace un énfasis en el acatamiento de normas y el cumplimiento de obligaciones con el estado como en el pago de impuestos y no se observa la propuesta de acciones o intervenciones a nivel estatal.

Para el *eje relaciones con la historia y las culturas (28 competencias)* (MEN, 2004, p. 126-132), se tiene que en grado sexto a séptimo hay 9 competencias, las cuales apuntan a un abordaje histórico eurocéntrico y occidental. En cuanto a los grupos étnicos, solamente se habla de ellos en dos acciones tipificándolos sólo como grupos indígenas, haciendo énfasis en el concepto de legado, suponiendo este término como contribuciones de sociedades del pasado que ya no existen al presente, lo que evidencia que no se busca un reconocimiento vigente de estas sociedades.

En octavo y noveno se encuentran 8 competencias, que tienen el mismo carácter eurocéntrico, pero que enuncian un estudio de Colombia, cabe resaltar que este estudio de Colombia, llega hasta la primera mitad del siglo XX, y que de las 8 acciones, solamente una reconoce a los grupos étnicos indígenas sin hablar de otros como los afrocolombianos.

En décimo y undécimo (11 competencias), se hace énfasis en el desarrollo del siglo XX tanto en Colombia como en el mundo, pero a esta aproximación la caracterizan dos aspectos, el primero es que se apunta al reconocimiento del desarrollo del siglo XX en el mundo occidental (perspectiva eurocéntrica), además, de las 11 competencias, solamente una apunta a la exploración de los grupos étnicos en Colombia, la segunda característica es que los temas que se abordan solamente

corresponden a inicios o mitad del siglo XX en Colombia, por lo que los temas de la actualidad no se incluyen en la organización de competencias.

En cuanto al eje *relaciones espaciales y ambientales* formada por 27 competencias, se tiene que para grado sexto y séptimo (11 competencias) mayoritariamente ellas apuntan a estudios y a la fundamentación de conceptos básicos de geografía, y el abordaje del desarrollo territorial colombiano se hace a partir de elementos coloniales referentes al encuentro de América con Europa; se destaca que de las 11 competencias solamente 2 exploran aspectos relevantes en cuanto a Colombia.

En octavo y noveno se tiene 7 competencias, las cuales apuntan al desarrollo territorial de Colombia, pero hay un énfasis muy marcado en que esas competencias solamente establecen relaciones con un estudio de la territorialidad de Colombia en la primera mitad del siglo XX, por lo que nuevamente no se abordan temas territoriales de la actualidad.

En décimo y undécimo, con 9 competencias, se propone el análisis de los sistemas económicos, sin embargo se observa una tendencia al favorecimiento del análisis de la globalización y de los sistemas de libre mercado.

Para terminar, está el *eje de relaciones ético-políticas*, formado por 24 competencias; en este caso se tiene para sexto y séptimo (8 competencias) una orientación que apunta a un análisis de los sistemas políticos occidentales, haciendo énfasis en la democracia como vehículo de organización política, sin embargo de las 8 acciones solamente una involucra un análisis de Colombia.

Para octavo y noveno (6 competencias), se tiene mayoritariamente un estudio de la historia de Colombia, sin embargo esta historia se aborda hasta la primera mitad del siglo xx dejando por

fuera otra vez el análisis de la actualidad colombiana; se abordan también como tema de análisis algunos elementos de participación ciudadana referidos en la CPC.

Para décimo y undécimo (10 competencias), se tiene una propuesta de estudio de la historia política de Colombia, pero nuevamente hasta la primera mitad del siglo XX, destacando conceptos como bipartidismo y conflicto colombiano de medio siglo; también se hace énfasis en la creación de organismos multilaterales como garantes de la institucionalidad y los mecanismos de protección de derechos como aporte democrático, pero no se hace énfasis en los mecanismos de participación ciudadana a nivel general.

A partir de lo dicho, se puede decir que si bien los EBC en CS indican que el conocimiento en Ciencias Sociales debe ser distribuido equitativamente a toda la población, “El conocimiento científico no debe seguir reservado a una élite” (MEN 2004, p. 108), con la que se propone una concepción de las Ciencias Sociales en la que el educando adquiera como efecto una perspectiva sobre la sociedad basada en conocimientos que le permitan buscar el bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica, las características en las que se hace énfasis no indican una responsabilidad o compromiso del educando con la identidad nacional colombiana como principio de ciudadanía.

Por otra parte, cabe resaltar que pese al sentido crítico y abierto que propone asumir el documento, las acciones concretas de pensamiento y producción se encuentran restringidas a unos ejes generadores específicos extraídos de los propios LC en CS.

Considerando lo dicho, se identificaron los siguientes aspectos relevantes. En la aproximación al conocimiento como científico social solamente se aborda como una presentación técnica y académica de informes que si bien desarrolla importantes herramientas cognitivas como la clasificación, el reconocimiento o el análisis, no tienen una intención crítica o transformadora de

la realidad. Así mismo, el desarrollo de compromisos personales y sociales solo hace énfasis en generar posiciones y no acciones transformadoras.

En cuanto a las relaciones con la historia y las culturas, se tiene un énfasis en el desarrollo histórico de carácter eurocéntrico y occidental en donde la multiculturalidad de la nación es solo un tema complementario. En las relaciones espaciales y ambientales no se observa un énfasis en la conservación del ambiente y la biodiversidad en Colombia, en su lugar, a partir de conceptos geográficos de carácter científico, se estudia el contexto territorial poscolonial y el análisis del sistema económico vigente que apunta a orden neoliberal y globalizante; sin dejar de lado que el análisis demográfico de Colombia se hace hasta la mitad del siglo XX, dejando por fuera un análisis de la actualidad. En cuanto a las relaciones ético-políticas, se observa el reiterado énfasis por el estudio colombiano hasta la primera mitad del siglo XX, la importancia de los organismos multilaterales y los mecanismos de protección constitucionales de carácter individual, dejando de manera superficial los mecanismos colectivos de participación ciudadana.

De esta manera, aunque los EBC en CS plantean como orientación de la enseñanza de estas disciplinas el desarrollo de una comprensión con la que los estudiantes puedan “aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas” (MEN 2004, p. 100), y que así, puedan acceder al conocimiento de la realidad social de manera comprensiva con posturas críticas y éticas, no hay planteamientos específicos respecto de las posiciones ante situaciones sociales estructurales como la actualidad del país, la injusticia social, la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, la violencia, los modelos de desarrollo inapropiados o el abuso del poder, que deberían abordarse si se pretende que el conocimiento cobre sentido en la acción ciudadana orientada a la transformación de la realidad social. Lo anterior arroja dudas sobre la búsqueda de una formación crítica que vaya más allá de la expresión de posiciones relacionadas con el deber ser (moralistas).

Para terminar, en relación con la modalidad de aplicación de los principios de clasificación y enmarcación que se deriva de los EBC en CS, se tiene que la orientación de la formación en estas disciplinas en la Educación Básica y Media se plantea desde el desarrollo de competencias que conjugan conceptos científicos, metodologías científicas y compromisos sociales y personales que apunten a una clasificación débil a partir de principios como la interdisciplinariedad y la científicidad. Sin embargo, el discurso corresponde a una modalidad fuerte de aplicación del principio de clasificación, en tanto el saber que se privilegia es el conocimiento académico propio de las Ciencias Sociales, lo que conlleva una modalidad fuerte de aplicación del principio de enmarcación, en tanto ese conocimiento es un saber experto cuyo dominio tiene el docente.

***Los Derechos Básicos de Aprendizaje, aprendizajes estructurantes y ejes articuladores como marco para las propuestas curriculares***

Otro documento que constituye al DPO son los *Derechos Básicos de aprendizaje* (DBA en CS), emitidos por el MEN en 2016, estos “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular” (MEN, 2016a, p. 6), se justifica proponerlos por cuanto en pos de una educación de calidad como derecho de todos los ciudadanos y objetivo esencial para el Estado en relación con el ejercicio de la democracia, se hace necesario indicar unos mínimos de aprendizaje que el educando debe interiorizar. El documento declara que su planteamiento estructura estrategias coherentes con los LC en CS y con los EBC en CS, y que, en relación con su aplicación, busca constituirse en insumo para la construcción curricular en las instituciones educativas (MEN, 2016b, p. 7).

En el documento de los DBA en CS se menciona que su propuesta surge de dos reflexiones. La primera, una crítica que hacen a los EC en CS y a la práctica pedagógica al indicar que se evidencia una profunda distancia entre la normatividad y la práctica docente, resaltando que los EC en CS buscaban formas de potenciar el pensamiento del estudiante como científico social, pero que, en el

ejercicio de la práctica docente, no se cumplen estos objetivos, ya que “aún siguen distantes de ejercicios que requieren el uso de diferentes fuentes de información, el planteamiento de preguntas problematizadoras e hipótesis, de interpretación de gráficos, entre otros” (MEN, 2016a, p. 40).

La segunda hace énfasis en los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas respecto a las competencias del área de Ciencias Sociales, donde la mayoría de los educandos obtuvo resultados lejanos a los niveles óptimos (MEN, 2016b). En el documento se afirma que estos resultados son un reflejo del bajo impacto de las propuestas de formación en las prácticas sociales y en el ejercicio mismo de la ciudadanía.

Por estas razones, los DBA proponen que se haga énfasis en acciones pedagógicas más significativas y que apunten a la realidad del estudiante, con el fin de llevar a cabo una formación de “jóvenes ciudadanos en la construcción del mundo individual y colectivo, desde una autonomía privada y una autonomía pública del ciudadano y de una política de la neutralidad a una política de la diferencia que se promueva desde valores alternativos basados en las esferas del amor, el derecho, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad y la justicia social- educativa” (MEN, 2016a, p. 31).

A partir de lo anterior, los DBA en CS hacen una propuesta pedagógica fundamentada en corrientes de pensamiento basadas en la Teoría Crítica de la Sociedad y “la Pedagogía Crítica, la Teoría Crítica de la Educación o Didáctica Crítico-comunicativa, (...), en las cuales se puede ver reflejada la idea de unas Ciencias Sociales abiertas al diálogo interdisciplinar.” (MEN, 2016a, p. 29). Además, los DBA en CS proponen una elaboración basada en un “sistema de paradigmas manifestados a través de procesos experimentales” (MEN, 2016a, p. 14), paradigmas que en cuanto a las Ciencias Sociales se construyen en un mundo cambiante, un mundo líquido en constante



transformación, por lo que su análisis se debe dar desde la lógica de la complejidad (MEN, 2016a, p. 15).

Como aproximación pedagógica, los DBA en CS proponen tres aspectos que se deben tener en cuenta al llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje: el proceso, el producto y el método. Como proceso, la enseñanza debe apuntar a la indagación y sistematización de procedimientos con el objetivo de resolver problemas e interrogantes. En relación con el producto, en la enseñanza se deben ofrecer conocimientos acumulados que surgen de la búsqueda de soluciones a diferentes problemas, que se estructuran por medio de las diferentes disciplinas a partir de un enfoque de investigación inter y transdisciplinario sobre sistemas de conceptos que fungan como herramientas para explicar la realidad. En cuanto al método, se plantea que la referencia a este permite orientar la enseñanza a la resolución de problemas y a la articulación de los conocimientos escolares y extraescolares, operando dentro del sistema de creencias, saberes y discursos actuales (MEN, 2016b, p. 14).

La generación de esta propuesta está fundamentada en análisis comparativos y reflexiones entre diferentes propuestas curriculares del mundo. Los países cuyos documentos se analizaron fueron Singapur, México, Chile, Estado Unidos, Australia, y Nueva Zelanda (MEN, 2016b p. 32).

A partir del análisis comparativo de lo que ocurre en los países revisados, los DBA proponen un trabajo a profundidad en el estudio de los fenómenos sociales en la escuela por medio del desarrollo de conceptos y estrategias estructurantes para el trabajo en aula como la aplicación del análisis de fuentes, el énfasis en la comprensión de los procesos de cambio en la historia, el desarrollo de estrategias para comprender la complejidad social, el conocimiento de hechos relevantes de la historia nacional, la fundamentación en ciudadanía crítica, y el fomento de la comprensión de las diferentes perspectivas sobre un mismo hecho. Se considera que, de esta

forma, las propuestas curriculares de las instituciones educativas del país se van a orientar a la comprensión de la realidad.

Como materialización metodológica para alcanzar lo anterior, se proponen los aprendizajes estructurantes, estos aprendizajes son enunciados como “la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN 2016a, p. 6), y se expresan en términos de categorías que delinear y organizan los conceptos para el trabajo en el área de Ciencias Sociales, llamados ejes articuladores, con los que buscan “plantearse núcleos esenciales en función de la descripción y análisis de fenómenos sociales, desde las perspectivas históricas que consideren los sujetos y su influencia en las sociedades” (MEN, 2016b, p. 18), esto por medio de tópicos como “las relaciones con el poder, el estudio sobre la multicausalidad de los fenómenos, la influencia de la comunicación como elemento de transformación, la cultura, las percepciones de las personas, el abordaje de la civilidad como medio para la construcción de convivencia, la resolución pacífica de los conflictos y finalmente, el desarrollo de la habilidad para tener expectativas de futuro, asimilando la experiencia presente y reconstruyendo la memoria” (DBA en CS, p. 18).

Los ejes articuladores propuestos por los DBA son: espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH (MEN, 2016b, p. 19), indicando que estos ejes tienen enfoques transdisciplinarios que reconocen no solo a las áreas del núcleo común sino que incluyen estudios sociales de ciencias no escolares; se plantea que se trata de sumar “los aportes de formas de producción de conocimiento social que no se inscriben en lógicas disciplinarias sino transdisciplinarias como los estudios culturales, los enfoques decoloniales y poscoloniales, los estudios de género y el feminismo, los estudios socioespaciales y los estudios críticos del desarrollo, entre otros” (MEN, 2016b, p. 19)

En cuanto al significado del aprendizaje de lo social en relación con la espacialidad, se encuentra que esta categoría incluye el análisis del espacio como espacio producido sobre el cual se ejerce poder, “un espacio producido como lo señala Lefebvre (2013), espacios sobre los cuales se ejerce poder, espacios usados (Silveira, 2011), en los que se observan verticalidades y horizontalidades en las relaciones que en él se dan, es decir un espacio relacional” (MEN, 2016b, p. 23); estas categorías se plantean desde un análisis multidimensional a través de descripciones multiescalares, como por ejemplo, lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial. Desde la perspectiva de la espacialidad, los DBA recomiendan abordar conceptos como globalización, urbanización, ruralidad, geopolítica, representación cartográfica, planeta tierra y territorio (MEN, 2016b, p. 21).

En cuanto a la temporalidad, de esta categoría de análisis se espera que el sujeto no vea el tiempo de forma no lineal, pudiendo observar formas diferentes como el tiempo personal, social, cronológico y geológico, generando formas de ver el tiempo como una herramienta “que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativo” (MEN, 2016b, p. 24), formas que trascienden la memorización y la linealidad, observando su antes, ahora y después; la temporalidad se relaciona con la dinámica del devenir social: “el análisis de los fenómenos sociales con una perspectiva multicausal e integradora y, donde el tiempo histórico se concibe como un proceso que tiene diferentes duraciones y formas de reflejarse en la sociedad” (MEN, 2016b, p. 25); de acuerdo con esto, los DBA recomiendan abordar conceptos como contemporaneidad, tiempo histórico, tiempo geológico, tiempo cronológico, tiempo social, tiempo personal y cambio (MEN, 2016b, p. 21).

En cuanto a la culturalidad, los DBA la entienden como “un aprendizaje que contribuye a relacionar a las personas, a entender cómo estas se asumen respecto a sí mismas (individuo), en relación con otros (sociedad) y con el medio donde vive y actúa (cultura)” (25); al respecto, los DBA recomiendan abordar conceptos como organización social, interculturalidad, multiculturalidad,

grupos étnicos, comunidades ancestrales, expresiones y valores culturales, instituciones y producción. (MEN, 2016b, p. 21).

Se señala que la culturalidad está relacionada con los procesos de significación, ya que sobre la culturalidad, los DBA afirman que está intrínsecamente relacionada con los “procesos que producen significado, significación que es situada en unos contextos, lo que implica particularidades sociohistóricas y políticas, y procedimientos bien delimitados en la sociedad, de ahí que se manifieste de forma diferente en la identidad de los individuos, de los grupos o de las comunidades.” (MEN, 2016b, p. 26), reconociendo “características étnicas, emocionales, sociolingüísticas, de género, que identifican al ser humano, sus diferencias y semejanzas con otros compañeros de clase, amigos y familiares, que le permita valorar los grupos a los que pertenece (identidad colectiva) y la diversidad respecto a otros grupos o colectividades (diversidad lingüística, de género, de creencias religiosas, entre otras), hasta facilitar la valoración de la diversidad cultural, la interculturalidad y la multiculturalidad como características de las sociedades actuales en un mundo globalizado.

Cabe resaltar que a partir de esta noción de culturalidad se hace una crítica a los agentes que controlan la circulación del discurso al indicar que esta perspectiva “permite entender que los procesos culturales dominantes han invisibilizado formas diversas de constituirse como sujetos, no sólo de derechos sino como sujetos políticos que co-construyen lo social y lo cultural”, lo que indica la necesidad de evidenciar tanto en los currículos como en las prácticas de aula formas divergentes de orientar los fines y los efectos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la ciudadanía.

Finalmente, el último eje que plantean los DBA es la institucionalidad y los DDHH. Esta categoría es fundamental para entender la propuesta de orientación de la ciudadanía que tienen los DBA; en esta, desde un enfoque multidisciplinario, se indica que “si bien se apoya en ciertos conocimientos sobre el poder, el Estado y la ciudadanía que han sido abordados en la Ciencia

Política y Jurídica, también aborda otros conocimientos de las ciencias de la educación y las Ciencias Sociales, recogiendo en última instancia las necesidades de la sociedad y la finalidad de la formación de los ciudadanos que el momento histórico requiere”( MEN, 2016b, p. 27). En este proceso de formación ciudadana, el documento plantea que su objetivo final está en la “comprensión de las relaciones sociales que se tejen en la participación activa y que lleva a la valoración social de la democracia y a sus procesos de construcción mediante el ejercicio político de la ciudadanía.” (MEN, 2016b, p. 27), los DBA recomiendan abordar conceptos como cultura de la paz, democracia, conflicto, poder, género, subjetividad, política, memoria, formas de gobierno, participación, convivencia, acuerdos, (MEN, 2016b, p. 21).

De esta manera, el documento plantea que la institucionalidad y la referencia a los DDHH orientan la formación de una conciencia crítica de los educandos al propiciar un enfoque que “cuestione aquellas situaciones que generan violación, tortura, desposesión, discriminación, injuria, estigmatización y exclusión a la vez que propongan y ejecuten acciones encaminadas a transformar una sociedad injusta (...) aportando a la construcción de subjetividades democráticas y sujetos que produzcan una democracia vigorosa.” (MEN, 2016b, p. 28), y proponen que, desde un panorama interdisciplinar, en la enseñanza de las Ciencias Sociales se desarrollen prácticas de pensamiento complejo y que sean “la base para que la gente organice su experiencia, conocimientos, discursos y relaciones, relativos al mundo social y político” (MEN, 2016b, p. 28).

En cuanto a la aplicación de esta propuesta, los DBA plantean como estrategia, un desarrollo a través de la aplicación de los mencionados *Aprendizajes Estructurantes*, determinados como “la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social)” (MEN, 2016b, 6). Se supone que las estructuras propuestas generarán dos efectos en el educando, el primero consiste en que pueda expresar “las unidades

básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana, como ciudadano crítico que toma decisiones para sí y en relación con los demás” (MEN, 2016b, p. 6); y en un segundo sentido como la “capacidad para movilizar los pensamientos, las actitudes, los valores y las acciones de quien aprende” (MEN, 2016b, p. 6).

Los aprendizajes estructurantes se articulan por grado con un total de 32 derechos para secundaria, y 10 para media vocacional, estando organizados en grupos de ocho entre sexto a noveno, y grupos de cinco para décimo y undécimo. De su lectura se puede inferir que cada uno de ellos apunta a uno o dos ejes articuladores y al modo en que estos abordan la colombianidad y la ciudadanía como tópico.

De los derechos propuestos para grado sexto, dos apuntan al eje de espacialidad, abordando como temáticas el origen y transformación de planeta tierra; tres a temporalidad, que hablan acerca de tecnologías en la hominización y las sociedades antiguas; dos a institucionalidad y DDHH, con temas como democracia, discriminación y sectores sociales, y uno a culturalidad, que contempla la apreciación de los legados de las sociedades americanas. Respecto a Colombia se tienen dos derechos institucionales, ambos referentes a la democracia, los sectores sociales y la discriminación (MEN, 2016a, p. 29-32).

Para grado séptimo, se tiene que dos derechos apuntan a espacialidad con tópicos como el planeta tierra y el crecimiento demográfico, otros dos referentes a temporalidad, que abordan la Edad Media, sociedades precolombinas conquista y colonización de América; dos respecto a institucionalidad y DDHH, que hacen énfasis en conflictos y violación de derechos, dos a culturalidad/temporalidad observando el desarrollo del Imperio Romano y el Renacimiento a partir de sus aportes culturales. Referente a Colombia se tiene un derecho que apunta a institucionalidad,

relacionado con la violación de derechos, y otro a espacialidad referido al desarrollo demográfico (MEN, 2016a, p. 33-37).

En cuanto a grado octavo, un derecho apunta a espacialidad, que hace énfasis en dinámicas migracionales; dos a temporalidad con temas referentes a las colonias americanas, la independencia, y al desarrollo colombiano en el siglo XIX; dos a institucionalidad y DDHH referidos al análisis de la cooperación económica estatal y los derechos y organizaciones sociales; uno a culturalidad relacionado con la observación de problemáticas en torno a la dignidad humana y la discriminación; uno a espacialidad/temporalidad, que indica el estudio del expansionismo territorial y el imperialismo en Europa del siglo XIX; uno a institucionalidad/temporalidad, que incluye la descripción del el sistema capitalista y sus cambios estructurales. Respecto a Colombia están dos derechos, uno referente a Colombia en el siglo XIX y otro relacionado con las organizaciones sociales (MEN, 2016a, p. 38-41).

En grado noveno, tres derechos apuntan a espacialidad, con temas como Colombia y sus geosistemas, regiones naturales y procesos migratorios; dos a temporalidad, en los que se propone el estudio de la Colombia contemporánea; dos a institucionalidad y DDHH, que indican el análisis del Estado Social de Derecho, derechos fundamentales y resolución de conflictos; uno a culturalidad, que incluye el estudio del papel de las mujeres en los cambios estructurales a nivel mundial. Respecto a Colombia se tiene que éste es el grado en el que predominan asuntos colombianos como temática, con seis derechos que giran alrededor de la temporalidad y territorialidad del país; sin embargo, se puede destacar que su énfasis apunta a la descripción del desarrollo del siglo XX, dejando sin mencionar el desarrollo del siglo XXI y las problemáticas de la actualidad (MEN, 2016a, p. 42-45).

Para grado décimo, un derecho apunta a la espacialidad, que requiere el análisis del impacto ambiental en el territorio colombiano; dos a la temporalidad, con temas en torno a la violencia en Colombia en el siglo XX y conflictos bélicos contemporáneos; uno a institucionalidad y DDHH relacionado con el análisis de los organismos internacionales y su organización; uno a culturalidad en el que se considera el multiculturalismo en relación con la discriminación en la actualidad. Referente a Colombia se tienen dos derechos sobre espacialidad y territorialidad relacionados con conflictos en el territorio colombiano y las consecuencias de la violencia en Colombia en el siglo XX (MEN, 2016a, p. 46-48).

Finalmente en grado undécimo, un derecho apunta a espacialidad, que refiere al estudio de la relación entre la humanidad y la protección del ambiente; dos a temporalidad que requieren el análisis de conflictos geopolíticos mundiales en el siglo XX y sus consecuencias; uno a institucionalidad y DDHH, que remite al estudio de la solución negociada de conflictos armados; uno a culturalidad/espacialidad relacionado con la globalización, el territorio y la identidad. En cuanto a Colombia es muy destacada la ausencia, por lo menos explícita, de temáticas referentes al país (MEN, 2016a, p. 49-51).

De manera explícita, de sexto a undécimo el concepto ciudadanía solo aparece en un derecho referente a cada grado, en sexto se plantea el origen y el cambio del concepto ciudadanía; en séptimo se hace referencia a la democracia como amparo ante la violación de los derechos humanos de los ciudadanos; en octavo, se abordan la Revolución Francesa y los derechos del hombre y del ciudadano; en noveno se plantea la promoción de los derechos y mecanismos de participación ciudadana; para décimo se propone una reflexión que propicie la conciencia ecológica en la ciudadanía; y en undécimo, el compromiso ciudadano con la paz. Por otro lado, se observan derechos que pueden abordar temáticas de índole nacional pero estas son enunciadas desde la caracterización del el área latinoamericana.



Algunas apreciaciones relevantes surgen al observar inconsistencias entre dos aspectos del documento, por un lado su propuesta teórica y por otro sus propuestas de desarrollo e implementación. En este sentido, se observan aportes relevantes teóricos y didácticos en lo relacionado con enunciados que se refieren a fundamentos teóricos pero que en la construcción de las matrices no se abordan o evidencian con claridad, ejemplo de esto son los ejes articuladores, descritos con suficiencia en el documento Fundamentos de los DBA (MEN, 2016a, p. 29-32), pero nulamente abordados en los propios DBA en CS.

Partiendo de lo anterior, otra inconsistencia es que el documento reconoce sesgos de recontextualización en la orientación de las Ciencias Sociales, en tanto hace referencia explícita a la falta de neutralidad que tienen estas ciencias; al respecto plantea que “no son conocimientos neutros que se construyen independientemente de las subjetividades y de los contextos históricos y geográficos”; al contrario, subraya que “los debates actuales coinciden en señalar que las ciencias son articulaciones entre [un] lugar socioespacial e histórico de enunciación y argumentación” (MEN, 2016b, p.17). Esta afirmación refleja la relación establecida entre un campo de producción y recontextualización y el privilegio de esas significaciones al trasladarse de un campo a otro, reconociendo que los procesos de control de la circulación discursiva en “la constitución de sus procesos, productos y métodos, las Ciencias Sociales han incluido y han excluido ciertos elementos” (MEN, 2016b, p.17).

Sin embargo, en su materialización los DBA mantienen una insistencia concordante con el control discursivo y que se encuentra en consonancia con los EBC en CS respecto al énfasis en la historia eurocéntrica, el enfoque globalizante, internacionalista y neoliberal y el abordaje de la historia de Colombia que exceptúa manifiestamente el análisis de la coyuntura actual de finales del siglo XX y XXI. Si bien, el documento reconoce que la enseñanza de las Ciencias Sociales son un producto socio-espacial e histórico, que “encuentra su sentido en las matrices de significación que

ha construido la sociedad occidental” (MEN, 2016b, p.17), se observa que el desarrollo de la propuesta, resalta la ausencia de conceptos y tópicos que apuntan al estudio de la multietnicidad del territorio colombiano, siendo estos elementos un aspecto complementario en la formación del educando; en su lugar, se observa el mencionado énfasis en el estudio de aspectos de la cultura occidental y eurocéntrica, y de un desarrollo histórico nacional poco relevante e inactual, énfasis sobre tópicos que en muchos casos resultan ajenos a la cultura local y la identidad nacional que se pretende formar.

A su vez, el documento plantea la necesidad de incluir saberes sociales no reconocidos por la academia formal, y destaca que en su propuesta se reconoce el tratamiento inapropiado de los saberes distintos al conocimiento científico: “En la propuesta actual hay un interés por recuperar saberes (epistemes) que no han hecho parte de ese núcleo duro de las Ciencias Sociales pero que sin duda hacen parte del conocimiento social” (MEN, 2016b, p.17); sin embargo, en los propios derechos enunciados por grado, no se observa evidencia de estos saberes, siendo una contradicción y dejando esta postura como un recurso retórico.

Otra consideración remite a la vigencia de las declaraciones de que se busca configurar una formación derivada de la enseñanza de las Ciencias Sociales que permita que los educandos “construyan los conocimientos, adquieran las competencias y las herramientas para interiorizar la realidad social, desde y para el desarrollo del pensamiento crítico sobre la sociedad” (MEN, 2016b, p. 20), y se plantea que la enseñanza en Ciencias Sociales debe apuntar al análisis de problemáticas más pertinentes en la actualidad, por ejemplo problemas sociales que hacen eco de voces de agencias internacionales como la UNESCO, problemas como la desigualdad y la falta de justicia social en la escala global como local, sin dejar de lado la construcción de un país en medio de un posconflicto (MEN, 2016b, p. 17), para lo cual, se hace necesario el desarrollo del pensamiento

crítico sobre la base del reconocimiento de la institucionalidad del Estado y los conflictos sociales, económicos y políticos dados en este marco en la actualidad colombiana.

Sin embargo, pese a estas afirmaciones y exceptuando parcialmente a grado noveno, los derechos analizados no evidencian mención de estos tópicos, ni se propone que ellos sean tratados como elementos de construcción de ciudadanía crítica y participativa, y son abordados solamente como aspectos contingentes y enmarcados en realidades de carácter local o regional, dejando por fuera del discurso aspectos como el control político a nivel estatal, la reivindicación social por vías que puedan confrontar a la autoridad vigente; en su lugar se hace un énfasis en resolución pacífica de conflictos locales, la no discriminación, el diálogo tolerante y no reivindicativo, posturas que no van de la mano de un pensamiento crítico propositivo.

***La prueba saber 11 y el Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada dentro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación***

Considerando que se hace necesario el dispositivo evaluar los efectos esperados en los educandos, se implementa como estrategia en el campo de reproducción la Prueba Saber11, que ha sido desarrollada por el Icfes. Si bien esta institución como agente del DPO no elabora normatividad sí establece parámetros para el análisis y reflexiones sobre las competencias, conocimientos y habilidades pertinentes en la enseñanza escolar. La siguiente información se extrajo a partir de la Guía de Orientación de la prueba Saber 11 versión 2021-1 (Icfes, 2021) que se encuentra en su página oficial.

Esta guía indica que con el objetivo de evaluar la formación ofrecida por las instituciones educativas, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE) implementado por el Icfes, que se propone evaluar las competencias genéricas de cada área, función establecida en el decreto 869 de 2010 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010), el cual indica ocho

objetivos propios de la Prueba Saber 11, para fines de la formación ciudadana y de la orientación de los procesos de los sujetos, dentro de ellos destacan:

1. “Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida” (MEN, 2010, Art. 1).
2. “Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el MEN”. (MEN, 2010, Art. 1).
3. “Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas” (MEN, 2010, Art. 1).
4. “Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales” (MEN, 2010, Art. 1).

En los enunciados de los objetivos 2, 3 y 4, se observa que la evaluación se concibe como instrumento para orientar las políticas institucionales que se materializan en la configuración del currículo y de las prácticas docentes. Pero el enunciado del objetivo número 1 revela cómo se entienden los aportes a los sujetos evaluados: aportar a la configuración de la relación del sujeto consigo mismo, lo que da lugar a su compromiso con el gobierno de sí. En este sentido, la caracterización de los propósitos de la evaluación estandarizada revela el abordaje de estas prácticas desde una perspectiva que la relaciona con los procesos de subjetivación.

Las construcciones del sujeto objeto de evaluación se definen como *competencias*, estas son “las habilidades necesarias para aplicar los conocimientos en diferentes contextos” (Icfes, 2021, p. 26). La prueba explora “conocimientos y habilidades que les permiten a los estudiantes comprender el mundo social a partir de las Ciencias Sociales y establecer esa comprensión como

referente para su ejercicio como ciudadanos” (Icfes, 2021, p. 40). A partir de lo dicho, la prueba busca evaluar la capacidad para analizar eventos, argumentos, posturas, conceptos, modelos, dimensiones y contextos, con el objetivo de observar la facultad para reflexionar y emitir juicios críticos.

Las competencias evaluadas para la prueba de Ciencias Sociales son *pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, y pensamiento sistémico y reflexivo*. En cuanto a la competencia de pensamiento social se puede decir que esta evalúa la “capacidad de los estudiantes para usar y apropiarse de categorías básicas de las Ciencias Sociales, así como el conocimiento que tienen de principios constitucionales, del ordenamiento político colombiano y los mecanismos constitucionales de participación.” (Icfes, 2021, p. 40), como también los “principios como la defensa de la diversidad étnica y cultural” (Icfes, 2021, p. 41) y contiene dos habilidades: “Capacidad para identificar y usar conceptos básicos de las Ciencias Sociales” y “Capacidad para identificar dimensiones temporales y espaciales de eventos y problemáticas sociales” (Icfes, 2021, p. 40).

La segunda competencia es la *interpretación y análisis de perspectivas*, esta evalúa la “habilidad de los estudiantes para analizar críticamente la información que circula en la sociedad sobre asuntos políticos, económicos y culturales” (Icfes, 2021, p. 41), la intención de esta competencia es observar en el estudiante la capacidad para “valorar argumentos y explicaciones sobre problemáticas sociales e identificar diversos intereses, opiniones y perspectivas de personas y grupos sociales que interactúan en un momento dado” (Icfes, 2021, p. 41). Las habilidades que evalúa son dos, *el reconocimiento de diversas opiniones, posturas e intereses*, que es “la capacidad de los estudiantes para analizar una problemática según las perspectivas de diferentes actores sociales o colectivos involucrados” (Icfes, 2021, p. 41), y *el análisis crítico de fuentes y argumentos*, que es la capacidad para evaluar fuentes primarias y secundarias, corroborando y contextualizando la información y así valorar su pertinencia y solidez en los enunciados o argumentos dados. El

documento indica que con esta habilidad se espera que los estudiantes identifiquen prejuicios en los discursos, y así mismo comprendan las intenciones implícitas en un acto comunicativo; en este sentido, el estudiante debe demostrar que puede “establecer relaciones entre diferentes argumentos, evaluar la validez de generalizaciones y la confiabilidad de un enunciado y de las fuentes en las que este se sustenta” (Icfes, 2021, p. 41); además de evaluar la capacidad para anticipar los efectos que los discursos puedan tener sobre los individuos o los grupos humanos.

La tercera competencia sería *pensamiento reflexivo y sistémico*, el cual se entiende como “capacidad de los estudiantes para identificar las diferentes dimensiones presentes en una problemática social y las relaciones que se dan entre ellas” (Icfes, 2021, p. 42), con lo que se evalúa la capacidad para comprender y evaluar el uso que el estudiante da a los diferentes modelos conceptuales aprendidos, exponiendo su aplicación en la toma de decisiones en contextos sociales. Consta de dos habilidades, la primera “hace referencia al conocimiento de modelos conceptuales y de sus posibles usos en determinados contextos (Icfes, 2021, p. 42; de esta manera se evalúa la competencia que tiene el estudiante para “identificar las características de un modelo, de los principios que lo sustentan y la posibilidad de valorar decisiones como coherentes o incoherentes con los objetivos o postulados del modelo”. (Icfes, 2021, p. 42)

La segunda habilidad busca evaluar la capacidad de “establecer relaciones entre dimensiones presentes en una situación problemática y en sus posibles alternativas de solución” (Icfes, 2021, p 42), competencia con la cual el estudiante pueda identificar distintas dimensiones de la vida social y analizar los efectos posibles de una intervención sobre estas dimensiones. Para lograr esto, es necesario el reconocimiento de las relaciones entre ámbitos como lo social, económico, ambiental, político, que forman parte del problema o decisión. El entendimiento de las situaciones problemáticas se da por medio de la identificación de su contexto y de los valores o ideas que se privilegian en ese contexto, por lo que se espera “que los estudiantes comprendan que cada

situación involucra diferentes dimensiones y que en ocasiones pueden contraponerse entre sí” (Icfes, 2021, p. 42), entendiendo que algunas decisiones que se toman pueden favorecer unas dimensiones yendo en contra de otras.

Si bien el Icfes, por medio de la Prueba Saber, se ha convertido en una importante fuente de orientación de las prácticas pedagógicas en todas las asignaturas, respecto a la enseñanza de Ciencias Sociales, se puede decir que existe un contrapunto entre lo propuesto y lo evaluado por los demás documentos técnicos (LC, EBC, DBA), ya que, aunque tienen como punto común la problematización de las situaciones, dejan por fuera de las evidencias de suficiencia tópicos reiteradamente abordados durante la formación escolar, en especial en los grados de educación básica. Aunque en la orientación de la ciudadanía la prueba aborda elementos relevantes para el ejercicio de la misma, en especial en la problematización de situaciones mencionadas.

Sin embargo, que la evaluación defina como su objeto aspectos tanto disciplinares como de orientación de las disposiciones de los sujetos a desenvolverse de un modo determinado, restringe la consideración de aspectos como el análisis de hechos históricos, de las posibilidades de interpretarlos desde perspectivas distintas, de abordar en situaciones concretas las estrategias de poder que se han puesto en juego.

Finalmente, se destaca el papel preponderante que la evaluación externa ha tomado para el posicionamiento de las instituciones y de los educandos como sujetos en pos de tener una movilidad social y económica ascendente. Dado que los resultados de la Prueba Saber repercuten en las oportunidades de ubicación social de los sujetos, las instituciones educativas apuntan a introducir modificaciones que se articulan con estos planteamientos pero que desconocen la orientación que se ha promovido desde el MEN.

***Reflexión general en torno a los documentos técnicos del campo de recontextualización del DPO.***

A partir de lo dicho, en cuanto a la ciudadanía de manera general, se tienen como efectos esperados relevantes tres enfoques en la práctica pedagógica, el primero es apuntar al ejercicio democrático como tal, el segundo es el impacto o al importancia del mundo globalizado o la educación para la globalización y lo tercero es la formación en valores, en especial la responsabilidad, sin dejar de lado que se hace un especial énfasis la participación política ciudadana.

Las propuestas didácticas apuntan a la implementación una estructura curricular abierta, flexible, integrada y en espiral y un enfoque holístico e inter y transdisciplinar, que por medio del aprendizaje significativo desarrolle paradigmas como el interpretativo y el de la reflexividad, mediante la aplicación del pensamiento complejo, el pensamiento crítico y el pensamiento científico, fundamentado en la intersubjetividad en la vida social del estudiante, tomando en cuenta que sus procesos de identidad no los construye por sí mismo sino que lo hace en medio de una red de vínculos sociales, materializado por medio de situaciones y preguntas problematizadoras referentes a ámbitos conceptuales generando formas de comprensión por medio de las llamadas competencias seguidos por medio de procesos de evaluación externa .

Profundizando en lo dicho, en cuanto al principio de clasificación, se observa que los documentos técnicos indican una propuesta de recontextualización fundamentada en la interdisciplinariedad, con un enfoque abierto y flexible, por lo que propende por una clasificación débil, con unos contenidos y tópicos que se interrelacionan entre sí y que se constituyen como apoyos cognitivos para desarrollar aprendizajes más significativos. De esta manera los límites entre categorías no se dan desde los contenidos sino desde la integración de conceptos que desarrollan curricularmente a estos contenidos de manera transversal. Sin embargo, en la materialización de la propuesta se presenta una contradicción con esta afirmación, ya que en las ejemplificaciones



expuestas nuevamente se recurre al establecimiento de límites entre categorías, tipificando las unidades didácticas a través de contenidos enunciados como indicadores sin desarrollar de manera concordante el discurso de las competencias.

En cuanto al principio de enmarcación, el DPO recomienda formar en la participación y en la discusión de las perspectivas, lo que debilitaría la referencia a la autoridad en los espacios escolares; sin embargo, inmediatamente se introducen límites, el educando debe ser respetuoso de la autoridad acatando sin cuestionamientos sus indicaciones. Por otra parte, en ningún apartado se menciona que los derechos que ha alcanzado la humanidad son fruto de luchas contra las posiciones autoritarias; la formación propuesta no apunta a generar a una ciudadanía propositiva en la participación política con capacidad de una crítica activa en pos de un control político, y que se pueda oponer a la autoridad cuando sus derechos son vulnerados; que valore e integre saberes de una sociedad multicultural y pluriétnica, comprendiendo que el ambiente es una prioridad que está por encima de sistemas económicas globalizantes.

## **Cuarta Parte**

### **Análisis De La Encuesta**

Los temas explorados en la encuesta (anexo A.) fueron, en primer lugar, la percepción de la influencia de los currículos institucionales en la construcción que hace el estudiante de la identidad y la ciudadanía; en segundo lugar, la relación entre diferentes representaciones sociales referentes a ciudadanía e identidad con las propuestas curriculares y la práctica pedagógica en ciencias sociales; en tercer lugar, las formas y posturas referentes a medios de control discursivo vigentes en la racionalidad vigente y que configuran la práctica pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales; en cuarto lugar, el conocimiento de las propuestas del Discurso Pedagógico sobre la práctica pedagógica en Ciencias Sociales; finalmente, se buscó examinar los efectos, críticas y recomendaciones que el docente tiene respecto a la enseñanza de ciencias sociales en la práctica pedagógica y la orientación de la identidad y la ciudadanía del estudiante.

En las preguntas cerradas se examinaron las tendencias que mostraron los entrevistados ante diferentes aproximaciones al tópico de cada pregunta, lo que puede considerarse una identificación con o una toma de distancia ante el discurso al que corresponde cada opción de respuesta. Por su parte, las preguntas abiertas permitieron analizar la forma como el sujeto significa el tema que se abordó en cada una de ellas; con este propósito se ubicaron fragmentos discursivos de los entrevistados en los que se podían caracterizar hilos discursivos.

Los hilos discursivos corresponden a las formas de elaborar el significado de los temas propuestos y refieren a la percepción de los temas que tienen los docentes; por supuesto, de acuerdo con la forma como se entiende el sujeto en esta investigación, esas representaciones tienen un carácter social, tratándose de marcos colectivos de representación (Jäger, 2001 p. 44) y

corresponden a los discursos que circulan y que han tenido algún impacto sobre la forma como el sujeto se posiciona en diferentes ámbitos.

De esta manera, la encuesta identificó las relaciones de las respuestas de los docentes con hilos discursivos elaborados durante la investigación, de modo que fuera posible apreciar el modo como ellos perciben las propuestas planteadas en el DPO y las posibles orientaciones que estas propuestas dan a la práctica pedagógica.

El análisis discursivo de los enunciados de los docentes incluyó la identificación de estrategias referenciales y predicativas (Wodak, 2003), las primeras permiten hacer visible el modo de caracterizar las entidades de las que se habla y las segundas indican las acciones y atributos que se aplican a los sujetos de los enunciados, lo mismo que las formas de significar los esquemas de acción (actores, tiempo en que ocurren); en el primer caso se identifican dispositivos lingüísticos que permiten apreciar la forma como se elaboran las categorías de interés y el modo como se establece la pertenencia a clases superiores, igualmente pueden reconocerse figuras como metáforas y metonimias que señalan connotaciones que se dan a los objetos (simbolismos colectivos); en el caso de las segundas estrategias se analizan “las atribuciones estereotipadas y valorativas de los rasgos positivos y negativos, así como predicados implícitos o explícitos” (Meyer, 2003, p. 53).

Tras una mirada micro, se exploran aspectos más amplios de los textos, como son las modalidades aplicadas en los enunciados (lo posible, lo efectivamente dado u ocurrido, lo deseado, lo que debe ser), y las estrategias de argumentación.

### **Percepción de la influencia de los currículos institucionales en la construcción de la identidad y la ciudadanía del estudiante**

Estas preguntas apuntaron a valorar la percepción que el docente de Ciencias Sociales tiene sobre la influencia del colegio y de la asignatura de Ciencias Sociales en la construcción de la identidad y la ciudadanía del estudiante, además de reconocer cuál es la definición que este propone frente a este concepto.

**Percepción docente respecto al concepto de ciudadanía.** En relación con este tópico se hizo la siguiente pregunta abierta: *¿Cómo describe el concepto de "ciudadanía"?* La intención de esta pregunta fue reconocer el significado del concepto de ciudadanía en los docentes de ciencias sociales.

La encuesta arrojó como resultado que la ciudadanía es vista por los docentes como un vínculo jurídico que une a una persona con un Estado, también plantean que este reconocimiento de derechos y deberes "da un sentido de pertenencia social" al indicar que la ciudadanía relaciona al individuo con derechos políticos y sociales; de esta manera puede ser vista como "la oportunidad de ser parte de una sociedad constituida"; se trata de "un estatus que obtiene una persona cuando es capaz de ejercer plenamente sus derechos, usar los mecanismos de participación y cumplir con los deberes que permitan la convivencia, y de esta manera se le permite intervenir en las decisiones de esa sociedad".

De esta forma, para los docentes la ciudadanía y el ejercicio de derechos plantea caracteres de identidad al ser un reconocimiento que la sociedad le da a una persona frente a la comunidad, constituyéndolo sujeto de derechos políticos, con un rol de sujeto en relación con la norma, la ciudad y la aplicación de derechos y deberes.

Consecuentemente, del sujeto se dice que es portador de derechos y deberes respaldados por la ley; el reconocimiento de derechos y deberes establecidos por la sociedad se ve como condición que genera la obligación de hacer parte del orden político de la nación, a sentirse identificado y como parte de una comunidad, lo que requiere el conocimiento de los derechos y deberes que le brindan la misma. En ese sentido se atribuye una propiedad al sujeto: es responsable de ejercer los derechos y los deberes que se le asignan.

La responsabilidad frente a un ejercicio de derechos y deberes constituye una significación predominante del concepto de ciudadanía. Se enfatiza que los derechos y deberes deben ser cumplidos por el ciudadano, con el fin de garantizar la convivencia del individuo en la sociedad.

La pertenencia y la identidad derivan en la posibilidad de que el sujeto tenga participación. Los docentes consideran que a partir de los “valores propios de la cultura donde se habita, se dé la participación en sociedad”, una participación que apunta al “rol político que asume una persona en la construcción de la sociedad a la que pertenece”; la construcción plural y la veeduría de los procesos se ven como herramientas que contribuyen a consolidar la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que afectan su comunidad y la sociedad.

Se espera que a partir de esta participación se establezcan relaciones que permitan “la interacción consigo y con su entorno desde el respeto”, en términos de “la subsecuente “convivencia armónica de los individuos”, generando “una auto-comprensión del sujeto como individuo que coexiste en una sociedad, asumiendo entonces un rol en esta”. La participación y la convivencia se ubican como condiciones en las que “el individuo comprende e incorpora la existencia de ciertos parámetros y acuerdos sociales propios de la práctica social y los contratos sociales preexistentes en su contexto”.

Con el objetivo de desarrollar plenamente esta ciudadanía, para los docentes es fundamental el aprendizaje de competencias que le permitan tener “acciones políticas responsables” que les den la “capacidad para intervenir en la vida política, económica y social de la comunidad”. Las competencias son vistas como el “conjunto de habilidades, prácticas y saberes que permiten construir relaciones simbólicas entre el individuo, la comunidad y el Estado a partir de un marco moral común”, reforzadas por “el conjunto de valores y acciones que permiten generar ciudadanía y valores cívicos esenciales para la vida en sociedad y comunidad”. De este modo, la ciudadanía se entiende como “una habilidad y competencia interdisciplinar, por ello, su gran impacto en todas las áreas de formación” lo que le permite “el mayor estado de autonomía y responsabilidad que un individuo alcanza dentro de una sociedad”. En este sentido las competencias relacionadas con la ciudadanía son condiciones facultativas que dotan al sujeto de la capacidad para ser de un modo proclive a una forma de vivir la ciudadanía.

En general, en las respuestas registradas, se encontró que los hilos discursivos más recurrentes fueron la comprensión de la ciudadanía en términos de derechos y deberes, identidad construida y competencia. Por su parte, cuando se habla de ciudadanía los docentes le atribuyen al sujeto posibilidades de participación, responsabilidad y compromiso con aportar a la constitución de una sociedad ajustada a valores afines a la convivencia en paz.

**Valoración de la influencia del sistema educativo en la identidad y la orientación ciudadana en el estudiante.** En relación con este tópico se hicieron tres preguntas cerradas: *Según su experiencia, de 1 a 10 ¿Qué tanta influencia tiene el colegio en el desarrollo de la identidad del estudiante a nivel conceptual?; Según su experiencia, de 1 a 10, ¿qué tanto aporta la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación de un sujeto que se reconoce como ciudadano? y ¿Cómo valoraría la influencia de diferentes asignaturas en la construcción de ciudadanía?*

La intención de estas preguntas fue determinar la percepción docente respecto al impacto que tiene el sistema educativo, a través del desarrollo conceptual de las asignaturas impartidas, en los procesos de construcción de identidad y poder establecer cuál es el orden jerárquico dado a las asignaturas dentro de la propuesta curricular de la institución educativa. Además, reconocer su percepción respecto al impacto puntual que la asignatura de Ciencias Sociales tiene en la orientación de la ciudadanía y la identidad.

Como resultado, la encuesta indicó que para los docentes, el impacto del sistema educativo es alto (en general, se dan puntuaciones de 8 sobre 10).

En cuanto al impacto de la asignatura de Ciencias Sociales en la formación ciudadana y la construcción de identidad, los docentes indican que este es alto (puntuación general de 8 sobre 10), por encima de la valoración de los aportes de otras asignaturas; esto evidencia que para el docente, las Ciencias Sociales tienen un impacto mayor en el desarrollo de la ciudadanía y la identidad del estudiante que otras asignaturas del currículo.

Referente a la valoración de las asignaturas vistas individualmente, la encuesta arroja que frente a una puntuación general de 7, las tres asignaturas con mayor influencia indicadas por los docentes fueron Ciencias Sociales (9 puntos), Educación Ética y Valores (8 puntos), y Humanidades (8 puntos), mientras las tres asignaturas a las que se atribuye menor influencia fueron Educación Religiosa (6 puntos), Matemáticas (6 puntos), y Educación Física (7 puntos).

El análisis por subgrupos arroja un resultado similar, aunque se aprecian diferencias en los puntajes dados: los docentes de colegios privados atribuyen más importancia a los aportes conceptuales de los currículos y de las instituciones educativas (8 puntos) que los de colegios

públicos (7 puntos), y para los docentes de colegios privados las ciencias sociales son más relevantes (9 puntos) que para los públicos (8 puntos).

En general, en este caso se identifica una tendencia a atribuir a unas asignaturas (Ciencias Sociales, Educación Ética y Valores y Humanidades) una función de espacio formador para la ciudadanía más acentuada que a otras. Interesa destacar en este caso que a la asignatura Educación Religiosa se atribuye un compromiso menor que a Educación Ética y Valores.

Una vez establecida esta concepción que relaciona la asignatura Ciencias Sociales con formación ciudadana y la construcción de identidad, se exploraron los argumentos en los que se basa esta atribución. En relación con este tópico se hizo una pregunta abierta: *En cuanto a la asignatura más influyente (elección con valor más alto), ¿por qué motivo la seleccionó?*

Para analizar los argumentos se consideraron los conceptos a los que se recurre para explicar la relación entre esta asignatura y la formación que se analiza. En ese sentido, se encontraron referencias a los contenidos y los sistemas conceptuales que según el currículo abordan las Ciencias Sociales, al tipo de competencias que son objeto de formación en el área, la contextualización y la conceptualización. En estos fragmentos, los docentes justifican lo siguiente.

En cuanto al contenido, los docentes indican que la asignatura de sociales, como parte de las ciencias humanas, imparten conceptos de los ámbitos políticos, económicos, y sociales abordando tópicos importantes para la construcción de una concepción de la sociedad y que son relevantes para la formación de ciudadanos y aclaran que algunos de los tópicos del área de las Ciencias Sociales, que son trabajados desde las cátedras de historia, geografía y democracia, tienen una relación clara y directa con la formación ciudadana de los estudiantes. Este tipo de argumento se puede caracterizar como una perspectiva que hace referencia a la enseñanza.



Otros argumentos consisten en plantear que, en las ciencias sociales, la construcción de ciudadanía hace parte de las competencias básicas de aprendizaje de las asignaturas, estas "orientan a los estudiantes a qué comprendan su entorno social e interactúen de forma crítica y responsable ante la sociedad", además, los contenidos que se imparten en estas cátedras van dirigidos hacia las competencias ciudadanas, "permiten la discusión de los temas propios e importantes en relación con la ciudadanía y apuntan a las competencias para su desarrollo". En estas condiciones, se puede decir que desde esta perspectiva se subraya el carácter de formación de competencias.

La otra forma de argumentar consiste en señalar que las ciencias sociales abordan el estudio de dinámicas sociales y que por esto sus conceptos se pueden contextualizar para interpretar lo que ocurre en escenarios concretos: se resalta la importancia de las Ciencias sociales , ya que "contextualizan al estudiante para que puede comprender y ver todos los cambios que han acontecido a lo largo de los años en la sociedad y se participe activo y crítico de su entorno social" los docentes indican que las Ciencias Sociales "aportan elementos conceptuales y fácticos que posibilitan el reconocimiento de la ciudadanía". Se puede decir que esta forma de argumentar destaca el carácter teórico metodológico de las Ciencias Sociales.

Otro tipo de argumentación destaca el carácter integral de la formación ciudadana para el mundo actual, lo que requiere el aporte de diversas áreas del currículo. Algunos docentes indicaron que todas las asignaturas aportan a las competencias de la ciudadanía, ya que siendo "la ciudadanía una habilidad y competencia interdisciplinar", debe ser orientada por todas las áreas de formación. Al respecto se indica que diversas áreas permiten el desarrollo de diferentes competencias requeridas en el mundo actual, destacando los aportes de "ciencias sociales por contener el valor histórico y los componentes democráticos; humanidades por el trabajo en el proceso lector y crítico

al cual deben llegar; idiomas porque permiten ver que existen diversas maneras de entender el mundo globalizado; tecnología por los avances que el mundo tiene y está debe servir de guía para los estudiantes”. Se considera que se trata de generar una ciudadanía que “mediante el liderazgo propositivo y proactivo sustentado en valores y principios que contribuyan a la construcción de los ciudadanos”. En este caso, el argumento remite a que múltiples asignaturas dan las herramientas necesarias para enfrentar la vida en el siglo XXI. A esta perspectiva la podemos llamar pragmática.

### **Relación Entre Diferentes Representaciones Sociales Referentes A La Ciudadanía Y La Identidad Con La Práctica Pedagógica En Ciencias Sociales**

En relación con este tópico se hizo una pregunta cerrada: *La ciudadanía puede ser moldeada con diferentes propuestas. De las siguientes condiciones indique si las considera muy importantes o poco importantes para el moldeamiento de la ciudadanía en la enseñanza de Ciencias Sociales en básica secundaria y media vocacional.* Para esta pregunta cada modelo de ciudadanía (Horrach, 2009) se caracterizó mediante la referencia a cuatro condiciones relacionadas con el moldeamiento de la identidad en la asignatura de Ciencias Sociales; las opciones correspondientes a los tres modelos estaban mezcladas; el docente debía valorar cada opción.

Las opciones de respuesta correspondientes al modelo liberal eran: -Exigencia de que la intervención del Estado se reduzca al mínimo para garantizar la libre iniciativa. -Aceptación de que los bienes y asuntos públicos pueden ser mejor gestionados por iniciativas privadas. -Consolidación de valores que insistan en el desarrollo de la personalidad privilegiando los derechos particulares. - Aceptación del ordenamiento de la política a partir de los modelos económicos vigentes.

Estas preguntas buscaron establecer las orientaciones de la ciudadanía y la identidad en la práctica pedagógica de Ciencias Sociales, a partir de las caracterizaciones de la conciencia de los

sujetos en formación en relación con la racionalidad propia de diversas representaciones sociales (Horrach, 2009; Cortés, 2013 y Bernstein, 1998).

Las respuestas a esta pregunta se pueden interpretar en términos de la orientación de la acción formativa en la elaboración de determinadas representaciones sociales por parte de los educandos, ellas permiten reconocer tipos de predicados que destacan el compromiso con propuestas de formación afines a los énfasis que hacen tres modelos de ciudadanía, el liberal, el republicano y el comunitarista (Horrach, 2009), tal como son abordados en la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación secundaria y media vocacional.

Las opciones de respuesta correspondientes al modelo republicano eran: -Reconocimiento de la libertad de los sujetos siempre y cuando no vaya en contra del bienestar de la comunidad. - Creencia en que la igualdad no solo debe ser de tipo jurídico-formal sino que suprima toda discriminación. -Concepción de los derechos como construcciones que surgen de las demandas de los movimientos sociales.-Entendimiento de aspectos cuantitativos, técnicos y prácticos del Estado para participar en la toma de decisiones.

Las opciones de respuesta correspondientes al modelo comunitarista eran: -Énfasis en el bienestar de la comunidad sobre el del individuo.-Generación de una identidad colectiva que esté por encima de la identidad individual.-Comprensión de las implicaciones de las propuestas de la libertad de mercados sobre la dinámica social. -Identificación del compromiso del Estado con un ordenamiento de la sociedad que favorezca el bien común.

Los resultados apuntaron a que, en relación con el modelo liberal de ciudadanía, los docentes expresan poca afinidad con las representaciones sociales requeridas a los sujetos por este modelo; aspectos como la poca intervención del Estado, la gestión de recursos públicos por parte

de entidades privadas, el privilegio de los derechos particulares, aspectos afines al modelo liberal, son vistos como concepciones poco adecuadas para la formación ciudadana.

En contrapunto, las propuestas de representaciones sociales que corresponden al modelo republicano (libertad del individuo en relación con el bienestar de la comunidad, igualdad más allá de lo jurídico, derechos como construcciones sociales, entendimiento del estado para toma de decisiones) y al modelo comunitario (bienestar de la comunidad sobre el individuo, identidad colectiva sobre la individual, impacto de la economía de mercado en la comunidad, compromiso del estado con la sociedad) son reconocidas como más adecuadas durante la labor formativa del docente de Ciencias Sociales.

Como análisis de la información recolectada, se puede establecer que para el docente de Ciencias Sociales, la formación ciudadana debe apuntar, principalmente, a la promoción de representaciones del sujeto como las que corresponden al perfil de un ciudadano republicano o un ciudadano comunitarista; a este sujeto lo perfilan como un sujeto vinculado con su sociedad, que reconoce la preeminencia de los derechos colectivos sobre los individuales, que busca formar un Estado garante del respeto por la sociedad y que privilegia lo colectivo sobre lo individual, muy al contrario de lo que se percibe como un sujeto que tiene características afines al modelo liberal; en este caso, si bien el docente reconoce la importancia de la aceptación del ordenamiento económico vigente, no considera adecuado el énfasis en los privilegios individuales sobre los colectivos.

**Percepción de las identidades pedagógicas a las que se orienta la formación de la identidad y la ciudadanía a partir de la enseñanza de ciencias sociales.** En relación con este tópico se hicieron dos preguntas cerradas: *En el sistema educativo se favorece la formación de la personalidad de los estudiantes, esta formación puede tener distintas orientaciones. Ordene de mayor a menor el enunciado que usted cree que más aplica a la formación de la personalidad*

*durante la enseñanza de Ciencias Sociales en las instituciones educativas donde usted ha laborado, (primero, más importante; cuarto, menos importante). Y la segunda pregunta fue: Respecto a la pregunta anterior ¿Cuál orden cree usted que se debería implementar en el sistema educativo?*

Ante los docentes, las opciones se presentaron nombradas con las letras A, B, C y D, sin recurrir a otras denominaciones las cuales se exponen a continuación dentro de paréntesis.

Las opciones de respuesta fueron:

Opción A (*identidad retrospectiva*): Apunta al reconocimiento de la importancia de las narrativas del pasado con el propósito de identificar criterios que fortalezcan el sentido de pertenencia a una nación, grupo o un sector social.

Opción B (*identidad prospectiva*): Apunta a la elaboración de narrativas relacionadas con la búsqueda de un futuro distinto para las comunidades y/o sectores sociales que representen los intereses comunes.

Opción C (*identidad descentrada de mercado*): Apunta a la elaboración de narrativas que insisten en la adecuación a las condiciones donde la oferta y la demanda condicionan la producción y el consumo de distintos recursos tanto materiales como humanos.

Opción D (*identidad descentrada terapéutica*): Apunta a la elaboración de narrativas que insisten en el desarrollo de la inteligencia emocional que permita explorar desde el presente las potencialidades de los sujetos.

La intención de esta pregunta fue reconocer la relevancia en la orientación de los procesos subjetivos de los estudiantes dentro del sistema educativo y la enseñanza de Ciencias Sociales a partir de las identidades pedagógicas propuestas por Bernstein como representaciones sociales: las

identidades retrospectivas, prospectivas, descentradas de mercado y descentradas terapéutica; a su vez, compararlas con jerarquizaciones propuestas por los docentes.

El resultado indica que para los docentes la jerarquía de favorecimiento de las identidades pedagógicas en la institución educativa es, en primer lugar, la identidad retrospectiva, en segundo lugar, la identidad descentrada de mercado, en tercer lugar, la prospectiva y, casi al mismo nivel de la anterior, en último lugar, la descentrada terapéutica.

De acuerdo con esto, de la orientación de la formación hacia un tipo de identidad pedagógica en las instituciones educativas, tal como la perciben los docentes a partir de su experiencia laboral, se puede decir que según ellos la más implementada es la retrospectiva; este predicado indica que, para los docentes, la formación de la identidad está orientada por las narrativas del pasado, apuntando a la formalización de criterios que generen pertenencia a grupos según modelos fundamentalistas o elitistas. En segundo lugar, los docentes ubican una orientación de la formación de la identidad a los criterios que caracterizan la identidad descentrada de mercado: se busca que el sujeto responda a las necesidades del mercado y se proyecte dentro de la oferta y el consumo de productos.

En menor medida los docentes consideran que las instituciones orientan la formación de la identidad de acuerdo con los criterios propios de la identidad prospectiva, la cual apunta hacia el futuro con narraciones que buscan un devenir social nuevo, no individual, sino que representan toda una clase social. En último lugar, ubican una orientación que corresponde a los criterios de la identidad descentrada terapéutica en la que, por medio de procesos de introyección, el sujeto busca desarrollar un proyecto personal que reivindique la elaboración del Yo.

De esta manera, la percepción docente apunta a que el sistema educativo favorece la valoración de narrativas del pasado como base de la cohesión social. También de manera muy relevante estaría la orientación de la identidad hacia las necesidades del mercado dentro de la economía neoliberal y su énfasis en la producción/consumo de bienes y servicios, mientras que, por otro lado, los docentes no ven que para las instituciones educativas sea pertinente una formación que apunte a la construcción sobre el pasado de un nuevo devenir social colectivo, ni tampoco una identidad que comprenda al sujeto como una entidad cuyo desarrollo psicológico sea tomado en cuenta.

Cuando, en la segunda parte, se les preguntó a los docentes sobre el orden que ellos creen pertinente, los resultados indicaron que el orden jerárquico que debería ser implementado en el sistema educativo es opuesto y este sería, en primer lugar la identidad descentrada terapéutica, en segundo lugar la identidad prospectiva, en tercer, la identidad retrospectiva y muy por debajo en relación con las anteriores en último lugar, la descentrada de mercado, siendo un resultado contrapuesto al observado en su apreciación acerca del orden dado por las instituciones educativas.

De esta manera, los docentes de Ciencias Sociales proponen que la orientación de la identidad promueva el reconocimiento del yo como punto de partida, para luego construir un futuro colectivo, y que en menor medida se fundamente en los relatos de origen como fundamento de la identidad y muy por debajo que apunte al desarrollo de la identidad como producto/consumidor de bienes y servicios, por lo que la percepción que tiene el docente del sistema educativo y sus propias expectativas existe un evidente contrapunto.

**Representaciones sobre la orientación de las prácticas pedagógicas en cuanto a la identidad del sujeto como ciudadano**

En relación con las representaciones sociales sobre el tipo de identidad del sujeto como ciudadano que se orienta desde la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales en la institución, se hizo una pregunta cerrada: *En cuanto a la práctica de la ciudadanía, esta se puede evidenciar en las pautas de interacción que habitualmente llevan a cabo los sujetos en formación y que los caracterizan. Ordene de mayor a menor el enunciado que usted cree que más aplica a las pautas de interacción características de los estudiantes y que se fomentan en las prácticas pedagógicas del área de Ciencias Sociales de la institución. (Primero, el más importante; cuarto, el menos importante).*

Las opciones de respuesta corresponden a disposiciones que configuran identidades a partir de la interacción en el escenario educativo, estas fueron:

Un sujeto solidario con vocación de servicio, formado mediante un modelo pedagógico basado en pedagogías activas, con un docente con perfil de guía espiritual.

Un sujeto participativo y reconocedor de sus derechos, formado mediante un modelo referido a la pedagogía crítica, con un maestro que actúa principalmente como líder demócrata.

Un sujeto autónomo con capacidad de juicio y argumentación, formado mediante una pedagogía psicológica, que apunta a un constructivismo social, con un docente que actúa principalmente como promotor de debates y facilitador de aprendizajes.

Un sujeto responsable, gestor de su destino, formado mediante una pedagogía de desarrollo de competencias, con un maestro que busca desarrollar competencias funcionales en el mundo actual.

La intención de esta pregunta fue captar las representaciones sociales en relación con la orientación de las prácticas pedagógicas a la formación de un tipo de identidad ciudadana en los sujetos. Por la referencia al deber ser, se puede considerar, como propone Cortés (2010), que se



trata de órdenes morales que orientan la propuesta de formación de la identidad de los sujetos como ciudadanos en las instituciones educativas; por esto, las opciones (sujeto solidario, sujeto participativo, sujeto autónomo y sujeto responsable) se construyeron con base en los planteamientos que corresponden a diversas apuestas de formación referidas a distintas representaciones de lo que debe ser sujeto.

La jerarquía que resulta de las elecciones de los docentes establece un orden de favorecimiento de distintas propuestas discursivas relacionadas con las características que debe tener el sujeto y que se pueden considerar producto de un modelo pedagógico y de un tipo de intervención del docente. En esta jerarquía se ubica en primer lugar un sujeto participativo, en segundo lugar un sujeto autónomo, en tercer, un sujeto responsable y casi al mismo nivel de la anterior, en último lugar, un sujeto solidario.

Esto indica que los docentes plantean que la institución educativa desde la práctica pedagógica propia de las Ciencias Sociales orienta la formación del estudiante en términos de caracteres políticos, privilegiando la formación de un sujeto participativo y conocedor de sus derechos para la democracia, los derechos humanos y la resolución de conflictos, con la intervención de un docente que actúa como líder demócrata.

En segundo lugar, se ubica una orientación basada en una propuesta de carácter psicológica cognitivista, desde marcos relacionados con el desarrollo del juicio moral, que promueven la formación de un sujeto autónomo, capaz de hacer juicios y argumentar opciones de comportamiento que favorecen la constitución de sociedades que se rigen por principios; en este caso, la dinámica es coordinada por un docente que actúa como promotor de debates y facilitador de aprendizajes.

En tercer lugar, se ubica la opción de formación basada en una perspectiva de ordenamiento con arreglo a fines propios de la gestión empresarial que promueve el desarrollo de un sujeto responsable, gestor de su destino con el acompañamiento de un maestro que actúa como un coach.

La propuesta menos reconocida por los docentes como organizadora de las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales es la que busca formar un sujeto solidario a través de un trabajo en valores humanos y la autoayuda, con el acompañamiento de un docente que tiene el perfil de guía espiritual y que resulta afín a un discurso religioso. Sin embargo, cabe resaltar que los docentes con formación diferente a la licenciatura prefirieron esta opción en la que se apuesta por el sujeto solidario.

Esta es la representación que tienen los docentes de las propuestas pedagógicas de las instituciones que se caracteriza por una orientación de la formación a la participación política, sin dejar de lado el individualismo y el respaldo a la autonomía, pero sin hacer énfasis en la responsabilidad social y la solidaridad.

### **El Control Discursivo Como Ejercicio De Poder En La Práctica Pedagógica De Ciencias Sociales**

En este caso, las preguntas buscaron explorar representaciones sociales de los docentes en cuanto al control discursivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las prácticas que ellos realizan en estas condiciones. Se buscó observar dimensiones discursivas donde las instituciones educativas pueden ejercer control, estos fueron: los sesgos al abordar algunas temáticas que generalmente son consideradas polémicas, los abordajes conceptuales referentes a la identidad cultural, y el estatus que se confiere a los modelos económicos como orientadores de la vida productiva.

**Relevancia, opiniones y recomendaciones sobre el manejo de temáticas polémicas y el control discursivo dentro de práctica pedagógica en la asignatura de ciencias sociales.** En relación con este tópico se hicieron dos preguntas, una cerrada y otra abierta, la pregunta cerrada fue:

*Respecto a los temas polémicos, listados a continuación, y tomando en cuenta las 40 semanas planteadas curricularmente para secundaria y media vocacional, ¿estos fenómenos son prioridad dentro de las mallas curriculares y la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales? La pregunta abierta fue: Referente a estos temas polémicos, ¿Usted como docente ha podido orientar ejercicios argumentativos como debates o foros que analicen críticamente estos fenómenos sin padecer controles del discurso o sesgos en sus actividades?, nos gustaría conocer su opinión sobre el control del discurso en su experiencia docentes respecto a estos temas.*

La intención de las preguntas fue reconocer la representación que tienen los docentes del nivel de autonomía, libertad de cátedra y el control que tiene de la elección y profundización en discursos que abordan fenómenos sociales, políticos o económicos y que afectan la orientación de la ciudadanía, en la cátedra de Ciencias Sociales.

En el caso de las opciones discursivas por cuya circulación en la institución educativa se pregunta, se ofrecieron nueve temas polémicos, que fueron:

-Condiciones estructurales que posibilitan casos de corrupción política,-impunidad para las acciones que realizan sistemáticamente grupos al margen de la ley (guerrillas, paramilitarismo, bacrim), -visibilización de las diferencias ideológicas entre partidos de derecha e izquierda, -reconocimiento de razones que motivan los movimientos sociales. -legitimidad de las protestas sociales, -compromiso de los actores políticos con el cumplimiento de los acuerdos de paz, -compromiso del Estado colombiano con la garantía de los derechos sociales (salud, educación, trabajo), -la pobreza en Colombia como asunto estructural, -Problemáticas ambientales derivadas de la explotación económica.

Dentro de los nueve temas polémicos propuestos, los que se mencionaron más frecuentemente como tema de enseñanza de Ciencias Sociales en secundaria y media vocacional fueron: problemáticas ambientales derivadas de la explotación económica; el compromiso del Estado colombiano con la garantía de los derechos sociales (salud, educación, trabajo); y el reconocimiento de razones que motivan los movimientos sociales.

Los tres que menos se mencionaron fueron: condiciones estructurales que posibilitan casos de corrupción política; el compromiso de los actores políticos con el cumplimiento de los acuerdos de paz; y la legitimidad de las protestas sociales.

En estos reportes se observa una tendencia a evitar el abordaje de temáticas que impliquen la realidad política del país, temas altamente polarizantes y que han generado movilizaciones masivas; se trata de temas que afectan de manera muy directa a la comunidad cercana de los usuarios (padres, familiares, trabajadores, organizaciones aledañas); en su lugar, las temáticas lejanas a los contextos cercanos tienen mayor posibilidad de abordaje, como por ejemplo el impacto ambiental, la estructura del Estado o la historia de los movimientos sociales.

En la encuesta también se quisieron reconocer los argumentos de los docentes respecto al control discursivo, y exponer algunas recomendaciones y alternativas generadas por los docentes que permitan la exploración de estos fenómenos polémicos en la práctica pedagógica.

Al momento de aplicar la pregunta abierta a los docentes sobre su opinión respecto al control discursivo, ellos mencionan que el manejo de temas polémicos es difícil ya que su abordaje puede implicar ir en contra de los intereses e ideología; tanto de las instituciones como de las familias de los estudiantes, al respecto indican que “realmente es un ejercicio difícil, a pesar de buscar mantener la neutralidad la realidad social del país muestra conclusiones importantes las

cuales no van de la mano con lo propuesto por los colegios o lo pensado por los padres de familia”, como también que “los temas controvertidos no son abordados ya que generan incomodidad tanto en las políticas institucionales como con los padres de familia quienes son muy reactivos frente a este tipo de debates”, indicando que las “ideologías políticas de las familias son muy cerradas”, sin dejar de lado que “lastimosamente no hay libertad de cátedra en las instituciones educativas y hay un temor constante respecto a lo que se dice, a cómo se dice y cuándo se dice, generando una descontextualización de los aprendizajes en las ciencias sociales, en tanto no se aprovecha lo actual para cuestionarse, aparentemente porque actual es polémico y al mismo tiempo peligroso”.

Además, indican que “la identidad del Colegio condiciona inevitablemente la perspectiva posible dentro de la clase”, dependiendo esta situación del contexto del colegio, por lo que “Las instituciones educativas censuran o tratan de influenciar el contenido de estos discursos bajo lógica del “interés de los usuarios”, en este sentido “Los colegios controlan tanto lo que se dice como lo que no se dice, no es posible una libertad de cátedra, hay intereses políticos y morales en el medio”.

Algunos docentes mencionan que en su experiencia en colegios públicos y privados, “estos temas son más fácilmente discutidos en las instituciones públicas, mientras que en los privados es casi un tabú, sin embargo en los públicos a pesar de la libertad no se tiene rigor académico frente a su abordaje cayendo muchas veces en sectarismos y dogmatismos”. Destacan el hecho de que este sesgo es más observable en las instituciones privadas, al respecto “Existe sesgo más como docente de entidad privada, en ocasiones se sugiere evitar temas sociales o políticos coyunturales por temor a las posturas de los padres de familia”, sin dejar de lado que indican que “toda institución tiene una visión o está financiada por algo o alguien que representa unos intereses ya sean públicos o privados y siempre están intencionados a reflejar sus aspectos positivos”, indicando incluso que han sido condicionados en su forma de abordarlos en el aula

Otros docentes observan la situación desde otras perspectivas refiriéndose a la estructura institucional, la actitud del estudiante y la falta de capacitación docente, “estamos sujetos al plan de estudios, segundo, no hay disposición de los estudiantes y tercero los docentes no están capacitados para este fin, por lo que se da un “abordaje superficial y con pocos recursos tanto de tiempo como de espacios”

De esta manera, se aprecia que los docentes recomiendan un abordaje de estas temáticas para la formación del ciudadano y recomiendan que a nivel didáctico se haga énfasis en el “análisis crítico para formación de nuevos ciudadanos, en función de crear intereses políticos y sociales de índole colectivo en el soporte de la democracia y la opción del ciudadano para hacer ser y tomar parte de la sociedad sus instancias de decisión y gestión”.

Proponen que estos análisis se materialicen en ejercicios que hagan “una selección pertinente de las fuentes y trabajar todas las posturas sobre el tema”, identificando con claridad el contexto propio de los colegios. Además, buscar estrategias que permitan que estos temas puedan ser tratados de manera crítica, ya que “debido a las posturas ideológicas tanto de estudiantes que reflejan a las familias, como de las instituciones quienes mantienen sus políticas propias”.

Otra estrategia para evitar sesgos, los docentes se refieren a didácticas que apunten al análisis de perspectivas y requieran la contrastación. Un ejemplo sería la implementación de “debates o foros donde se estipulan las reglas del juego para evitar sesgos y claramente, el estudiante debe tener bases académicas y reales. También se establecen varias hipótesis, enfoques, y propuestas y así no se generan sesgos sino discusiones, se revisan ventajas desventajas y diferentes aportes de las diferencias propuestas en la discusión”. También se resalta “el abordaje desde modelos de Naciones Unidas fortalece la argumentación desde la interpretación y el análisis de perspectivas, además de encuentros internacionales para reconocer desde fuentes de primera

mano la realidad regional”. Como también la transversalización de las planeaciones con propuestas como la comprensión sistémica, donde se “lograr generar espacios en los cuales los estudiantes puedan problematizarlos esto temas”.

Por otro lado, los docentes también mencionan que tienen “el deber y el derecho de manejar una autonomía responsable pero totalmente orientadora e imparcial frente a la revisión y reflexión de las problemáticas locales y externas”, sin dejar de lado que existe “libertad de cátedra para poder enseñar todo tipo de temas, de acuerdo con lo establecido en las mallas previamente planeadas”.

**Abordajes conceptuales, control discursivo y efectos en la práctica de ciencias sociales: construcción de la identidad cultural.** En relación con este tópico se hicieron dos preguntas cerradas, la primera fue: *A continuación encontrará dos enunciados en relación con el tratamiento de aspectos vinculados a la idea de nación. Entre esos dos límites marque en cual se hace énfasis en la institución donde usted trabaja en cada uno de esos ejes.* La segunda fue: *Tomando en cuenta la pregunta anterior, indique los tres conceptos que crea más relevantes en la enseñanza de secundaria y media vocacional.* La intención de las preguntas fue identificar la postura docente frente a elementos, temas o conceptos propuestos dentro del marco del DPO (LC en CS, EBC en CS, LGE, entre otros) para la formación de la identidad cultural.

Dentro de los enunciados expuestos uno apuntaba a un modelo inclusivo y abierto, mientras que el otro apuntaba más a un modelo tradicional y cerrado referente a elementos culturales como parte de la identidad nacional, los enunciados fueron los siguientes: Unidad nacional / Diferencias sociales. Derechos políticos / Inclusión de minorías. Relevancia de la cultura occidental /Multietnicidad como patrimonio. Remanentes poscoloniales en la identidad /Valoración de las diferencias en la orientación religiosa. Explotación económica del territorio /Conservación de la

biodiversidad y el medio ambiente. Circulación de expresiones culturales foráneas /Fomento de las expresiones artísticas nacionales. Difusión de la Historia patria (validación de relatos de origen) / Análisis crítico de acontecimientos nacionales. Devoción por los símbolos patrios / Defensa del patrimonio cultural.

Se observa de manera general que los docentes indican que las instituciones educativas apuestan más por un modelo tradicional y conservador referente a los elementos constitutivos referentes a cultura

Las propuestas de carácter tradicional notablemente favorecidas fueron: la unidad nacional frente a las diferencias sociales, los derechos políticos frente a la inclusión de minorías. Los elementos tradicionales que tuvieron un predominio menor sobre la otra opción fueron: la relevancia de la cultura occidental frente a la multiétnicidad como patrimonio, los remanentes poscoloniales en la identidad frente a la valoración de las diferencias en la orientación religiosa, y el afecto por los símbolos patrios frente a la defensa del patrimonio cultural. En este último asunto, los licenciados en básica indicaron un mayor acercamiento a la defensa del patrimonio cultural frente al afecto por los símbolos patrios.

Los elementos menos tradicionales notablemente favorecidos fueron: la conservación de la biodiversidad y el medio ambiente frente a la explotación económica del territorio, el fomento de las expresiones artísticas nacionales frente a la circulación de expresiones culturales foráneas. Los elementos que tuvieron un predominio menor sobre la otra opción fueron: el análisis crítico de acontecimientos nacionales frente a la difusión de la historia patria (validación de relatos de origen).



Respecto a la segunda pregunta, sobre los conceptos que son más relevantes dentro de la práctica pedagógica, se encontró que los tres conceptos más seleccionados fueron: Derechos políticos, conservación de la biodiversidad y el medio ambiente y multiétnicidad como patrimonio.

Los siguientes temas seleccionados en orden fueron: Análisis crítico de acontecimientos nacionales, diferencias sociales, difusión de la historia patria (validación de relatos de origen), defensa del patrimonio cultural, relevancia de la cultura occidental y explotación económica del territorio.

Los temas menos seleccionados fueron: Fomento de las expresiones artísticas nacionales, inclusión de minorías, remanentes poscoloniales en la identidad nacional, devoción por los símbolos patrios, unidad nacional.

Los temas no seleccionados fueron: Valoración de las diferencias en la orientación religiosa, y la circulación de expresiones culturales foráneas.

**Percepciones sobre modelos económicos, control discursivo y efectos en la práctica de ciencias sociales: vida productiva.** En relación con este tópico se hicieron una pregunta cerrada y otra abierta, la pregunta abierta fue: *El ingreso en la vida productiva es relevante en la formación del estudiante. ¿Cuál de los siguientes modelos económicos es el más impulsado dentro de la enseñanza de ciencias sociales en secundaria y media vocacional?* La pregunta cerrada fue: *¿Cuál es su opinión sobre el impulso que las instituciones educativas desde el área de Ciencias Sociales dan a la orientación de la ciudadanía en relación con los modelos económicos mencionados?*

Estas preguntas buscaban reconocer la orientación presente que el docente de Ciencias Sociales observa en el DPO y en las propuestas curriculares institucionales dentro del marco de la

actualidad y conocer la opinión del docente al respecto. Los modelos abordados fueron la economía solidaria, el modelo proteccionista, el modelo de libre mercado.

En la pregunta cerrada, el orden que los docentes indican como el modelo más impulsado por las instituciones educativas fue, en primer lugar la economía de libre mercado, en segundo la economía proteccionista, y en tercero la economía solidaria.

Profundizando en el tema y partiendo de la pregunta abierta, los docentes indican que la globalización y el libre mercado son conceptos y tópicos recurrentes, al respecto indican que las instituciones educativas “apuestan por la internacionalización y la inclusión en la dinámica mundial liberal”, esto se ve reforzado por la construcción de las “mallas curriculares que apuntan al fortalecimiento del modelo de libre mercado”, y a “la globalización como principal impulso conceptual” muy de la mano de una enseñanza que “apunta al liberalismo en medio de la globalización”; de esta manera, según los docentes, las instituciones buscan “fomentar un estudiante que pueda comprender los conceptos del entorno económico de su vida y así integrarse de manera adecuada al modelo vigente”, además indican que estos contenidos y competencias son abordados en media vocacional .

Respecto a estos conceptos, los docentes mostraron posturas críticas del modelo liberal, afirmando que “el desarrollo de los currículos tanto en lo privado como en lo público apunta al al desarrollo conceptual y el favorecimiento del libre mercado” en donde se “realiza un énfasis en el pensamiento crítico, sobre el modelo neoliberal de libre mercado por considerarlo promotor de la desigualdad social actual”, ya que es “un sistema económico basado en la competencia y desarticulación de iniciativas colectivas”.

Además indican que “el libre mercado en cierta manera es un estandarte de la sociedad moderna, por ello se le da bastante prioridad; por ello buscan mostrarlo como algo impoluto y esto hace que no se traten con la importancia debida otras formas de economía”.

Respecto al papel de las instituciones educativas, indican que “no hay una apuesta por cuestionar el modelo económico establecido. Al contrario, todas las prácticas lo perpetúan. Creo que es desde el aula que los docentes logran de forma no directa (por la poca libertad de cátedra) acercarse a esos temas”. También indican la presencia de sesgos y controles discursivos por lo que se puede decir que este contenido depende de las posturas políticas de las instituciones.

Otro grupo significativo de docentes dice que la enseñanza referente a los modelos económicos es irrelevante y limitada, esta limitación es justificada como falta de “espacio en el plan de estudios”, lo que conlleva una atribución de irrelevancia a estos contenidos, al respecto afirman que su implementación en la clases es “el obligatorio, nada que sea más allá de cumplir con los requerimientos de ministerio”, que “no está acordé a estos modelos ya que en la mayoría de instituciones no le dan la importancia a esta cátedra” finalmente que “es muy importante pero no siempre se desarrolla como debería ser. Se presta poca importancia a este tema”, siendo su desarrollo muy limitado, “queda en la mayoría de los casos en la explicación o trasmisión de información y poco en la práctica”, lo que genera una “mirada superficial a los modelos económicos anteriormente mencionados”.

Algunos docentes reconocen la necesidad de brindar alternativas de análisis basadas en propuestas conceptuales y de competencias y que apunten a los contextos propios de las instituciones, algunos indican experiencias exitosas que apuntan a la economía solidaria y modelos auto sostenibles con el objetivo de reforzar el pensamiento crítico de los educandos por medio de análisis “a partir de problemas de macro, microeconomía como historia política y económica”.

De esta manera, los docentes indican que se deben generar nuevos planteamientos didácticos, los docentes expresan que la enseñanza de estos contenidos requiere un trabajo de profundización y capacitación docente; al respecto, un docente indicó que “las instituciones no dan las herramientas modernas en cuestión de educación financiera ni económica, solo reproducen una malla básica y antigua que no va al nivel de la evolución de las nuevas tendencias de la economía mundial existe mucha desinformación e ignorancia, no hay oportunidades para dar saltos cuánticos en cuestiones de educación en modelos económicos nacientes”.

Finalmente recomiendan que la didáctica implementada “debe ir ligada al proceso de formación, organización y ejecución de políticas económicas”, por medio de ejercicios que apunten al análisis de problemas macro y microeconómicos desde ópticas como la historia política y económica. Además algunos sugieren el uso de propuestas como los modelos de Naciones Unidas que fortalecen en la práctica estos procesos.

**Proyectos transversales sus efectos en la práctica de ciencias sociales: la acción política.** Respecto de las prácticas de formación ciudadana, se consideró oportuno explorar la representación que tienen los docentes de la implementación de las disposiciones de la Ley General de Educación sobre el Gobierno Escolar. En relación con este tópico se hizo una pregunta cerrada y una abierta, el Gobierno Escolar como acción y práctica política escolar, la primera pregunta cerrada fue: *Todo proceso electoral cuenta mínimamente con tres fases, preelectoral, electoral, y poselectoral. Respecto al Gobierno Escolar (Personería, Cabildante, Consejo de Estudiantes). En su experiencia docente, ¿Se puede decir que el proceso propuesto en estas tres fases por las instituciones educativas es importante, significativo e impactante para la comunidad y la formación ciudadana?* La segunda pregunta cerrada fue: *¿A partir de su experiencia docente usted diría que las prácticas del gobierno*

*escolar han tenido un efecto nominal o significativo en las instituciones educativas?* La pregunta abierta fue comentar su opinión respecto al Gobierno Escolar.

Estas preguntas pretendían valorar el impacto de proyectos transversales como actividades relevantes en el área de ciencias sociales y que evidencian elementos de construcción de ciudadanía como lo es el gobierno escolar y sus diferentes fases. De esta manera identificar la importancia que el docente de ciencias sociales le da al gobierno escolar como ejercicio de construcción de la ciudadanía dentro del DPO.

Al analizar los planteamientos se identificaron hilos discursivos como fragmentos los siguientes: Formalismo, participación, demagogia, práctica democrática e irrelevancia.

El análisis del gobierno escolar se planteó desde tres fases: Fase pre-electoral, de divulgación y convocatoria; fase electoral, de validación, campaña y elección; Fase poselectoral, de ejecución, seguimiento y evaluación.

El resultado que arrojó la encuesta indica que para los docentes la jerarquía de las diferentes fases del gobierno escolar sería, en primera instancia, la fase electoral, luego la fase preelectoral, y muy por debajo la fase poselectoral.

Como análisis resalta que para la mayoría de los docentes el impacto del Gobierno Escolar es poco significativo, el resultado es generalizado para todos los subgrupos. Los docentes destacan la poca importancia del seguimiento programático y de los órganos de poder del colegio.

La opinión generalizada de los docentes es que el gobierno escolar es solo un formalismo protocolario, un “requisito por cumplir ante las autoridades educativas (DILE, SED, personería, etc.)”. Indican que “el gobierno escolar es igual que la democracia en el país, se invierten grandes recursos en las campañas pero en el momento de evaluar el cumplimiento se observa que nada o

poco de lo prometido se hizo, sin tener en cuenta que prometer propuestas no es parte de sus funciones". Además, indican que "Las prácticas democráticas para estudiantes se han convertido en una figura sin acción ni apoyo"

Como razones para dar cuenta de esto, plantean que es una actividad "intangible ya que dar una real voz y voto siempre chocará con las directivas y la solución rápida a las diferentes situaciones que se presentan", y que las instituciones educativas no tienen "un interés por mostrar una participación activa de los mismos", indicando que "los elegidos usualmente no gustan de participar, a veces lo ven como un concurso de popularidad", siendo esta una búsqueda de reconocimiento sin un carácter de verdadera acción política.

Los docentes comparan esta situación con el ejercicio ciudadano en Colombia al indicar que "El gobierno escolar es un símil de la política colombiana, los preámbulos son llamativos pero al momento de dar cumplimiento se observa un desinterés total, ejemplo son las promesas de la personería estudiantil", o que "El gobierno escolar es hoy por hoy un requisito en el cumplimiento de las condiciones que impone la Secretaría de Educación a los colegios. No hay un ejercicio de formación en una democracia participativa desde un escenario escolar. Por ende, los personajes y los roles que hay inscritos son un claro ejemplo del ejercicio burocrático de la democracia representativa, jurídicamente obsoleta en un Estado Social de Derecho".

De esta forma, para los docentes el gobierno escolar es una actividad irrelevante; al respecto indican que "el gobierno escolar se asume como una cuestión de un día y ya, genera recordación pero no un gran impacto", además de ser una actividad que no se destaca en el colegio, en especial su fase poselectoral. Se indica que "No hay funciones que los estudiantes puedan realizar y que generen cambios significativos en el contexto educativo", "Pocos colegios visibilizan sus proyectos desarrollados en el gobierno escolar, cosa que podría aportar para la construcción de ciudadanía".

Por otro lado, los docentes reconocen el importante potencial de los aportes del gobierno escolar frente a la participación política al indicar que es un ejercicio “muy significativo ya que esta práctica puede contribuir a la formación de líderes que promuevan la buena convivencia en la institución así como la promulgación y puesta en práctica de los derechos y deberes escolares” y que les “permite a los estudiantes liderar, a los profesores estar atentos a la dinámica institucional y a las directivas tener un diálogo con todos los estamentos padres de familia, docentes y estudiantes”. La “participación de los estudiantes en el proceso de conformación y elección del gobierno escolar permite que los estudiantes reconozcan la dinámica como un ejercicio democrático en el cual pueden participar y aportar”, ella puede “motivar a los estudiantes a que continúen con su participación política como ciudadano”, sin embargo los docentes indican que “La institucionalidad limita los espacios de participación” y recomiendan que se replantee “esta estrategia y se oriente hacia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

### **Percepción Docente Del Efecto De Los Documentos Normativos Del DPO En Las Orientaciones Curriculares Y En Prácticas Pedagógicas De Ciencias Sociales**

En relación con este tópico se hizo una pregunta cerrada y otra abierta, la pregunta cerrada fue: *El marco normativo para las ciencias sociales apunta a la implementación de unos lineamientos y estándares de competencias para el desarrollo curricular del área, sus propuestas más generales se exponen a continuación, por favor, valore su impacto en la práctica pedagógica según la escala (sin importancia, de poca importancia, moderadamente importante, importante, muy importante).*

La intención de esta pregunta cerrada fue reconocer la percepción docente del impacto de las propuestas del DPO en la práctica docente de ciencias sociales e identificar cuál de estos aportes del DPO es el más relevante en la orientación de la formación ciudadana.

A partir de la normatividad vigente desarrollada en los LC en CS, EBC en CSS, DBA en CS y los análisis propuestos de Icfes en El DPO, se propusieron unos enfoques didácticos y conceptuales propios de las ciencias sociales. Los enfoques seleccionados a nivel general fueron: - Interdisciplinariedad de las ciencias sociales (antropología, sociología, psicología, economía, política). -Problematización de situaciones sociales. -Ciudadanía crítica y participación política. Específicamente, los enfoques seleccionados fueron: -De los Lineamientos: Enfoque curricular abierto, flexible y en espiral. -De los Estándares: Pensamiento como científico social. - De los DBA: Ejes articuladores como la espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad. -De las propuestas Icfes: Formación para la evaluación externa de la calidad (pruebas saber).

De acuerdo con sus respuestas, los enfoques que los docentes indican que tienen mayor impacto en su práctica pedagógica fueron: Ciudadanía crítica y participación política; problematización de situaciones sociales; y, la formación para la evaluación externa de la calidad (pruebas saber).

En segundo plano: Pensamiento como científico social; interdisciplinariedad de las ciencias sociales (antropología, sociología, psicología, economía, política); y los ejes articuladores como la espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad. En último puesto el enfoque curricular abierto, flexible y en espiral.

De esta pregunta se puede inferir que los docentes tienen en cuenta los enfoques más generales del marco normativo de las ciencias sociales, los cuales apuntan al desarrollo del pensamiento crítico y no dejan de considerar la relevancia de la formación para las pruebas de evaluación de la calidad de la educación; pero dejan de lado conceptualizaciones más teóricas y profundas de la pedagogía de las ciencias sociales, las cuales son los ejes centrales de las propuestas



de cada documento normativo, por lo que se puede plantear que sus aportes solo afectan de forma superficial la práctica pedagógica.

Para profundizar al respecto, por medio de la pregunta abierta se les pidió a los docentes que indicaran y argumentaran cuál de estos aportes es el más importante y que expusieran si han podido o no llevarlo a su práctica pedagógica; al respecto los resultados fueron los siguientes.

La mayoría de los docentes optó por la ciudadanía crítica y participación política como elemento fundamental para la formación ciudadana. Muy por debajo de esta tendencia, hubo menciones de la problematización de situaciones sociales y los ejes articuladores como la espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad. Mientras que la orientación a la preparación para las pruebas Saber no fue tomada en cuenta por la mayoría (en contrapunto con las respuestas a la pregunta anterior).

Al respecto, los docentes argumentan que “la ciudadanía crítica y la participación política, así como la problematización de situaciones sociales, se ha desarrollado en la práctica siendo más importante la sensibilización frente a la importancia de la formación ciudadana”. Esto apunta al desarrollo de una ciudadanía crítica, que permita “trasladar de lo teórico a lo práctico los saberes vistos en ciencias sociales” y le brinda al estudiante “elementos para comprender la institucionalidad del estado” generando “prácticas que permitan una emancipación de las ideologías dominantes”. También indican que existe la “necesidad de la problematización de situaciones sociales que a través de mecanismo de participación e instrumentos puedan generar acciones para transformaciones sociales desde los individuos”.

Sin embargo, los docentes también indican que “un aspecto crítico no se puede abordar suficientemente por varios aspectos, falta de conocimiento del estudiante, dogmatismos y

partidismos, entre otros”, ya que “la forma como se enseña es compleja y poco dicente, además de que parece hacer menos visible la participación política ciudadana.

### **Percepción De Los Efectos De La Enseñanza De Las Ciencias Sociales En La Práctica Pedagógica De Formación Ciudadana De Secundaria Y Media Vocacional**

Estas preguntas apuntan a identificar cuáles son los efectos, críticas, recomendaciones o alternativas que los docentes perciben y plantean de manera específica frente a la orientación de la formación ciudadana en las asignaturas de ciencias sociales en secundaria y en ciencias políticas y económicas en media vocacional.

**Efectos que los docentes observan en sus estudiantes y en la práctica pedagógica en la orientación de la ciudadanía en la asignatura de ciencias sociales.** En relación con este tópico se hizo una pregunta abierta: *¿Cuál es el aporte principal a la formación de los ciudadanos de la asignatura de Ciencias sociales (Historia y geografía) en secundaria y media vocacional?* La intención de esta pregunta fue reconocer efectos que la asignatura de ciencias sociales (historia) ha tenido en la orientación de la ciudadanía de los estudiantes.

El análisis permitió identificar hilos discursivos como: temporalidad, pensamiento crítico, interdisciplinariedad, identidad.

De acuerdo con sus respuestas, los docentes indican que el aporte más destacado gira en torno al concepto de temporalidad, al respecto afirman que las ciencias sociales permiten “identificar el aporte que otras sociedades tanto del pasado como del presente han tenido en el desarrollo de nuestra nación e identidad” además de “reconocer contextos temporales y espaciales y sus efectos en la actualidad”. Algunos indican que su importancia radica en fundamentar “el sentido de la identidad nacional”, con lo que pueden “entender el pasado como una parte de la

construcción de la realidad social presente” y así relacionar la historia como la actualidad “valorar el pasado con miras a enfrentar el futuro”.

Otro aporte de las ciencias sociales está en torno al desarrollo del pensamiento crítico, al respecto los docentes indican que las ciencias sociales permiten “brindar herramientas conceptuales frente a los acontecimientos históricos y para la vida”, lo que “permite comprender escenarios difíciles y soluciones creativas que se alejan de la violencia como instrumento de negociación”.

Consideran que este pensamiento se desarrolla por medio de un abordaje desde la historia vista como una asignatura que requiere “interdisciplinariedad, apoyada de otras disciplinas como la antropología, sociología, psicología, economía, política”, se piensa que estas disciplinas ofrecen “una visión de conjunto que permita afianzar la identidad, posibilitar una postura crítica y creativa del futuro” para “buscar alternativas que permitan resolver conflictos de una manera asertiva, superar la evolución social, enfrentar los altos índices de corrupción otorgándole a las personas derechos políticos y sociales aportando pertenencia y participación en el estado”.

En cuanto a la identidad, los docentes afirman que las ciencias sociales permiten el “reconocimiento de raíces sociales y culturales”, “El fomento de la identidad política, la comprensión de que se es sujeto político”, y “el aporte de diferentes culturas a la configuración de cada estudiante” con lo que se puede alcanzar “el reconocimiento de las vías en las que se han ganado los derechos que gozamos”, y así identificar “la causalidad y el análisis de situaciones que permitan entender el recorrido de los derechos de los que gozan actualmente y su correspondiente corresponsabilidad”.

**Efectos que los docentes observan en sus estudiantes en la orientación de la ciudadanía en la asignatura de Ciencias Políticas y Económicas en media vocacional.** En relación con este tópico se hizo una pregunta abierta: *¿Cuál es el aporte principal a la formación de los ciudadanos de la asignatura de Ciencias Políticas y Económicas en media vocacional?* Esta pregunta tuvo la intención de reconocer los efectos que la asignatura de ciencias políticas y económicas ha tenido en la orientación de la formación ciudadana.

El análisis permitió identificar los siguientes hilos discursivos: ciudadanía, modelos, pensamiento social, globalización.

Los docentes indican que el mayor aporte que generan las ciencias políticas y económicas en media vocacional está en torno a la construcción de ciudadanía, al respecto mencionan que su objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar y mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos”.

Esto se logra por medio de la interiorización de “herramientas críticas y ciudadanas con base al pensamiento social para la vida en el escenario político” y el “aporte de las teorías políticas a la construcción de su rol como ciudadano”, sin dejar de lado “los valores ciudadanos que deben fomentarse en las prácticas políticas y económicas de la sociedad”, proyectando “sus posibles acciones para reflejar la ciudadanía de los ciudadanos desde la minoría de edad”.

Con esto, los estudiantes “adquieran un compromiso político y económico en la sociedad”, reconociendo “las complejidades e injusticias que se esconden la mala distribución del sistema económico y comprender qué tipo de acciones les competen a los ciudadanos, permitirse comprenderse como un sujeto social que tiene una capacidad de incidir en el mundo de la vida”.

Los docentes consideran que con esta cátedra los estudiantes pueden “analizar las diferentes formas de organización y modelos políticos y económicos, reconociendo “la identificación del modelo económico y político imperante en el siglo XXI”.

Los docentes indican que la competencia que más desarrolló la cátedra de políticas económicas es la de pensamiento social, al respecto mencionan que esta les permite “profundizar en el saber de la calidad de sujeto de derechos y obligaciones frente a la sociedad”, además “reconocer la importancia del Estado y su papel dentro de él” por medio de la identificación de la “organización del Estado a nivel económico y político” y “el papel del Estado como institución que garantiza derechos políticos y económicos”, comprendiendo “la dinámica de las acciones políticas y económicas tanto del gobierno como de la sociedad”, con lo que el estudiante aprende “sobre cómo se mueve el mundo y él por qué se dan las diferentes políticas económicas”.

Además, según ellos, esta asignatura permite un acercamiento al concepto de globalización; al respecto se dice que estas asignaturas “describen la realidad nacional e internacional a nivel económico y político”, de esta forma “las dinámicas propias de los contextos actuales y los históricos analizados desde la posibilidad de contrastarlos con unos contextos más próximos para entender esas dinámicas como un objeto de estudio que nos afecta y no solo como conocimiento de un área”, con lo que se pueden reconocer las relaciones entre las dinámicas políticas y económicas de la sociedad colombiana con el mundo y “comprender cómo los fenómenos internacionales afectan a la sociedad colombiana y viceversa”.

**Opiniones, críticas y recomendaciones docentes respecto a la orientación de la formación ciudadana en secundaria y media vocacional en tanto formación que apunta a las necesidades prácticas que se requieren en la vida adulta.** En relación con este tópico se hizo una pregunta abierta: *A partir de las reflexiones anteriores, ¿cree que la orientación de la formación ciudadana en*

*secundaria y media vocacional apuntan a las necesidades prácticas que se requieren para enfrentar la vida adulta?, ¿propondría alguna alternativa o recomendación?* La intención de esta pregunta fue reconocer alternativas, propuestas o críticas que los docentes de ciencias sociales tienen respecto a la construcción curricular y su práctica pedagógica.

El análisis de las respuestas permitió identificar los siguientes hilos discursivos: relevancia, realidad y ciudadanía, didáctica.

En este caso, los docentes hacen una crítica constante a la falta de relevancia de la cátedra de Ciencias Sociales, al respecto se indica que “No apuntan a nada, deben ser más elocuentes con la realidad y los contextos de los individuos y los docentes que la imparten, estar conectados con la problemática social vigente”, además destacan el hecho de que “aún se tienen muchos sesgos e impedimentos burocráticos en el ejercicio docente”, sin dejar de lado que “se sigue enseñando de acuerdo con un modelo que no es congruente con las necesidades de la comunidad”, por lo que “es importante impartir dichos contenidos con mayor importancia y frecuencia”.

Los docentes de ciencias sociales indican que la realidad no es abordada desde las ciencias económicas y políticas, al respecto mencionan que “desde las clases de ciencias sociales y el ejercicio democrático que los educandos realizan en la institución, se promueve la conciencia para ejercer de manera activa su ciudadanía, no obstante, es indispensable que ellos vean cambios en el gobierno nacional en la vida adulta para que confíen”; indicando además que en el modelo de enseñanza, “se sigue enseñando un modelo que no es congruente con las necesidades de la comunidad.

Los docentes señalan que “la ciudadanía en los colegios está desligada de la realidad que vive el estudiante, los contenidos apuntan a una historia eurocéntrica y solo ve muy de lado la historia propia del país y su desarrollo como sociedad”.

Ante la falta de contextualización de la realidad, los docentes recomiendan que se haga un mayor énfasis en la práctica, ya que según los docentes “suele pasar con las cátedras que tienen que ver con el ser humano y su realidad, que terminan convertidas en simulaciones de la realidad pero que se alejan del trabajo de aula”; en su lugar se requieren prácticas “con objetivos específicos donde se analicen realidades próximas, lo que permite tener cierto nivel de empatía con aquello que se investiga o que se está conociendo”, por lo que sugieren que “se debe ir más allá de la instrucción e información”, entendiendo que “el conocimiento en ciencias sociales debe ser más que un conjunto de contenidos, debe apuntar al desarrollo de habilidades y competencias para la interpretación de la realidad social”.

Se recomienda que se haga un “mayor análisis de las problemáticas sociales y mayor acercamiento de los estudiantes a la realidad social”, de esta manera ofrecer distintas “situaciones para que el estudiante pueda aplicar en la realidad los conocimientos vistos en el aula” y, de esta manera, “fortalecer el desarrollo del pensamiento como científico social, con esto pasar de la memorización a la investigación”.

En cuanto a las recomendaciones referentes a la formación ciudadana, los docentes recomiendan que se trabaje mancomunadamente en “conocimientos y habilidades articuladas entre sí” que nutran “contenidos que fortalezcan los aspectos reales en tiempo y contexto de los diferentes grupos poblacionales que se encuentran en el aula de clases”; además, que se debe “trabajar más en la ciudadanía crítica y en la actualidad política nacional”. La eliminación de sesgos ideológicos como “la desatanización de los movimientos sociales y el fortalecimiento de movimientos estudiantiles”, o temas como “la resolución del conflicto armado en nuestro país”, y “considerar la formación ciudadana no formal que sucede fuera del aula de clase y dentro del colegio”, con el objetivo de que el estudiante “no repita prácticas corruptas para acceder a un

beneficio específico”, reconociéndose como sujeto de derechos y deberes. Un docente se refirió a la importancia de la educación financiera “Es de suma importancia la enseñanza de educación financiera para los jóvenes y la creación de espíritus emprendedores”.

Finalmente recomiendan una reestructuración del currículo, debido a que “la modificación curricular permitiría el desarrollo de competencias más que el enfoque en contenidos sin contexto”. Por lo que los docentes indican que “deben existir compromisos serios de parte de los estamentos gubernamentales para un replanteamiento de los planes curriculares, así mismo los maestros debemos comprometernos para tal fin”.



## Quinta Parte

### Conclusiones

La presente investigación buscó explorar la percepción de los docentes de la perspectiva de formación ciudadana que agencia el Dispositivo Pedagógico Oficial [DPO] en Ciencias Sociales, en particular, se orientó a identificar tensiones y resistencias de los docentes ante la propuesta oficial, a partir de sus apreciaciones sobre los efectos que tiene en la enseñanza de esta asignatura la implementación de propuestas curriculares relacionadas con la formación de ciudadanos. .

Los elementos más generales para abordar este análisis fueron los relacionados con la orientación de la formación ciudadana vista como parte del dispositivo de seguridad, que propende por una conducción de la conducta de los sujetos, en otras palabras, un ejercicio afín a la perspectiva de la gubernamentalidad que conlleva la implementación de tecnologías que tienen por blanco los procesos de elaboración de sí mismo (subjektivación) del educando por medio de gramáticas constructoras de representaciones sociales congruentes con los objetivos, voces y mensajes planteados dentro de la racionalidad vigente, de modo que se garantice un compromiso del sujeto con esta racionalidad, tecnologías que están inscritas en los discursos base de la educación [la CPC y la LGE] y que cobran vigencia en la aplicación de los principios de clasificación y en especial de enmarcación en la enseñanza de Ciencias Sociales.

A partir del análisis crítico del discurso tanto de la estructura de DPO como de las observaciones indicadas por los docentes al respecto, como conclusiones de la investigación se proponen cuatro reflexiones importantes, la primera refiere al desarrollo histórico de las orientaciones de la racionalidad dentro del dispositivo de seguridad en el siglo XX, la segunda se concierne al discurso regulativo general (DRG) en relación con los hilos discursivos referentes a la economía, la política y la cultura; la tercera, discute los aportes de los documentos técnicos que

configuran la práctica pedagógica; la cuarta apunta a reseñar la afectación que se da sobre la orientación de la identidad; y a manera de cierre se elabora una reflexión general.

### **Historia De La Noción De Ciudadanía En El Marco De La Racionalidad Del Dispositivo De Seguridad Del Siglo XX**

Con el objetivo de identificar diferentes fines de las orientaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se analizó el desarrollo histórico de la enseñanza de las Ciencias Sociales en relación con la formación ciudadanía como parte de la identidad. De este proceso se evidencia que, en la historia colombiana en sus gramáticas y mensajes, esta orientación ha tenido tres momentos de transición, originados en condiciones propias de distintas coyunturas tanto del contexto nacional como el internacional, que incluyen aspectos de las dimensiones económicas, políticas y sociales del siglo XX, uno a inicios del siglo XX, otro a mediados de ese siglo y otro en la década de los 80 y 90, y que evidencian efectos en la formación ciudadana. En cada una de las tres etapas delimitadas por los momentos de transición, se contó con orientaciones y objetivos diferentes del DPO, implementando medios y estrategias diferenciales que generaron tanto efectos esperados como no esperados en las formas de tratamiento de la subjetividad propias de cada fase.

En la primera etapa ubicada en la primera mitad del siglo XX, se tiene una orientación de la racionalidad, en este caso de la enseñanza de la historia, que apunta a una recontextualización de gramáticas y mensajes que fortalecieron un nacionalismo sobre la base del sentimiento patrio y doctrinal, en medio de un contexto histórico marcado por la violencia bipartidista de inicios del siglo XX y una escasa cobertura del sector educativo.

En el plano educativo, en esa oportunidad se dio la emergencia del Campo de Recontextualización Oficial [CRO] cuyos objetivos de enseñanza en Ciencias Sociales -Historia en ese momento- apuntaron a la difusión de mensajes que sacralizaron el pasado fundamentado en la

noción de patria, la religión católica, el partidismo y la herencia hispánica y la territorialización como construcción de identidad, y con unos medios para la orientación de la ciudadanía enfocados mediante unas reglas de recontextualización emergentes sobre la base de una clasificación fuerte que delimitó con claridad los aportes y las relaciones entre la iconografía nacional, la urbanidad y la educación moral. El territorio fue recontextualizado como un legado colonial sobre el cual se construyó la historia y la unidad nacional. Sus efectos más relevantes fueron la creación de una identidad prohispanica que valora la herencia colonial acompañada de una alta intolerancia política.

En la segunda etapa, que emerge desde la segunda mitad del siglo XX hasta inicios de la década del 90, se tiene una orientación de la racionalidad enfocada a una industrialización en medio de un contexto histórico de internacionalización, y dentro de la lucha entre modelos económicos hegemónicos como el capitalismo y el comunismo, derivados del contexto histórico de la Guerra Fría, donde el papel de Estados Unidos fue determinante para Colombia y la región; mientras que a nivel nacional estuvo el planteamiento de estrategias que permitieran superar la violencia partidista de la etapa anterior.

En el plano educativo se dio una separación del Campo de Recontextualización Oficial [CRO] y el Campo de Recontextualización Pedagógica [CRP]. De esta manera, las reglas de recontextualización dadas desde el CRO marcaron un enfoque desarrollista a nivel económico en la educación básica y media, mientras que el CRP apuntó a una profesionalización de los estudios en Ciencias Sociales en la educación superior, que propone estrategias de orientación de la formación ciudadana que conceden un lugar preponderante al discurso tecnocrático y que, consecuentemente, insisten en el papel de la evaluación estandarizada, para cuya implementación se crean instituciones de formación como el SENA, y de evaluación, como el Servicio Nacional de Pruebas [que hoy es el Icfes]. El territorio fue recontextualizado, por un lado como un recurso para

la explotación económica desde las actividades primarias; y por otro, como un espacio de confrontación y reivindicación social para diferentes actores del conflicto armado. Sus efectos más relevantes fueron el surgimiento de la formación para el trabajo, la profesionalización de las ciencias sociales en la educación superior y un revisionismo histórico contra hegemónico influenciado por ideologías de carácter anticapitalista.

Clasificación y enmarcación continuaron siendo fuertes estableciendo pocas relaciones entre los contenidos curriculares y teniendo una clara diferenciación entre los roles de docente y estudiantes, con unas reglas de evaluación donde el docente fue visto como experto en historia episódica y el estudiante como sujeto con capacidad de recordar sin cuestionar la forma como se presentan los acontecimientos y los personajes que participan en los hechos sociales incluidos en la historia universal y nacional en diferentes etapas.

En la tercera etapa, que se ubica desde los inicios de la década de 90 hasta el presente, se tiene una orientación de la racionalidad con un enfoque global que apunta al impulso de las economías de mercado de corte neoliberal, dentro del marco internacional de la globalización, generado por el final de la Guerra Fría, y a nivel nacional la creación del Estado Social de Derecho con la Constitución Política de 1991, acontecimiento que consagró ciertas garantías sociales que permitieran a la población ser más competitiva a nivel económico determinando el emprendimiento y la formación para el trabajo como una forma de participación ciudadana.

A nivel del plano educativo se dio una integración del CRP en el CRO. En este caso, el CRO generó una orientación que pretendió favorecer unas reglas de recontextualización en pro de una formación en competencias para el mundo laboral, fundamentada en un abordaje pedagógico propuesto por el CRP a partir del discurso de las competencias básicas, la evaluación permanente y el énfasis en la gestión de la calidad, relacionando la ciudadanía con la participación en la vida

productiva, sin dejar de lado la pretensión de la participación política, el respeto por la multiétnicidad y el cuidado del ambiente. Las estrategias incluyeron el desarrollo de una clasificación que uso como reglas de evaluación el impulso de discursos técnicos como las competencias, los indicadores y los estándares además de fundamentar un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en la evaluación estandarizada, como son las Pruebas Saber, en búsqueda de garantizar la competitividad en la oferta educativa. Además, propuso una enmarcación más débil que las orientaciones anteriores, donde el docente es visto como un profesional formado en pedagogía, haciendo énfasis más en la didáctica que en su saber disciplinar.

El territorio fue recontextualizado como un espacio de riqueza natural, económica y social cuya explotación técnica, permitirá al país consolidar un equilibrio económico en pos de una integración global. Sus efectos más importantes apuntan a un individualismo sobre la base de una identidad nacional, fundamentada en una territorialización utilitarista del espacio, efecto que se ha dado en lo político, con el discurso de la democracia y la participación ciudadana; lo cultural, con la valoración de la patrimonio cultural y natural; y lo económico, con la formación para ser competente en el mundo laboral, efectos que se desarrollan en el siguiente aparte.

### **Perspectiva De Los Documentos Rectores Del DPO Sobre La Ciudadanía En Relación Con El Discurso Regulatorio De Las Dimensiones Económica, La Política Y Sociocultural**

Con el fin de reconocer los efectos que los docentes de Ciencias Sociales atribuyen a la formación propuesta y, en particular, las tensiones que tienen en relación con los principios consagrados en el discurso regulatorio que buscan incidir sobre sobre la subjetivación de acuerdo con la racionalidad vigente. Con este propósito se hizo una analítica de los fines, medios y modalidades de intervención como reglas de recontextualización propuestos en los documentos normativos y rectores del campo de recontextualización del DPO, en especial la CPC y la LGE, y se relacionaron con las apreciaciones de los docentes tal como se manifestaron en las respuestas

dadas en la entrevista aplicada y que refieren a representaciones sociales, entendidas como formas de percepción los efectos esperados y no esperados en su práctica pedagógica y la pertinencia de las formas de clasificación (relaciones y límites entre contextos y discursos) y enmarcación (relaciones docentes/estudiantes/institución) que se infieren de la propuesta. Este análisis se realizó desde los tres hilos discursivos propuestos como referentes del discurso regulador del orden social: la ciudadanía en relación con la acción política, la construcción cultural y la vida productiva; entre los cuales se destaca, de manera general, la percepción de la irrelevancia de los objetivos propuestos en relación con sus efectos, la caracterización general de los docentes indica que la práctica pedagógica que se da en las instituciones se da en términos de una clasificación y enmarcación fuerte, el énfasis en una formación política que insiste en el carácter representativo de la democracia y la introducción de disposiciones que apuntan al favorecimiento del desarrollo de un orden neoliberal, observaciones que serán desarrolladas a continuación.

Los fines para la ciudadanía en el contexto de la acción política, orientados por los planteamiento dados desde el DPO, apuntan a estimular voces y mensajes donde los procesos de formación ciudadana lleven a que el sujeto funde su identidad nacional sobre una comprensión relacionada con el respeto por la dignidad humana y el respeto a la autoridad, fundamentada especialmente en valores como el trabajo, la convivencia pacífica, y otros como la igualdad, el conocimiento, la justicia y la paz; que asume la participación en el ejercicio democrático a partir de la elección de sus representantes, y que implica el compromiso a aportar a la sociedad y a las metas de la nación desde el trabajo. La propuesta se fundamenta en la vigencia de los principios de un sistema político republicano en el que está vigente el ejercicio de derechos políticos y que, por tanto, requiere desarrollar un ejercicio participativo con una postura pluralista.

Como efecto del proceso educativo, se espera un sujeto formado en el respeto por la vida, por medio de la garantía del cumplimiento de los derechos humanos; que, siendo libre, dentro del marco de la tolerancia, tiene el deber de obedecer a la autoridad legítima y que, por otro lado, priorice el interés general participando en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

De esta manera, al insistir en la libertad, la autodeterminación y el compromiso personal, la propuesta de formación ciudadana se basa en un discurso regulativo fundamentado en estrategias propias del proceso de subjetivación, que en este caso, recurre a la decisión de los sujetos para fortalecer la racionalidad propia del orden social vigente.

Sin embargo, frente a estos fines que apuntan a una democracia participativa, la perspectiva docente indica que esta orientación de la formación ha generado efectos no explícitamente formulados en la forma de entender y asumir la ciudadanía como la emergencia de una democracia representativa donde el educando no cuenta con un reconocimiento claro de las herramientas de participación. Ejemplo de esto se observa en el bajo interés que generan las actividades del área de Ciencias Sociales, de las cuales el gobierno escolar es un ejemplo de ello. De esta forma se observa que la participación política que el educando tiene generalmente es pasiva y restringida al uso del voto en la fase electoral del proceso, en detrimento del proceso de selección de fase preelectoral, y el control político ciudadano de la fase poselectoral.

Además, sobre la percepción que se tiene de estas actividades, se observa que son vistas como un formalismo con una baja incidencia en la sociedad y que su cumplimiento radica en las exigencias dadas por agencias externas a la institución educativa. También, existe la percepción de que la ejecución de esta actividad está basada en prácticas retóricas y demagógicas y que ha acostumbrado al educando a no generar un sentido de control político, ni una inteligencia electoral.

La percepción generalizada apunta a que la orientación de la ciudadanía dentro del marco de la enseñanza de Ciencias Sociales, aunque se presente como un espacio que promueve la participación política y la divulgación de derechos, en términos de actividades a nivel práctico son percibidas como irrelevantes.

A nivel de la acción política, también se destaca como efecto el control discursivo fundamentado en el respeto por la autoridad legítima, esto se evidencia en la práctica docente en una serie de restricciones a nivel tanto de contenidos como de enfoques en torno a la actualidad política del país, y el favorecimiento de discursos orientados a la alineación con los intereses e ideologías que las familias de los educandos, vistos como usuarios y gestores de la demanda educativa, recomiendan a las instituciones, quienes muestran una actitud reactiva a abordajes contrarios a sus posturas; lo que permite ver un control del discurso, a partir de unos principios de enmarcación fuerte en la práctica pedagógica. De esta manera, los docentes observan sesgos en el desarrollo del sentido crítico de la actualidad del país.

Resalta el hecho de que, según los docentes, la formación para la participación política como ejercicio ciudadano está poco desarrollada en la práctica pedagógica apuntando más a favorecer mensajes y voces que hacen referencia a la representatividad, con una formación enfocada en el respeto y el apoyo a las autoridades y sus disposiciones, silenciando u omitiendo aspectos fundamentales de la ciudadanía como el control político, la participación directa, la superación de desigualdades más allá de lo jurídico formal, o la formación ciudadanía deliberativa e informada que cuestione y controle al establecimiento.

En cuanto a la recontextualización de la identidad nacional en relación con el carácter cultural, en los fines de la educación se propone que los procesos de formación deben orientar al ciudadano a comprender al país como un territorio en el cual se ha desarrollado una nación diversa



y multiétnica, elementos que se constituyen como valores de la nación, cuya diversidad se constituye en patrimonio nacional. En este sentido, desde ciertas prácticas discursivas, se presentan como medios de unificación de la identidad nacional el mencionado papel que tiene el idioma castellano y el supuesto reconocimiento de las lenguas nativas indígenas, sin dejar de lado las creencias religiosas de origen tradicional colonial como vínculo de cohesión.

También se plantea que, dentro del rol que el Estado tiene como protector de la diversidad étnica, cultural y ambiental colombiana incluyendo el patrimonio arqueológico y los demás bienes culturales que pertenecen a la nación, tiene a su cargo la implementación de una formación que propenda por el respeto a la identidad cultural. Es así que se indica que la cultura constituida como uno de los fundamentos de la nacionalidad se hace necesaria un marco educativo que haga especial énfasis en la protección del patrimonio cultural, aspectos silenciados también en la práctica pedagógica.

A partir de estos planteamientos dados por el Discurso Regulatorio General [DRG], se espera que se evidencien dos efectos en la orientación de la ciudadanía del sujeto, el primero es que el sistema educativo forme en los educandos un sentido de nacionalidad que apunte al mejoramiento cultural, valorando el patrimonio natural, multicultural y étnico de la nación, respetando las diferentes formas y manifestaciones culturales, sociales y religiosas propias de cada territorio. El segundo es que se genere un reconocimiento del sentido histórico por medio del enaltecimiento del sentimiento patrio y la historia nacional. De esta forma estos dos elementos, territorialización multicultural e historia oficial se constituyen en los elementos más característicos de la propuesta oficial de formación de la identidad cultural.

Sin embargo, lo que el docente de Ciencias Sociales observa referente a esta recontextualización, es que no hay un abordaje de elementos importantes como la difusión de los

elementos constituyentes de la diversidad cultural de la nación, ni muestras de la integración de estos saberes dentro de las formas de saber de la orientación de la racionalidad vigente; tampoco se observa una formación eficaz en torno a las situaciones problemáticas referentes a la conservación del medio ambiente. En su lugar se evidencia un énfasis por mantener legados referentes a la historia patria tradicional, orientación religiosa colonial y una visión utilitarista del territorio, siendo estos remanentes de las formas de racionalidad de etapas anteriores.

Como evidencia de lo anterior, se puede observar no tanto en lo expresado por el currículo sino en la irrelevancia basada en el silencio que el docente nota en el abordaje de otros aspectos, ejemplo de esto está en el notable mayor volumen de contenidos que apuntan al desarrollo histórico, político, económico y cultural de la sociedad occidental frente a la escasa mención de los discursos que exploran la multiculturalidad del país. También se observa que, si bien se proponen temáticas que apuntan a la conservación de la biodiversidad y el medio ambiente como aspectos relevantes de la cultura, el énfasis que se hace es desde el naturalismo y no desde una perspectiva cultural, social, económica y política, por lo que nuevamente la territorialidad se constituye como un aspecto importante de la identidad nacional, pero que de todas maneras es vista como fuente de recursos para la explotación económica.

En realidad lo que se evidencia en el DRG que orienta los procesos de formación, es una disgregación de la unidad poblacional, debido a la atomización de los caracteres del sujeto cuando su fundamento cultural son los lineamientos dados por los valores de la cultura occidental, la lengua y la religión, entre otros, pero también la sugerencia a la adscripción al ordenamiento propuesto por el capitalismo (niveles de apropiación tecnológica, de estandarización y automatización de los procesos productivos y sobre todo, de auto alineación de los sujetos), en virtud de que esta construcción cultural apunta a un mundo prooccidental y globalizado, segmentado a partir de las diversas subculturas de la modernidad.

En el aspecto económico y la vida productiva se tienen como fines del DRG en los procesos de orientación de la formación, determinar el trabajo como un derecho pero a su vez una obligación con el progreso de la sociedad, en el que el Estado tiene la obligación de incentivar y fomentar la ciencia, la tecnología y la cultura y está comprometido con la generación de oportunidades laborales y la formación para el trabajo, teniendo un especial cuidado con la preservación de la dignidad del ciudadano en este ámbito, respetando sus derechos y su libertad con respeto a los acuerdos y los contratos que suscribe, de acuerdo con la legislación, pero que determina explícitamente que la responsabilidad en el proceso de adopción e integración en el sistema es del sujeto.

Por esta razón, el sistema educativo insiste en generar un mensaje que comprometa al sujeto en mejorar la práctica del trabajo, de modo que esto se presenta como un valor cultural que requiere para su cumplimiento una formación que permita el avance científico y tecnológico que dé lugar al desarrollo de la fuerza laboral y el incremento de la productividad, productividad que tiene una especial relación con la capacidad de explotación de los recursos naturales que tengan los habitantes de cada territorio. De esta manera, estas disposiciones hacen de la participación del ciudadano en la vida económica de la nación y su vinculación al mercado laboral una base de la sociedad y un fundamento de su identidad dentro del orden social.

De acuerdo con esto, en relación con la vida productiva, el sistema educativo plantea como principio de clasificación el trabajo como valor cultural el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología, con capacidad crítica, reflexiva y analítica, con el objetivo de potenciar la explotación adecuada de los recursos nacionales tanto humanos como materiales. Se observa desde los principios de clasificación débil que estos fines apuntan al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, al tiempo que aportan al progreso económico y social del país.

De acuerdo con lo anterior, se esperan como efectos en el ciudadano una percepción del trabajo como un derecho y un deber social y que es condición para su vinculación a la sociedad por medio de un oficio o función útil a nivel social y económico en el sector productivo, con la capacidad para resolver problemas en el país por medio de los aportes de la ciencia y tecnología, a las que el sujeto se ha aproximado en una educación laboral, que lo vincula a una función socialmente útil.

A partir de lo así planteado, se puede decir que la relación entre vida económica y educación hace énfasis en una clasificación basada en una formación para el trabajo recontextualizada para favorecer el orden neoliberal que, por medio del desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades básicas, genere como efecto en el ciudadano una propensión a la valoración de la gestión de sí mismo como fundamento del desarrollo individual y social, en el sentido de que el educando desee ingresar al sector productivo y cualificarse permanentemente, para lo cual se han creado como medios de formación el servicio especial de educación laboral proporcionado por instituciones de capacitación laboral, como por ejemplo el SENA y la educación técnica y tecnológica. Esta referencia a la generación de una propensión del sujeto a gestionarse a sí mismo es una muestra del carácter subjetivante de la estrategia de formación ciudadana en relación con la vinculación a la vida productiva.

Sin embargo, el efecto percibido por los docentes frente a estos fines, indica que para ellos lo alcanzado es una aceptación de políticas económicas individualistas, que no toman en cuenta a sectores no favorecidos de la población, haciendo que el sujeto normalice situaciones contractuales en las cuales acepte relaciones laborales no equitativas dentro de una economía neoliberal. Economía que además apunta al desarrollo de la globalización y al libre mercado, con un fuerte énfasis en la internacionalización y una reducción del papel del Estado. Consideran que para alcanzar este efecto individualizante, se busca desarrollar competencias con las que el educando pueda ingresar a la vida laboral e integrarse al modelo económico vigente. También se aprecia que

perciben esta orientación como una opción recontextualizada que favorece el liberalismo y el libre mercado, pero que no incluye, por lo menos de manera significativa, otros modelos económicos como alternativas. Además, los docentes tienen la percepción de que las propuestas curriculares son igualmente irrelevantes y limitadas, y que no incluye una verdadera praxis económica que requeriría, por ejemplo, una educación financiera detallada.

Por lo que finalmente se considera que, pese a lo expuesto por los documentos rectores del DPO, en la práctica pedagógica propuesta en las instituciones se materializa un énfasis en una comprensión instrumental del conocimiento, marcada por un individualismo en el contexto neoliberal en que la formación de trabajadores va de la mano con la construcción de a un sentido acrítico de la sociedad dejando de lado sus compromisos con una formación transformadora; por esto, la referencia a la formación crítica y al compromiso con la creatividad, la ciencia y la tecnología puede ser vista como estrategias retóricas para hacer menos evidente el sesgo hacia la formación laboral, vista ahora como desarrollo del talento humano para la inserción de los sujetos en los mercados laborales en el orden social vigente.

#### **Aportes De Los Documentos Técnicos A La Orientación De La Ciudadanía En La Enseñanza De Ciencias Sociales Y La Práctica Pedagógica De Los Docentes**

Con el fin de reconocer la percepción de los efectos de las estrategias y tecnologías propuestos por el DPO en la orientación de la práctica pedagógica (selección, ritmo, frecuencia) en la planeación, ejecución y evaluación de la asignatura de Ciencias Sociales, vista como derivada de la aplicación de principios de clasificación y enmarcación, se contrastaron los resultados obtenidos en el análisis del discurso de estos documentos con las respuestas de los docentes en la entrevista aplicada, ya que, si bien los documentos como la CPC y en especial la LGE al indicar los fines y objetivos del sistema educativo y de las Ciencias Sociales, fungen como principales orientadores del

Campo de Recontextualización Oficial y el Discurso Regulatorio General; sin embargo, son los documentos complementarios, los que permiten el desarrollo técnico para la materialización de estas orientaciones en las propuestas de clasificación y sus límites entre contextos, agentes, discursos y prácticas, y la enmarcación con sus lineamientos entre el cómo y el que de lo que puede o no ser transmitido en la práctica pedagógica dada en las instituciones educativas como materialización del campo de reproducción y de evaluación.

En cuanto a la estructura de los documentos en los que se plasma esta orientación, tales como los LB en CS, EBC en CS, DBA en CS y las cartillas de orientación a las pruebas del Icfes, se tiene que conceptualmente corresponde a una formación basada en el discurso de las competencias, entendiendo competencias como comportamientos que evidencian conocimientos en la ejecución de acciones en un contexto. En cuanto a esta propuesta de competencias, la percepción docente indica que es relevante para la práctica pedagógica ya que le puede brindar al educando herramientas conceptuales para intervenir activamente en la vida política, económica y social de la sociedad, competencias que deben ser reforzadas con el ejercicio de valores como la responsabilidad y la autonomía.

Estos documentos técnicos recurren a una apuesta por una clasificación débil que desarrolle en el educando un conocimiento inter y transdisciplinar y que, prestando especial atención al valor de una responsabilidad individual, genere como efectos habilidades como científico social fomentando competencias que le permitan hacer un análisis y pensamiento crítico sobre el mundo que observa. Cabe resaltar que esta responsabilidad no evidencia un desarrollo de la identidad nacional sobre la base de la nacionalidad, en su lugar toma al educando como un sujeto productivo inmerso en un proceso de globalización mundial, en donde la evaluación externa es un vehículo de posicionamiento personal en la jerarquía social.

En la didáctica propuesta por el DPO se hace un énfasis en una enmarcación basada en la problematización de las situaciones de aprendizaje o la creación de situaciones problemas con el objetivo de generar aprendizajes significativos que involucren los contenidos abordados en el currículo con las experiencias y realidades de los educandos que se restringen a las realidades locales sin explorar la realidad nacional de manera crítica a profundidad.

Para desarrollar e implementar esta recontextualización, los documentos proponen unos principios de enmarcación a partir del discurso de las competencias en la práctica pedagógica, los documentos constituyentes proponen enfoques teóricos y didácticos como el paradigma interpretativo, el paradigma de la complejidad, el aprendizaje significativo, el conocimiento holístico, el pensamiento científico y el trabajo interdisciplinar, que de manera general propenden por una formación abierta, flexible, integral y en espiral. De manera puntual, los LB en CS se enfocan en los ejes generadores, las preguntas problematizadoras, los ámbitos, los códigos integradores y las competencias. Los EBC en CS consisten en acciones concretas del pensamiento que son las competencias propiamente dichas y que son claramente enumeradas por el documento. Para los DBA en CS se tienen los aprendizajes estructurantes y los ejes articuladores. Mientras que para la evaluación estandarizada se definen competencias desde la Prueba Saber relacionadas con la aplicación del conocimiento propio de las Ciencias Sociales proponiendo como competencias el pensamiento social, la interpretación y análisis de perspectivas y el pensamiento sistémico y reflexivo.

Sin embargo, la percepción de los docentes observada al respecto indica que estos elementos son formalismos no adaptados integralmente en la práctica pedagógica, en su lugar prevalece una orientación que propende una formación superficial en ciudadanía crítica y participación política basada más en contenidos que en competencias, la formación para la

evaluación externa y la problematización de situaciones sociales que apuntan más a lo individual que a lo colectivo. Al respecto, surgen dos cuestionamientos al respecto, el primero es el grado de comprensión y capacitación para llevar a las aulas estas disposiciones, y el segundo es el esfuerzo efectivamente realizado por instituciones y docentes para la implementación de esta propuesta de enmarcación en la práctica pedagógica.

De esta manera, para el desarrollo de un pensamiento crítico y científico que aborde el paradigma interpretativo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, es relevante aplicar una fundamentación pedagógica teórica muy a la par de lo propuesto por los documentos técnicos. Pese a esto, en el grupo docente observado, el cual pese a indicar la aplicación de estrategias de pensamiento crítico, en realidad evidencia una falta de interés en la profundización de estos constructos teóricos, no tomando en cuenta propuestas oficiales que apuntan a una clasificación débil como la perspectiva interdisciplinar y holística, aplicando en su lugar modelos positivistas que hacen énfasis en la temporalidad y la reproducción de saberes de una historia oficial y eurocéntrica delimitada, y que no comprende el trasfondo del pensamiento crítico, característica de clasificaciones fuertes; situación que ubica al docente y su perspectiva de trabajo pedagógico en el campo de reproducción discursiva y no en el campo de recontextualización o producción.

En estas condiciones, la pretensión de abordar científicamente la enseñanza de las Ciencias Sociales se ve truncada cuando esta científicidad es vista desde el paradigma de las Ciencias Naturales, por lo que no toma en cuenta los métodos propios de las Ciencias Sociales a nivel interpretativo hermenéutico, ejecutando al contrario, una postura objetivizante característica del método científico naturalista y determinista en una clasificación fuerte.

En cuanto a las propuestas didácticas como el enfoque interpretativo en el caso de los LB en CS, el aprendizaje significativo y el desarrollo científico en los EBC en CS y la aproximación al



paradigma de la complejidad propuesta en los DBA en CS, y la evaluación estandarizada por competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento sistémico, el pensamiento complejo y la interdisciplinariedad que lleva a cabo el Icfes, se tiene que para los docentes estas propuestas no cuentan con una praxis real en la enmarcación de la práctica pedagógica, por lo menos no desde la institucionalidad, por lo que asumir estos aportes es un trabajo que el docente decide incluir en su práctica, ya que el énfasis de las instituciones apunta al cumplimiento de la malla curricular y los contenidos propuestos en su selección, ritmo y frecuencia.

Se destaca que las instituciones en lugar de apuntar a una formación abierta e interdisciplinaria, optan por promover la transmisión de contenidos (contenidos que, además, no están acordes a las realidades de los estudiantes) en medio de una enmarcación fuerte, que solo reconoce la voz del docente, lo que limita las posibilidades de innovación de este docente dentro de su práctica pedagógica. Al respecto, los docentes encuestados atribuyen esta situación a la misma falta de formación docente, un modo de administración de las instituciones que privilegia la clasificación y la enmarcación fuertes, a la reticencia de ellas a la innovación pedagógica y curricular, relacionada con los mismos intereses ideológicos y de posicionamiento de los colegios y de las familias como usuarios.

Es importante destacar el énfasis que los documentos hacen en mensajes y voces oficiales que apuntan a generación de una la responsabilidad de los individuos frente a la sociedad, responsabilidad entendida como acción en el mundo, de este aspecto no se observa evidencia en la postura docente por lo que se entiende que la responsabilidad no es un factor de trabajo para las propuestas curriculares. En contrapunto sí se recurre al desarrollo del pensamiento crítico pero entendido como una opinión contestataria; sin embargo esta crítica es distante de la realidad de la sociedad y está acompañada por el individualismo, lo que se evidencia en que la orientación de saberes en torno a la garantía de derechos y deberes no apunta a una reivindicación de derechos

colectivos, sino al favorecimiento de libertades individuales, lo que muestra una orientación de los interés del sujeto alejados de su contexto social, en el que las luchas sociales no son una prioridad y sí el empoderamiento personal, dejando de lado el compromiso con la exploración de la colombianidad y los factores de la unidad nacional como aspectos relevantes de construcción colectiva de identidad.

En este mismo sentido, y tomando en cuenta que el ejercicio ciudadano es crítico y que una crítica válida es una opinión argumentada aplicada en acciones en un contexto, se plantea que el pensamiento crítico no es una realidad en las relaciones desde la enmarcación en la práctica pedagógica, ya que los sesgos tanto de las instituciones y los docentes como de las familias impiden un abordaje objetivo de temáticas álgidas de la realidad colombiana, estas formas sesgadas también se evidencian en los documentos técnicos al observar el constante énfasis que hacen en abordar la historia colombiana casi exclusivamente hasta la primera mitad del siglo XX, dejando de lado todo el análisis del conflicto propio de la actual coyuntura colombiana.

Por otra parte, los docentes indican que los sistemas de evaluación estandarizada de la calidad han llevado a que las propuestas curriculares de las instituciones apunten más a la satisfacción de las familias como clientes que al desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiante. La percepción docente indica que la evaluación estandarizada es una estrategia favorecida, pero no como proceso de autoevaluación y mejoramiento, sino como vehículo de posicionamiento institucional, por lo que el desarrollo de habilidades para enfrentar este tipo de pruebas se ha convertido en una prioridad dentro de la planeación de la práctica pedagógica, estableciendo la competitividad en torno a los resultados de la Prueba Saber cómo una práctica no discursiva de ejercicio de poder.

La explicación de esta distancia entre lo dispuesto en los documentos técnicos y la práctica pedagógica no está en la forma como están enunciadas teóricamente las propuestas de clasificación y enmarcación débil observadas en los documentos técnicos, sino en el insuficiente desarrollo de propuestas para su materialización; en ese sentido se tiene que las unidades curriculares en su selección, ritmo y secuenciación siguen tratando como contenidos altamente delimitados y no se proponen didácticas que apunten a la reflexividad, como por ejemplo, el manejo de conceptos instrumentales y conceptos determinantes que indican los DBA en CS, que ilustren las preguntas problemas de los LC en CS, o que desarrollen el alcance de las competencias propuestas en los EBC en CS o en la evaluación estandarizada. También se evidencia que los documentos técnicos proponen una perspectiva pero ejemplifican y materializan otra, resaltando el desarrollo de los contenidos sobre las habilidades de pensamiento; esto se puede interpretar en términos de que la propuesta dice apuntar a una clasificación y enmarcación débiles pero da lugar a la operativización de clasificaciones y enmarcaciones fuertes, con ritmos, contenidos, y límites entre contextos claramente demarcados, donde es el docente quien controla pautas de comunicación.

La percepción docente expresa una toma de distancia con estos planteamientos, en especial en lo referido con su ejecución en la práctica pedagógica ya que las instituciones no aplican de manera reflexiva estos aportes, involucrándolos solamente de manera nominal con el objetivo de cumplir con los formalismos exigidos por el MEN, por lo que se observa que la práctica pedagógica en Ciencias Sociales recae en uno de los aspectos más criticados por los lineamientos, su adecuación a la corriente positivista caracterizada por su naturalismo determinista, la neutralidad valorativa y el objetivismo dentro de un contexto de enmarcación y en especial de clasificación fuertes, en detrimento de su propuesta, basada en la tradición interpretativa característico de una clasificación y enmarcación débiles.

### **Las Representaciones Sociales Como Formas Identitarias De Ciudadanía**

Con el fin de reconocer la percepción docente referente a las representaciones sociales dentro de los procesos escolares de orientación de la formación para la ciudadanía, se relacionan las propuestas de DPO con diferentes modos de desarrollar la ciudadanía y la identidad desde la práctica pedagógica.

De las representaciones sociales se observa que estas apuntan a la construcción de la identidad dentro de un nivel socio estructural (Côté & Levine, 2002), donde por medio de reglas de reconocimiento y realización se constituye una identidad social posicional que apunta a unos referentes ciudadanos, morales y pedagógicos, correlacionados con las orientaciones de la racionalidad vigente en la búsqueda de la implementación de un orden neoliberal. De esta manera el ciudadano se construye dentro de un discurso que favorece ciertas orientaciones de las representaciones sociales expuestas a continuación.

En cuanto a los modelos de ciudadanía descritos por Horrach (2009), los docentes consideran que los modelos republicanos y comunitaristas deberían ser más recurrentes en el desarrollo curricular, ya que lo que se observa en la práctica es un favorecimiento de la orientación liberal con algunos elementos republicanos pero que estos se fundamentan en el individualismo y en la garantía de aspectos de índole privado, mientras que se dejan atrás las reivindicaciones sociales del modelo comunitarista. De esta manera, la orientación de la ciudadanía apunta a un sujeto autónomo que respete el orden vigente en donde la responsabilidad de este orden recaiga más en la ciudadanía que en el Estado como garante de esto, favoreciendo los intereses particulares sobre los colectivos.

Referente a las identidades pedagógicas propuestas por Bernstein, (1998), los docentes observan que las instituciones favorecen dos opciones de voz, por un lado el de la identidad

retrospectiva, en el que las narrativas del pasado funcionan como vehículo de cohesión social, y por otro está la orientación de la identidad descentrada de mercado como producción/consumo de bienes y servicios en el marco de la economía neoliberal. Sin embargo, los docentes encuestados consideran que esta construcción no corresponde con una propuesta en pos del desarrollo de una sociedad justa y equitativa como lo propone el modelo prospectivo, en su lugar se piensa que el objetivo apunta a una validación de desigualdades sociales que persisten en la actualidad. En contrapunto, el grupo docente manifiesta que las identidades pedagógicas deben apuntar al modelo prospectivo, donde se busca desarrollar una identidad que, fundamentada en su pasado, lo pueda transformar, y la descentrada terapéutica, en donde el autoconocimiento es fundamento de la orientación de la identidad.

En cuanto a los regímenes morales indicados por Cortés (2010) los docentes perciben que el sistema educativo expresa una intención de formar en la participación política, pero que no deja de lado la autonomía que está relacionada con un sentido de individualismo, dejando de lado la responsabilidad y la solidaridad con su sociedad. El orden establecido por los docentes observados establece una jerarquía que ubica al sujeto participativo en primer lugar, seguido del sujeto autónomo, y compartiendo el tercer lugar, el sujeto responsable y el sujeto solidario. Esto indica que los docentes observan una formación en términos de caracteres políticos, por medio de la participación y la defensa de los derechos en el marco de la democracia. Al contrario, la orientación menos optada por los docentes es la que pretende la formación de un sujeto solidario fortalecido en valores humanos.

De manera general se observa que los docentes no comparten las orientaciones de la formación ciudadana que se formulan en la planeación curricular de las instituciones; ellos perciben que esta orientación recontextualizada que apunta a favorecer en la construcción de identidades,

voces y gramáticas que generen en el sujeto una justificación de la realidad nacional a partir del reconocimiento de narrativas del pasado de la historia nacional, con una participación política y económica sobre la base de la necesidad de una autonomía que apunta al individualismo y el favorecimiento de los intereses particulares, con una pluralidad entendida no como el respeto a la diversidad étnica sino como una forma de separación de grupos sociales a partir de reconocimientos y realizaciones que favorecen mensajes acerca de un desarrollo técnico y científico que fortalezca los medios económicos productivos.

Tomando en cuenta lo dicho, de manera general, se observa una distancia entre las orientaciones de la formación ciudadana propuestas por el DPO y las representaciones sociales de lo que los docentes perciben como pertinente para el desarrollo de una ciudadanía responsable y crítica y lo que reportan que se materializa en la práctica de aula. En general, se observa que el enfoque propuesto por el DPO, se percibe como una orientación hacia el individualismo y la competencia, con un entendimiento de los derechos como garantías que favorecen los intereses privados, mientras que se dejan de lado orientaciones que apuntan a reivindicaciones y al reconocimiento de la legitimidad de las luchas sociales; en estas condiciones, la crítica a la que se hace referencia como meta de la formación ciudadana es un recurso retórico que desconoce la protesta como una posibilidad válida de acción social.

### **Reflexión General**

Con el objetivo de relacionar todos los elementos abordados, se establecen como reflexiones generales los siguientes aspectos:

Un análisis de la gubernamentalidad de la racionalidad vigente indica que cuando la propuesta de formación ciudadana remite a la subjetividad del individuo, se implementa la noción

de ciudadanía como una estrategia del aparato para adecuar los sujetos al orden social vigente. De esta manera, el funcionamiento de las prácticas de poder parte de proponer al educando por medio del discurso pedagógico una orientación en la cual él se comprometa con elaborar su identidad de acuerdo con el carácter propio de las dimensiones política, cultural y social actuales; orientación determinada por el DPO desde el campo de recontextualización y materializada como ejercicio microfísico en la práctica pedagógica en el campo de reproducción.

Es relevante indicar que la noción de ciudadanía ha girado en torno a un principio de identidad nacional entendiendo esta nacionalidad como la relación del individuo con su territorio, su cultura y su historia siendo estos los fundamentos de la unidad nacional y la colombianidad. Esa relación con el territorio y la historia ha sido recontextualizada de diferentes formas a nivel político, económico y sociocultural a lo largo del desarrollo del dispositivo de seguridad en el siglo XX: una racionalidad nacionalista, luego una de enfoque desarrollista y finalmente una de corte neoliberal.

Cada una de estas formas de racionalidad ha tenido una forma recontextualizada de entender la historia y el territorio, la primera hizo un énfasis en la una historia patria y una unidad territorial inexistente; en la segunda, se pretendió la comprensión del espacio como un potencial económico y el desarrollo de una mano de obra calificada, en la tercera, que es la vigente, se busca una integración internacional en el marco de la globalización. En la actualidad, los fines de esta orientación neoliberal y globalizante se establece por medio de los documentos normativos y técnicos del DPO como la LGE, los LBC en CS, los EB en CS, los DBA en CS y las publicaciones sobre las características de la evaluación estandarizada del Icfes emitidos por el Estado, propuestas que funcionan como tecnologías de control que guían la práctica pedagógica; sin embargo, la percepción docente muestra observaciones, críticas y resistencias al respecto.

Se encontró que el DPO plantea como fin del sistema educativo la generación de una identidad posicional por medio de una representación social de la ciudadanía que a nivel político apunte a formar un ciudadano que tenga como valores el compromiso individual y la autonomía, participativo en el ejercicio democrático a partir de la elección de sus representantes, que sea consciente de que los derechos humanos como garantes de la dignidad y que la nacionalidad y la soberanía se fundamentan en el respeto la autoridad legítima instituida, como corresponde a un dispositivo de seguridad, en el que la intervención se hace a distancia, incidiendo más que todo sobre el medio.

Se propone el perfil de un ciudadano que interiorice un discurso regulativo en donde tenga compromiso consigo mismo y con el interés general y que manifieste una postura pluralista frente a la participación política. A nivel cultural, que reconozca su responsabilidad como un individuo en un territorio multiétnico y biodiverso, acorde con los valores de la nación, y que reconozca la pluriculturalidad de la nación pero identificando la lengua castellana como un vínculo de cohesión nacional, que por medio de su ejercicio genere un mejoramiento cultural a partir del sentido histórico sobre el fundamento del orgullo patrio y la historia nacional que se encuentra profundamente enraizado con aspectos coloniales desde una visión eurocentrista y pro occidental. Mientras que a nivel económico se tiene un ciudadano que desde la autogestión entienda el trabajo como un deber y una responsabilidad con la sociedad, que por ende tenga presente una formación para la vida laboral y cuyos objetivos personales estimulen el incremento de la productividad, además que reconozca el territorio como un espacio de recursos tanto humanos como materiales y que esto permita un desarrollo económico y social tanto individual como colectivo. En este sentido, se puede caracterizar la propuesta de recontextualización del DPO como subjetivizante, en cuanto tiene por blanco la dinámica propia de los sujetos, su capacidad para elaborar su propia experiencia, para gobernarse a sí mismos.



Sin embargo, desde la percepción de los docentes en el discurso regulativo se hacen evidentes unos efectos no esperados. Según ellos, en el plano económico, la formación escolar impulsa una comprensión de la ciudadanía desde el paradigma de la productividad, en donde la defensa de sus derechos políticos y ciudadanos apuntan más a favorecer el bienestar y la actividad económica, entendiendo está como el ingreso a la vida laboral y la autogestión, que a la búsqueda de reivindicaciones sociales.

Por su parte, consideran que la participación del ciudadano en política, según está orientada desde las instituciones educativas, apunta a una promover la confianza en una representatividad pasiva, restringida al sufragio y con una concepción del proceso electoral basado en la demagogia y al retórica, como se observa en la práctica no discursiva de la elección del gobierno escolar; participación política que además busca garantizar aspectos económicos y financieros que favorezcan al individuo como sujeto económico dentro de la productividad y la competitividad (pago de impuestos, salario inflación horas extras, entre otros), dejando de lado una perspectiva crítica a nivel político, como la que permitiría asumir posiciones ante el control institucional político, la defensa del patrimonio en casos de corrupción, la situación del conflicto armado; ni a nivel cultural cómo la integración de lo multicultural lo étnico y lo biodiverso, y la conservación del ambiente frente a prácticas de explotación económica, o el cuestionamiento de la institución de la identidad nacional a partir de una cohesión social relacionada al legado colonial hispánico.

Las razones de esta percepción de irrelevancia pueden radicar en la distancia observada por los docentes entre los principios de clasificación y enmarcación débiles propuestos por el DPO para la práctica pedagógica con construcción de las experiencias del educando en medio de la materialización de la práctica pedagógica en las instituciones educativas, la cual expone una

clasificación y enmarcación fuertes. Esto indica que aunque se trate de generar identidad con los historia oficial fundacional de la colombianidad, estos valores no son parte de la vida práctica del estudiante, por lo que no impactan en su identidad, mostrando un contrapunto entre las propuestas curriculares y lo construido por el cuerpo docente, ejemplo de esto es que en la práctica resultan imperceptibles los fundamentos consagrados en los lineamientos del MEN, como la interdisciplinariedad y la problematización de situaciones, manteniendo únicamente el énfasis en las competencias y en la evaluación externa.

De los medios implementados como estrategias y tecnologías para alcanzar los fines descritos, se puede decir que se si bien es cierto que desde los planteamientos teóricos se propone una clasificación y enmarcación débiles con un escenario abierto, flexible, interdisciplinar y problémico, en pos del desarrollo de competencias; sin embargo, en los programas ejecutivos elaborados para orientar su desarrollo se exponen contenidos claros y determinados, lo que evidencia un fuerte principio de enmarcación -selección, organización, ritmo y tiempo de la práctica- y clasificación –de contenidos, de currículos- que delimitan efectivamente la práctica. La percepción de los docentes al respecto es que el abordaje teórico-metodológico propuesto por el MEN no se impulsa realmente siendo solo un formalismo, ya que lo que se ejecuta es una divulgación de contenidos temáticos, recurriendo frecuentemente a modelos positivistas de racionalidades anteriores con una orientación eurocéntrica y occidental lejana de la actualidad de la sociedad colombiana.

Acorde con lo anterior, es importante resaltar que se evidencia una carencia de transformación en los modelos pedagógicos, esto se puede deber a una ausencia en innovación debido al control discursivo con el objetivo de evitar la circulación de voces y mensajes que confronten las bases ideológicas de los miembros de la comunidad y la administración de la

institución, por lo que la construcción del pensamiento crítico en las situaciones problemáticas no va más allá de la opinión carente de bases argumentativas, y que no se materializa en acciones que transformen la realidad del educando como por ejemplo la reivindicación social, la lucha contra la desigualdad, la participación política o tomando posturas frente a situaciones álgidas y polémicas de la realidad colombiana.

Respecto del papel de la evaluación externa como medio para evidenciar los objetivos y las prioridades de las instituciones educativas, se señala que su impacto es notable, de acuerdo con lo esperado, dado que se ha insistido en que a través de la evaluación se ofrecen elementos para que los usuarios seleccionen los proyectos educativos que ofrecen distintas instituciones. En estas condiciones, los docentes perciben un énfasis en los resultados de la evaluación, más que todo focalizada en las posiciones ocupadas por los estudiantes y las instituciones, dejando de lado los procesos de formación que no son tan evidentes en los resultados que arrojan estos instrumentos, lo que genera efectos en torno a la individualidad y la competitividad no esperados en la orientación del sujeto y en la práctica pedagógica.

Es así que, los docentes se refieren a efectos que se evidencian en la práctica pedagógica, que indican una percepción de irrelevancia en dos sentidos, el primero sobre los aportes que la enseñanza de Ciencias Sociales da a la orientación de la ciudadanía, y el segundo sobre los aportes que los documentos técnicos dan a la práctica pedagógica.

Respecto al primer efecto, se evidencia una desconexión entre el discurso y sus contenidos con la vida práctica del educando, ya que la formación ciudadana no gira en torno a un ejercicio crítico y práctico que reflexiona sobre la actualidad política, social y económica, en su lugar gira en torno a elementos teóricos institucionales como la formación del Estado y la Constitución Política vistos como aspectos que justifican la obediencia a la autoridad y la conformidad con los postulados

dados por el orden económico neoliberal. Sin dejar de lado la relación entre la enseñanza de la historia nacional desde un enfoque multicultural y pluriétnico, y en su lugar se hace más énfasis en una historia oficial eurocéntrica y occidental.

En cuanto al segundo efecto, se observa una marcada falta de aceptación e implementación efectiva de los documentos normativos y técnicos del campo de recontextualización con la materialización orientada por las instituciones educativas en la práctica pedagógica y su planeación, ejecución y evaluación del currículo. Al respecto, se aprecia que debido a falta de coherencia entre propuesta teórica-pedagógica (clasificación y enmarcación débiles) con los ejemplos y las materializaciones enunciadas por ellos mismos (clasificación y enmarcación fuertes), la implementación es solo de carácter formal y retórico.

A su vez, los docentes consideran que en la orientación curricular de la ciudadanía se propende por una posición de la identidad que favorece representaciones sociales específicas ajustada a fines y que apuntan a intereses del aparato, por medio de requerimientos, tanto en sus enunciados como en sus silencios, constituyendo esta orientación como un insumo de trabajo que no tiene en cuenta los aportes del docente y que no se materializan en la práctica; lo que indica una falta de confianza institucional en la formación teórica y didáctica en Ciencias Sociales del docente quien de esta forma se constituye como un agente del campo de reproducción y no de recontextualización.

Profundizando en las razones de esta irrelevancia, dentro de la perspectiva docente surgen tres puntos de análisis, el primero indica la falta de formación tanto del docente como de las instituciones educativas en cuanto a la orientación de la formación ciudadana ya que la práctica de aula solo apunta a contenidos y no al desarrollo de competencias, sin dejar de lado que no hay claridad sobre cuáles de estas competencias se deben abordar; también ocurre que el docente ve

su práctica pedagógica más desde el deber ser que desde lo que es, ya que debido a que cree pertenecer al campo de recontextualización, genera un sesgo romántico e idealista de la educación sin tener en cuenta la realidad contextual de su práctica pedagógica.

El segundo punto indica que a nivel de resistencias institucionales en los colegios, se vive una tensión constante que atraviesan la práctica docente, relacionada con los intereses de posicionamiento de la institución en relación con la satisfacción de las familias vistas como clientes y que impiden que los ejercicios de enseñanza-aprendizaje sean críticos y constructivos. Y finalmente a nivel de la normatividad se observa que, pese a los potenciales aportes que estos documentos pueden brindar a la práctica, no hay un criterio unificado ni en cuanto objetivos ni en cuanto a estrategias como materialización de los principios de clasificación y enmarcación cuando se habla de ciudadanía, lo que desemboca en el bajo impacto que tiene la enseñanza de Ciencias Sociales en la práctica pedagógica.

### **Recomendaciones**

De la presente investigación surgen algunas recomendaciones. Una de ellas indica que este análisis permite identificar los sesgos que en medio de la racionalidad vigente se han construido en la enseñanza de Ciencias Sociales, con lo que tanto las instituciones encargadas de las políticas públicas sobre educación dentro del CRO como las instituciones educativas y los docentes pueden generar propuestas curriculares tanto a nivel del marco normativo del DPO como a nivel institucional, que posibiliten una transformación de las prácticas docentes en relación con las Ciencias Sociales y la formación ciudadana, haciéndolas más relevantes e impactantes en la población escolar, generando un marco que proponga estudios alternos o reestructuraciones del currículo y que apunten a una verdadera implementación de una práctica pedagógica basada en principios de clasificación y enmarcación débiles acordes a la propuesta oficial.

Así mismo, se reconoce que los documentos técnicos tienen elementos relevantes tanto para la práctica pedagógica como para las políticas públicas, pero que queda en manos de las instituciones permitir al docente, por medio de un proceso de formación y reconocimiento, desarrollar la capacidad para poder interrelacionar estas propuestas, generando reflexiones, resistencias o, incluso, líneas de fuga en pos de construir una práctica relevante para la formación del estudiante y que permita generar un espacio crítico con el objetivo de orientar la formación de una ciudadanía con el que el educando pueda desarrollar competencias con las cuales tomar una postura más reflexiva y crítica y con la cual, sin dejar de lado su compromiso y responsabilidad con la sociedad, pueda afrontar con suficiencia los desafíos que la racionalidad neoliberal vigente le propone. De esta manera y en ejercicio de la libertad de cátedra, se constituya al docente de ciencias sociales como un agente del campo de recontextualización y no solamente como un agente del campo de reproducción.

### Referencias

- Álvarez Gallego, Alejandro. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*, Bogotá: Imprenta Distrital DDDI.
- Álvarez Gallego, Alejandro. (2014). *El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política*. *Nómadas*, 41, 45-61.
- Andersen, H (1998). *El nuevo traje del emperador*: Editorial Everest.
- Arias Gómez, Diego. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución política colombiana* Bogotá, Colombia.
- Ávila Francés, Mercedes. (2005). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 159-174.
- Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bernstein, B., & Swope, J. (1997). *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Ediciones Morata.
- Borghetti, E. (2018). Sexualidad e Identidad de Género: lo que seguro debes saber. e625.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo* (Vol. 13). Ediciones Akal.

- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción*. España: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castro-Gómez, S (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá, Colombia. Editorial Kimpres
- Chiapello, E. & Fairclough, N. (2002). *Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism*. En *Discourse and Society*, Vol 13
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]*. Diario oficial: 41.214.
- Cortés R, (2010). *Apropiación de prácticas de ciudadanía en la institución escolar. Colombia 1984-2004*. Tesis doctoral, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortés R, Marín D, (Ed.). (2013). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá, Colombia. Subdirección de la Imprenta Distrital – DDDI.
- Díaz, Mario (2000). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá, Colombia. Carpe Diem.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Editorial Tusquets, Barcelona.
- Foucault M (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.
- Foucault M (2006). *Seguridad, Territorio y Población*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.
- García Romanutti, H. (2014). *El Estado según Foucault: soberanía, biopolítica y gubernamentalidad*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19 (66), 53-66.



Guerrero C. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007(Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia Bogotá, Colombia.

Icfes (2021). *Guía de orientación Saber 11 2021-2*. Icfes, Bogotá, 1999.

Hall S, Du Gay P. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu editores, España 2003.

Herrera, M. C. (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. Historia de la educación-anuario.

Horrach, J. (2009). *Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos*. Revista Factótum, 6, 1-22.

Jäger, S. (2001). *Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos* en Wodak, R; & Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial Gedisa S.A.

Martínez, Natalia (2015). *Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: relaciones y problematizaciones*. En García Sánchez, B. G (ed) *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*. Bogotá, Colombia, Universidad Francisco José de Caldas.

Meyer, M. (2001). *Entre la teoría, el método y la política, la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD*, en Wodak, R; & Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial Gedisa S.A.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales*, Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (17 de marzo de 2010) Decreto 869 de 2010 por el cual se reglamenta el examen de estado de educación media ICFES Saber 11. Diario oficial: 47655

Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales* [DBA en CS] (2016a)

Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Fundamentos de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales* (2016b)

Presidencia de Colombia (24 de abril de 1984) Decreto 1002 de 1984 por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Diario oficial: 36615

Presidencia de la República. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá Tercer Mundo Editores

Serna Dimas A [et al] (2006). *Discurso e imaginario, poder e identidad: posibilidades de la interdisciplina en la investigación social*. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, 208 p.

Spera, R. B. (2014). Reflexiones en torno al concepto de identidad en Hall, Derrida, Foucault y Laclau (Bachelor's thesis, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales).

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía). Revista HISTEDBR On-line Campinas, 102-113.

Velasco Peña, Gina. (2014). *La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas*. Unipluriversidad, 14(1), 78-89.

Vera Noriega, J., & Valenzuela Medina, J. (2012). *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones*. *Psicología & Sociedades*, 24 (2), 272-282.

Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Documento informativo: Maestría en Educación*.

Recuperado

de

[http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/Documento%20Informativo%20-%20Maestr%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20-%20Cohorte%2020182\(7\).pdf](http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/Documento%20Informativo%20-%20Maestr%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20-%20Cohorte%2020182(7).pdf)

Wallerstein, Immanuel. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid, España, Siglo XXI Editores.

Wodak, R; & Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial Gedisa S.A.

## Anexos

### ANEXO A. Encuesta a profundidad hecha al grupo docente

#### Caracterización

1. *Años de experiencia docente*  
**Tipo de pregunta:** Caracterización.
2. *Años como docente en el sector privado.*  
**Tipo de pregunta:** Caracterización.
3. *Años como docente en el sector público.*  
**Tipo de pregunta:** Caracterización.
4. *¿En qué grados ha impartido Ciencias Sociales?*  
**Tipo de pregunta:** Caracterización.
5. *¿En los últimos 3 años en que grados ha impartido Ciencias Sociales?*  
**Tipo de pregunta:** Caracterización.

#### Desarrollo temático

6. *Según su experiencia, de 1 a 10 ¿Qué tanta influencia tiene el colegio en el desarrollo de la identidad del estudiante a nivel conceptual?*  
**Tipo de pregunta:** CERRADA.  
**Opciones:** 10 es totalmente influyente y 1 nada influyente.
7. *Según su experiencia, de 1 a 10 ¿Qué tanto aporta la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de un sujeto que se reconoce como ciudadano?*  
**Tipo de pregunta:** CERRADA.  
**Opciones:** 10 es totalmente influyente y 1 nada influyente.
8. *¿Cómo valoraría la influencia de diferentes asignaturas en la construcción de ciudadanía?*  
**Tipo de pregunta:** CERRADA.  
**Opciones:** 10 es totalmente influyente y 1 nada influyente.
9. *¿En cuanto a la asignatura más influyente (elección con valor más alto), ¿Por qué motivo la seleccionó?*  
**Tipo de pregunta:** ABIERTA.
10. *¿Según sus propias palabras como describe el concepto de "ciudadanía"?*  
**Tipo de pregunta:** ABIERTA.

- 11.** *La ciudadanía puede ser moldeada con diferentes propuestas. De las siguientes condiciones indique si las considera muy importantes o poco importantes para el moldeamiento de la ciudadanía en la enseñanza de Ciencias Sociales en básica secundaria y media vocacional..*

-Exigencia de que la intervención del Estado se reduzca al mínimo para garantizar la libre iniciativa.  
 -Aceptación de que los bienes y asuntos públicos pueden ser mejor gestionados por iniciativas privadas. -Consolidación de valores que insistan en el desarrollo de la personalidad privilegiando los derechos particulares. -Aceptación del ordenamiento de la política a partir de los modelos económicos vigentes.

**Tipo de pregunta:** CERRADA.

**Opciones:** Muy importante, poco importante.

- 12.** *En el sistema educativo se favorece la formación de la personalidad de los estudiantes, esta formación puede tener distintas orientaciones. Ordene de mayor a menor el enunciado que usted cree que más aplica a la formación de la personalidad durante la enseñanza de Ciencias Sociales en las instituciones educativas donde usted ha laborado, (primero, más importante; cuarto, menos importante).*

Opción A: Apunta al reconocimiento de la importancia de las narrativas del pasado con el propósito de identificar criterios que fortalezcan el sentido de pertenencia a una nación, grupo o un sector social.

Opción B: Apunta a la elaboración de narrativas relacionadas con la búsqueda de un futuro distinto para las comunidades y/o sectores sociales que representen los intereses comunes.

Opción C: Apunta a la elaboración de narrativas que insisten en la adecuación a las condiciones donde la oferta y la demanda condicionan la producción y el consumo de distintos recursos tanto materiales como humanos.

Opción D: Apunta a la elaboración de narrativas que insisten en el desarrollo de las la inteligencia emocional que permita explorar desde el presente las potencialidades de los sujetos.

**Tipo de pregunta:** CERRADA.

**Opciones:** OPCIONES ABCD.

- 13.** *Respecto a la pregunta anterior ¿Cuál orden cree usted que se debería implementarse en el sistema educativo?*

**Tipo de pregunta:** CERRADA.

**Opciones:** OPCIONES ABCD.

- 14.** *En cuanto a la práctica de la ciudadanía, esta se puede evidenciar en las pautas de interacción que habitualmente llevan a cabo los sujetos en formación y que los caracterizan. Ordene de mayor a*

*menor el enunciado que usted cree que más aplica a las pautas de interacción características de los estudiantes y que se fomentan en las prácticas pedagógicas del área de Ciencias Sociales de la institución. (Primero, el más importante; cuarto, el menos importante).*

**Tipo de pregunta:** CERRADA.

**Opciones:** sujeto solidario, sujeto participativo, sujeto autónomo, sujeto responsable

- 15.** *Respecto a los temas polémicos, listados a continuación, y tomando en cuenta las 40 semanas planteadas curricularmente para secundaria y media vocacional, ¿estos fenómenos son prioridad dentro de las mallas curriculares y la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales?.*

**Temas:**-Condiciones estructurales que posibilitan casos de corrupción política,-impunidad para las acciones que realizan sistemáticamente grupos al margen de la ley (guerrillas, paramilitarismo, bacrim), -visibilización de las diferencias ideológicas entre partidos de derecha e izquierda, -reconocimiento de razones que motivan los movimientos sociales. -legitimidad de las protestas sociales, -compromiso de los actores políticos con el cumplimiento de los acuerdos de paz, -compromiso del Estado colombiano con la garantía de los derechos sociales (salud, educación, trabajo), -la pobreza en Colombia como asunto estructural, -Problemáticas ambientales derivadas de la explotación económica.

**Tipo de pregunta:** CERRADA.

**Opciones:** nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente, muy frecuentemente.

- 16.** *Referente a estos temas polémicos, ¿Usted como docente ha podido orientar ejercicios argumentativos como debates o foros que analicen críticamente estos fenómenos sin padecer controles del discurso o sesgos en sus actividades?, nos gustaría conocer su opinión sobre el control del discurso en su experiencia docentes respecto a estos temas.*

**Tipo de pregunta:** ABIERTA.

- 17.** *Todo proceso electoral cuenta mínimamente con tres fases, preelectoral, electoral, y poselectoral. Respecto al Gobierno Escolar (Personería, Cabildante, Consejo de Estudiantes). En su experiencia docente, ¿Se puede decir que el proceso propuesto en estas tres fases por las instituciones educativas es importante, significativo e impactante para la comunidad y la formación ciudadana?*

**Tipo de pregunta:** CERRADA

**Opciones:** sin importancia, de poca importancia, moderadamente importante, importante, muy importante

- 18.** *¿A partir de su experiencia docente usted diría que las prácticas del gobierno escolar han tenido un efecto nominal o significativo en las instituciones educativas?.* **Tipo de pregunta:** CERRADA

- 19.** *Comente su respuesta.*

**Tipo de pregunta:** ABIERTA

**20.** *A continuación encontrará dos enunciados en relación con el tratamiento de aspectos vinculados a la idea de nación. Entre esos dos límites marque en cual se hace énfasis en la institución donde usted trabaja en cada uno de esos ejes.*

-A: Unidad nacional. / -B: Diferencias sociales.

-A: Derechos políticos / -B: Inclusión de minorías.

-A: Multietnicidad como patrimonio / -B: Relevancia de la cultura occidental.

-A: Valoración de las diferencias en la orientación religiosa / -B: remanentes poscoloniales en la identidad..

-A: Conservación de la biodiversidad y el medio ambiente / -B: Explotación económica. del territorio.

-A: Fomento de las expresiones artísticas nacionales / -B: Circulación de expresiones culturales foráneas.

-A: Difusión de la Historia patria (validación de relatos de origen) / -B: Análisis crítico de acontecimientos nacionales.

-A: Devoción por los símbolos patrios / -B: Defensa del patrimonio cultural.

**Tipo de pregunta:** CERRADA

**Opciones:** ENUNCIADO A/ENUNCIADO B

**21.** *Tomando en cuenta la pregunta anterior, indique los tres conceptos que crea más relevantes en la enseñanza de secundaria y media vocacional.*

**Tipo de pregunta:** ABIERTO

**22.** *El ingreso en la vida productiva es relevante en la formación del estudiante. ¿Cuál de los siguientes modelos económicos es el más impulsado dentro de la enseñanza de ciencias sociales en secundaria y media vocacional?*

ECONOMÍA SOLIDARIA

ECONOMÍA PROTECCIONISTA

ECONOMÍA DE LIBRE MERCADO

**Tipo de pregunta:** CERRADA

**Opciones:** nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente, muy frecuentemente

**23.** *¿Cuál es su opinión sobre el impulso que las instituciones educativas desde el área de Ciencias Sociales dan a la orientación de la ciudadanía en relación con los modelos económicos mencionados?*

**Tipo de pregunta:** ABIERTA

**24.** *El marco normativo para las ciencias sociales apunta a la implementación de unos lineamientos y estándares de competencias para el desarrollo curricular del área, sus propuestas más generales se exponen a continuación, por favor, valore su impacto en la práctica pedagógica según la escala.*

**Propuestas:** Enfoque curricular abierto, flexible y en espiral; pensamiento como científico social; ejes articuladores como la espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad; formación para la evaluación externa de la calidad (pruebas saber); interdisciplinariedad de las ciencias sociales (antropología, sociología, psicología, economía, política); problematización de situaciones sociales; ciudadanía crítica y participación política

**Tipo de pregunta:** CERRADA.

**Opciones:** sin importancia, de poca importancia, moderadamente importante, importante, muy importante

25. ¿Cuál de estos aportes curriculares anteriormente enunciados, cree que es más importante para la formación ciudadana?, argumente cortamente si lo ha podido o no desarrollar en la práctica pedagógica.

**Tipo de pregunta:** ABIERTA.

26. ¿Cuál es el aporte principal a la formación de los ciudadanos de la asignatura de Ciencias Sociales (Historia y geografía) en secundaria y media vocacional?

**Tipo de pregunta:** ABIERTA.

27. ¿Cuál es el aporte principal a la formación de los ciudadanos de la asignatura de Ciencias Políticas y Económicas en media vocacional?

**Tipo de pregunta:** ABIERTA.

28. *A partir de las reflexiones anteriores, ¿cree que la orientación de la formación ciudadana en secundaria y media vocacional apuntan a las necesidades prácticas que se requieren para enfrentar la vida adulta?, ¿propondría alguna alternativa o recomendación?*

**Tipo de pregunta:** ABIERTA.