

¿La culpa es del maestro?

Aproximación al sentido de la enseñanza de las ciencias sociales desde la experiencia de un maestro en una institución educativa no oficial del sur de Bogotá.

Autor:

JUAN DAVID REYES CASTILLO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA**

2020

¿LA CULPA ES DEL MAESTRO?

**APROXIMACIÓN AL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
DESDE LA EXPERIENCIA DE UN MAESTRO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NO
OFICIAL DEL SUR DE BOGOTÁ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES**

Autor:

JUAN DAVID REYES CASTILLO

Asesor:

WILSON ARMANDO ACOSTA JIMÉNEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA**

2020

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	12
¿QUÉ ES LO QUE HACEN LOS MAESTROS?	12
1.1. LAS DUDAS DEJADAS POR UN DEBATE SOBRE LA “CALIDAD DOCENTE” O TENSIONES SOBRE LA VOZ AUTORIZADA.	13
1.2. PROBLEMATIZACIÓN SOBRE UNA DEFINICIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL MAESTRO O TENSIONES SOBRE LA VOZ FORMATIVA	21
1.3. LA FORMULACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA O TENSIONES SOBRE LA VOZ PROPIA	25
1.3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	28
1.3.1.1. Enseñanza	29
1.3.1.2. Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico	40
1.3.1.3. Enseñanza De Las Ciencias Sociales y Escuela	46
1.3.2. FUNDAMENTOS DE LA VOZ PROPIA	60
1.3.3. DESARROLLO METODOLÓGICO EN UN ESTUDIO DE CASO	64
CAPÍTULO II	66
¿QUÉ HACEN EN ESE COLEGIO?	66
2.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA	66
2.1.1. TRAYECTORIAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	68
2.1.2. EL PROYECTO “CIUDAD BOLÍVAR”	70
2.1.3. PLAN DE APERTURA EDUCATIVA	79
2.1.4. NORMATIVIDAD AL CAMBIO DE SIGLO	84
2.2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL ESCENARIO ESCOLAR DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS MAESTROS	92
2.2.1. PLANILLAS DE NOTAS	95
2.2.2. MALLAS CURRICULARES	102
2.2.3. TALLERES – GUÍAS	108
2.2.4. PROYECTOS DE ÁREA / NÚCLEO	111
2.3. EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL COLEGIO COFRATERNIDAD DE SAN FERNANDO.	115
CAPÍTULO III	121
¿QUÉ DIJO EL PROFESOR?	121
3.1. EL PROCESO DE DISEÑO DE UNA MALLA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	122
3.2. ANÁLISIS DE LA MALLA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	130
CONCLUSIONES	135
¿LA CULPA ES DEL MAESTRO?	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS	145

INTRODUCCIÓN

En el año 2014 salió un informe que afirmaba la menesterosa necesidad de centrar los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional en el mejoramiento de la “calidad docente”, en tanto factor primordial de la calidad educativa en Colombia. Su premisa principal: Se debe procurar la captación, formación y mantenimiento del mejor personal docente, porque los actuales docentes en formación y en ejercicio estadísticamente no lo son. Este estudio salió en medio de la campaña de reelección del entonces presidente colombiano, quien salía de un primer periodo de gran controversia y oposición a las medidas emprendidas en la cartera de educación y el reciente escándalo sobre el bajo desempeño del país en las pruebas internacionales PISA. Con la reelección del presidente, la Ministra de Educación entrante acogió buena parte de las postulaciones del informe, buscando adoptar una imagen diligente de liderazgo y autoridad. Dentro de sus medidas, optó por centralizar la normatividad educativa del ejecutivo con la expedición del “Decreto Único Reglamentario”, impuso medidas de “aseguramiento de la calidad” a los programas de formación docente, promovió “créditos condonables” para el acceso a la universidad de los mejor estudiantes en las pruebas de estado y exigió a las instituciones educativas su alineamiento en torno al introducido “Índice Sintético de la Calidad Educativa” y su respectivo desarrollo en el “Día de la Excelencia”.

Después de cinco años, con una nueva presidencia, tras dos relevos ministeriales, las medidas adoptadas a partir del mencionado informe sobre la “calidad docente” persisten en la cotidianidad de las instituciones escolares y de sus maestros, en el imaginario de lo educativo desde el Estado y el público en general. Ciertamente, las perspectivas y acciones referidas no son nuevas dentro del sistema educativo colombiano; sin embargo, el escenario descrito es de los más recientes y difundidos debates en torno a la educación y la actividad del maestro, particularmente, del quién

es digno de desempeñar la enseñanza. En general, fue una controversia de gran incidencia para el sector educativo y, en lo particular, un cuestionamiento del orden personal y profesional.

Dentro de la última década ha tenido lugar la formación profesional del autor del presente documento, la mayor y última parte ha sido la formación docente, un “licenciamiento” para enseñar ciencias sociales cuya duración, en gran medida, ha correspondido a los cinco años del informe sobre la “calidad docente”. Esta formación ha tenido la particularidad de ser un doble proceso: un paso a través de la formalidad académica universitaria y otro paso en la experimentación de la enseñanza mediante el ejercicio docente. Pasando por talleres de arte con población en condición de discapacidad, propuestas de formación en diversidad y género en instituciones educativas distritales, hasta la docencia convencional en instituciones privadas de educación básica, estas experiencias me han permitido elaborar un compromiso con el hecho mismo de ser llamado profesor o maestro. No como una dignidad de la cual se pueda presumir; sino como una responsabilidad que requiere de un cuidado minucioso. Los aciertos y errores a lo largo de estos años de formación académica y experimental me han confirmado la delicada frontera que se abre entre cada palabra o gesto que se pone a circular en el escenario educativo. Los contenidos más puntuales de la práctica del maestro no son elementos menores ni accesorios, los cuales se puedan tomar a la ligera.

Sin embargo, estas experiencias y aprendizajes son aparentemente insignificantes, estadísticamente reducibles ante las premisas de unas voces “expertas” retratadas en dicho informe y su correspondiente acción ministerial. Si bien los “expertos” presentan sus propuestas como un interés por la dignificación, profesionalización y acompañamiento de los maestros; la perspectiva desde la “calidad docente” omite y desconoce aquello que hacen y saben los mismos docentes, lo que ocurre en las instituciones educativas más allá de la asociación de datos y muestras

decididamente descontextualizadas. Como lo señalaba Alberto Martínez Boom en una edición de la *Revista Colombiana de Educación* dedicada al informe de la “calidad docente”:

Si los protagonistas centrales de estos asuntos fueran los “docentes” importarían su voz, sus trabajos, sus preocupaciones, asuntos susceptibles de ser problematizados y que sirven como elementos de debate, reformulación y ampliación, pero ya sabemos que no hay manera de conciliar una opción ética con el menudeo de una economía para pobres. (Martínez, 2015. p.15)

La imposibilidad de “conciliar” afirmada por Martínez deja ver una herida abierta en el lugar de un debate que no logra ser, una tirantez que define el ámbito de lo educativo. La omisión de la “voz” de los docentes y de las comunidades educativas desde la preponderante capacidad de incidencia de los “expertos” sobre la calidad educativa deja una controversia y la fragmentación de los modos de entender y actuar en los escenarios escolares. En todo caso, estas tensiones, más allá de la simple confrontación y abierta animadversión entre partes contrarias, encausan preguntas y cuestionamientos difíciles de subestimar para cualquier interesado en la educación, especialmente para los maestros que asumen el cuidado como premisa de su práctica. De tal modo, quién aspira a la enseñanza debería encontrar en las preguntas sobre la responsabilidad del maestro y el proceso educativo un escenario de reflexión anterior a la misma práctica, al menos desde una opción ética. Y, por ello, este debate es el trasfondo del presente trabajo de grado, un paso antes del “licenciamiento” como maestro en ciencias sociales.

Así pues, en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y su línea de práctica pedagógica “Formación Política y Memoria Social”, a partir de sus preguntas y debates por la *subjetivación política* y sin otro recurso más que la doble formación, lo que resulta ser una “voz propia” que enuncia desde la experiencia del maestro, el presente trabajo de grado constituye un ejercicio investigativo centrado en las voces y experiencias omitidas por

los “expertos”, aquello que excede a las asociaciones estadísticas, a saber: El modo en que la enseñanza adquiere una disposición concreta durante su despliegue, el *sentido de la enseñanza*. Puntualmente, la presente investigación es un acercamiento a la enseñanza desde su relación con la actividad del maestro y las prácticas que tienen lugar al interior de los escenarios escolares, tomando como estudio de caso la experiencia del autor en la enseñanza de las ciencias sociales en una institución educativa no oficial del sur de Bogotá durante el año 2019.

Para su desarrollo, este documento se divide en tres capítulos. El primero de ellos *¿Qué Es Lo Que Hacen Los Maestros? Tres Variaciones Sobre La Relación Entre El Maestro Y La Enseñanza*, es la definición del estudio de caso a partir del tratamiento de tres “voces” sobre la actividad y responsabilidad del maestro. La *voz autorizada* corresponde al informe sobre la “calidad docente”, llamado “Informe Compartir”, y su respectivo debate del cual se identifican vacíos y omisiones que facilitan las preguntas orientadoras de la investigación. La *voz formativa* se centra en un acercamiento crítico a las definiciones del Olga Lucía Zuluaga, las cuales son el principal referente académico del proceso de formación del autor, lo cual se toma como una concepto asimilado e identificable del modo en que el maestro se acerca a su propia actividad, la *enseñanza*. En este apartado se problematiza la relación de responsabilidad y potestad del maestro con respecto de la enseñanza al interior de una institución educativa. La *voz propia*, en consideración de las preguntas orientadoras y la problematización anteriores, corresponde a la definición del problema de investigación como un estudio de caso en torno al modo en que se define el *sentido de la enseñanza* de las ciencias sociales a partir de una experiencia del autor en el Colegio Cofraternidad de San Fernando, de la localidad de Ciudad Bolívar, durante el año 2019. Para el desarrollo del análisis se definen las categorías de *enseñanza*, *práctica pedagógica* y *saber pedagógico*, *enseñanza de las ciencias sociales* y *escuela*, en tanto que puntos de referencia para abordar la experiencia estudiada

y sobre los cuales se definen los elementos de la voz propia y el desarrollo metodológico respecto a los objetivos y la metodología a aplicar. El desarrollo de este cuerpo analítico guarda continuidad y coherencia desde “ensamble conceptual” entre las propuestas de Martin Heidegger, Hannah Arendt y Michel Foucault (Ver *Figura N°5.*), como referentes teóricos necesarios para la reordenación de los conceptos asimilados sobre la *enseñanza* en torno a una perspectiva de investigación a partir de la experiencia, la del maestro.

En continuidad, el segundo capítulo se denomina *¿Qué Hacen En Ese Colegio? Aproximación Al Sentido De La Enseñanza De Las Ciencias Sociales Desde La Experiencia Del Maestro*, en el cual se desarrolla el estudio de caso a partir de dos acercamientos. El primero de ellos corresponde a la identificación de los *saberes pedagógicos* que circulan al interior de la institución escolar, mediante el contraste de la trayectoria histórica del colegio, el contexto discursivo sobre lo educativo que ha tenido lugar en el mismo periodo temporal y las prácticas que ordenan el servicio educativo prestado actualmente por la institución. El segundo apartado atañe al análisis de las *prácticas pedagógica* que ordena la actividad del maestro al interior de la institución en tanto que *prácticas discursivas* de los saberes previamente descritos. Este análisis se desarrolla a partir de la identificación del modo en que los maestros se relacionan con su *práctica pedagógica*, en consideración de las experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales dentro del Colegio Cofraternidad de San Fernando.

El tercer capítulo constituye un ejercicio de reflexión sobre la disposición de la enseñanza de las ciencias sociales en la experiencia a partir del análisis y crítica de una propuesta curricular elaborada por el autor del presente proyecto, durante su ejercicio docente en la institución. Vinculando los saberes, prácticas, discursos y experiencias que definen la práctica de enseñanza, se hace una revisión de los desaciertos y posibilidades de la enseñanza “real” de las ciencias

sociales desde la perspectiva de quien aspira a un ejercicio cuidadoso. Este capítulo se aborda en un primer momento los elementos considerados para la elaboración de la propuesta curricular, para pasar al análisis de los efectos de poder y las tensiones que han mediado en el ejercicio.

Finalmente, se cierra la investigación con un apartado de conclusiones. En este se identifica que la posibilidad de un acercamiento al sentido de la enseñanza a partir de la experiencia del maestro reside en la consideración de dos tensiones en torno a la enseñanza de las ciencias sociales: la tensión *archein - pratein*, como diferencia entre la iniciativa de la acción del maestro desde el cuidado y su realización en el carácter fáctico de la enseñanza, y la tensión saber-poder como la interrelación entre el discurso y la acción en una mutua producción de visibilidades y efectos sobre las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza.

El análisis de estas tensiones en el caso estudiado guarda correspondencias con las estrategias de integralidad, rendimiento, adecuación, seguimiento y evidencia como elementos de ordenación y anudamiento de la escuela, los cuales se despliegan a partir de las planillas de notas, las mallas curriculares, taller-guías y proyectos de área en tanto prácticas discursivas que estabilizan la enseñanza al interior del escenario escolar. Esto en función de la concepción de la enseñanza como el encausamiento de la capacidad de iniciativa de los seres humanos, el dispositivo de infancia.

Desde la experiencia del maestro, el dispositivo de infancia se constituye en la condición de emergencia de la práctica pedagógica al interior de la escuela, llevando a las disparidades entre su iniciativa y la realización de su acción, estableciéndose como condición de posibilidad al sentido de la enseñanza. Así, el saber pedagógico del maestro ha de establecer diálogos con la ética y la política, a fin de la revelación auténtica de su modo de ser mediante la acción, en tanto principal co-responsable de la enseñanza en un escenario definido por el co-actuar.

La trayectoria de definición de la presente investigación ha pasado por múltiples objetos y escenarios de interés para su desarrollo, mucho de lo cual no aparece en lo escrito. Siendo, por ejemplo, la pregunta por la participación política de niñas y niños la cual ha tenido mayor elaboración, el posible escenario de una investigación que posiciona al autor como un agente externo y observador de experiencias de enseñanza y, a su vez, interventor desde la necesidad de vincular una práctica pedagógica propia en este proyecto, significó la problematización ética y política de la aparición del maestro ante otros. El posicionamiento reflexivo que demandaba un concepto asimilado de la pedagogía y la enseñanza derivó en la pregunta por la autoridad o la justificación que sustentaba el ingreso a un escenario ajeno: “¿Con qué derecho se “enseña” a otros?”

Por supuesto, la enseñanza en las sociedades contemporáneas se presenta como una necesidad y un beneficio para los individuos y comunidades en las cuales se ejerce. De aquí que la formación experimental del autor fuese posible sin un previo “licenciamiento”. En esta perspectiva lo importante es que la educación ocurra, en el mejor de los casos, en condiciones de “calidad”; sin embargo, desde la experiencia de quien aspira a la enseñanza como un ejercicio de cuidado, el problema central son los motivos por los cuales se hace necesaria la educación. O, al menos, esa es la perspectiva desde la cual se desarrolló y se presenta el presente trabajo de grado.

La importancia de la presente investigación, más allá de una aportación a un acervo académico, es la interpelación por un acercamiento crítico a los conceptos asimilados sobre la enseñanza y los supuestos que definen el devenir de lo educativo. La enseñanza de las ciencias sociales particularmente sitúa al maestro en medio de una serie de tensiones del orden ético y político, por lo que su acepción no debería ser reducible a la definición de contenidos y metodologías, sin antes pasar por la duda sobre la necesidad y cuidado de tales acciones. Precisamente, la experiencia del

maestro es una cuestión abierta que se desarrolla en medio de tensiones propias y compartidas, lo que lo hace un lugar de enunciación que no debe ser subestimado.

Así, pues, el presente trabajo de grado es un ejercicio de cuidado de un maestro, en preparación a su “licenciamiento”.

CAPÍTULO I

¿QUÉ ES LO QUE HACEN LOS MAESTROS?

TRES VARIACIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA

Este capítulo presenta al lector la elaboración de un problema de investigación en torno al sentido de la enseñanza de las ciencias sociales desde la experiencia de un maestro. Para su mejor comprensión, por “sentido” no se está haciendo referencia al desarrollo de algún elemento de enunciación o significado, sino al despliegue práctico y contextual de la enseñanza en tanto actividad vinculada al maestro. Por ello, la propuesta se desarrolla a partir de la problematización de conceptos asumidos sobre los modos en que se desarrolla la enseñanza en las instituciones escolares y su relación con la actividad del maestro. Para ello se abordan tres variaciones correspondientes a tres apartados, de los cuales dos corresponden a acercamientos críticos sobre propuestas identificadas como la *voz autorizada* y la *voz formativa*.

La primera propuesta, la *voz autorizada*, corresponde al llamado “Informe Compartir”, el cual es asumido como muestra ejemplar de los conceptos que orientan la actividad gubernamental del sector educativo y, por ello, referente “experto” respecto de las visibilidades y omisiones en torno a la actividad del maestro y los procesos en las instituciones escolares. Del acercamiento crítico a esta *voz* se definen preguntas orientadoras en consideración del análisis argumental en la propuesta del informe, justamente, en relación con aquellas miradas y omisiones que refieren a la actividad del maestro. Siguiendo tal orientación, la propuesta de la *voz formativa* corresponde a las definiciones de Olga Lucía Zuluaga con respecto de la relación entre el maestro y su actividad asociada, la enseñanza. Este acercamiento al trabajo de la investigadora responde a su relevante presencia en el proceso formativo pedagógico del autor, constituyendo un referente de un concepto asimilado, lo que es, un registro elaborado sobre los discursos que facilitan el acercamiento del

maestro a su propia actividad, un punto de partida sobre la experiencia. En tal caso, la problematización sobre el trabajo de Zuluaga permite la identificación de la pregunta de investigación en torno a la relación entre el maestro y la enseñanza, en términos de la identidad de la experiencia del maestro con las prácticas que definen la actividad de enseñanza.

Por último, el tercer apartado denominado *la voz propia* constituye el proceso de definición de la investigación en función del interés por el lugar de enunciación de la experiencia docente. En esta sección se explicita la línea argumental que sustenta el paso de las preguntas orientadoras del acercamiento a la *voz autorizada* y a la *voz formativa* hacia el problema de investigación. Definido como un estudio de caso desde la perspectiva del maestro —el autor—, la investigación se ordena en torno a la pregunta por *el modo en que se define el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales al interior de una institución educativa no oficial*, en tanto experiencia concreta y propia. Con la identificación del problema, la *voz propia* se constituiría de tres sub-unidades en las cuales se establecen las categorías de análisis, los contenidos de la *voz propia* y su desarrollo metodológico en un estudio de caso que integra los objetivos y los procedimientos metodológicos requeridos para el desarrollo del estudio de caso.

1.1. LAS DUDAS EN TORNO A UN DEBATE SOBRE LA “CALIDAD DOCENTE” O TENSIONES SOBRE LA VOZ AUTORIZADA.

En año 2014, la Fundación Compartir (García et al., 2014a) presentó el informe *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, en el cual los investigadores sostuvieron la necesidad de implementar una serie de medidas pensadas para “mejorar radicalmente los perfiles y el desempeño de los docentes en Colombia y, en consecuencia, la calidad de la educación que reciben nuestro niños y adolescentes” (p.246). Este informe se inscribía dentro de una tendencia de acercamiento a los problemas de los sistemas

educativos desde las perspectivas de la administración y la psicología organizacionales, la cual hace énfasis en la relación entre la inversión en capital humano dentro del cuerpo magisterial y la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2007; García et al, 2011; Pro Antioquia, 2017). Tal tendencia se ordenó entorno a las equivalencias entre la valoración medible de los docentes y los desempeños de los estudiantes, circunscribiendo la actividad de enseñanza a valores intrínsecos como la formación, la educabilidad, la flexibilidad, el emprendimiento y el liderazgo. Desde esta perspectiva, la *calidad del docente* es la calidad de la educación y de la enseñanza.

Este tipo de acercamientos al problema de la “calidad” en educación tiene sus raíces en las transformaciones de las políticas educativas y perspectivas de Estado que tuvieron lugar en la Latinoamérica y Colombia a partir de la década de los sesenta, concretándose en la década de los ochenta y noventa con las llamadas reformas “neoliberales”. Como lo señala Alberto Martínez Boom (2004), “en la historia reciente de la educación ningún término ha causado tanto hechizo, ni tanta admiración ni tanto efecto paralizador sobre maestros, padres, investigadores y decididores, como la expresión “calidad de la educación” A tal extremo se ha llegado que podemos afirmar que el mundo de la educación ha caído en el fetichismo de la calidad” (p.332-333). Si bien a lo largo de las últimas décadas la misma idea de la “calidad” ha presentado múltiples definiciones, acercamientos y desarrollos (Boom, 2004 .p.336-337), ha tenido por constante su amplia difusión por parte de organismos internacionales (p.337), en especial desde el centramiento de los problemas de la educación en términos de eficiencia. Tal es el caso del estudio presentado por la Fundación Compartir.

Dicho informe tuvo resonancia en los medios de comunicación y las instancias de gobierno, ciertamente a razón de las agendas asociadas a las campañas políticas por la presidencia y la entonces reciente controversia con motivo del desempeño del país en las pruebas estandarizadas

internacionales PISA (Álvarez, 2014.p.22; Semana, 2014.). Particularmente, el “Informe Compartir” desplegó un debate en torno a las consideraciones y orientaciones apropiadas para una política pública nacional de educación, el cual tuvo un relativo seguimiento desde instancias académicas.

De primera mano, Julián de Zubiría (2014), voz recurrente en los medios de comunicación como experto en educación, cuestionó la falta de perspectiva de la investigación al centrarse en el problema de la calidad docente, dejando de lado “factores propiamente pedagógicos como el currículo, la reflexión pedagógica, la selección de competencias básicas, el liderazgo pedagógico del director o el modelo pedagógico adoptado en la institución”. Al respecto, los investigadores (García et al., 2014b) replicaron con el reconocimiento de la importancia de los factores llamados “pedagógicos”, de los cuales se asumen como no expertos; pero que consideran recogidos en su propuesta, en tanto la inversión en formación y acompañamiento de los docentes implicaría un mejor uso y desempeño de dichos factores, sumando a ello el papel estratégico de los docentes directivos (rectores) en dicha estrategia.

Desde una perspectiva distinta, en una segunda instancia, Alejandro Álvarez Gallego en un artículo de la *Revista Colombiana de Educación* señaló las dificultades del “Informe Compartir”, en tanto tienden a la erosión de la autonomía profesional de los maestros. Dicha afirmación se sustenta en, primero, la reducción de los objetivos de la educación por parte de los investigadores en intereses económicos sobre el desarrollo de capital humano; segundo, responsabiliza a los docentes del bajo desempeño de los estudiantes, a pesar de las otras problemáticas que atraviesan el sistema educativo; tercero, desconoce otras miradas que desde el propio magisterio y las facultades de educación han apuntado a la formulación de medidas desde la complejidad del fenómeno educativo en Colombia (Álvarez, 2014. p.25). Los autores del “Informe Compartir”

(García et al., 2014c), en la misma revista, reiteraron posiciones previas, además de mediar las críticas presentadas por Álvarez como elementos metodológicos. En consideración de los investigadores, dichas dificultades presentadas se sustentan en términos de oportunidad — información disponible y factores “intervenibles” viables— y de conclusiones obtenidas por asociación, mas no por causalidad. (p.90)

Han pasado más de cinco años de la publicación del “Informe Compartir”. En dicho tiempo se ha evidenciado su incidencia en la formulación de las directrices de política pública del Ministerio de Educación. Dentro de las medidas adoptadas por la entonces ministra de educación Gina Parody, se optó por centralizar la normatividad educativa del ejecutivo con la expedición del “Decreto Único Reglamentario”, se impuso medidas de “aseguramiento de la calidad” a los programas de formación docente, se promovieron “créditos condonables” para el acceso a la universidad de los mejor estudiantes en las pruebas de estado y se exigió a las instituciones educativas su alineamiento en torno al introducido “Índice Sintético de la Calidad Educativa” y su respectivo desarrollo en el “Día de la Excelencia”. Ya sea la modificación de los programas de formación docente (Montenegro, 2016) o el establecimiento de medidas de calidad, inspección y vigilancia en las instituciones escolares (El Espectador, 2015), las “asociaciones” conceptuales que sustentan la reseñada investigación constituyen la principal base teórica de las actuaciones de las entidades gubernamentales y son consideradas “verdades” previas a los acercamientos en los escenarios escolares. Sin embargo, teniendo en cuenta las críticas ya mencionadas, es justamente en la aproximación a lo escolar en el cual aparecen interrogantes frente a la línea de pensamiento expresada en el “Informe Compartir” y, por lo tanto, en las orientaciones de la actividad estatal. Las oposiciones presentadas permiten entrever que no es del todo claro el desarrollo de la *calidad docente* cuando se dejan por fuera las perspectivas de “oportunidad” y “viabilidad” de las grandes

visiones ministeriales, y se procura un acercamiento a las instancias cotidianas y de actuación de los maestros. Las críticas presentadas por de Zubiría y Álvarez sobre la consideración de otros factores y la pérdida de autonomía postulan la necesidad de cuestionar acerca del contexto en el cual se despliega la tan discutida actividad del maestro, si acaso la perspectiva de la *calidad docente* concibe lo que en las instituciones ocurre.

A pesar de las réplicas presentadas por los investigadores del “Informe Compartir” sobre la necesidad y rigor metodológico de sus planteamientos; las críticas reseñadas no respondían al cuestionamiento de la validez o importancia de una propuesta de política pública para la “excelencia docente”, o al menos no eran su punto central. Por el contrario, lo que se puso en controversia son las asociaciones conceptuales y sus implicaciones en la práctica, las cuales constituyen el eje de cualquier propuesta. La distancia existente entre un currículo apropiado o el respeto de la autonomía docente respecto del tratamiento estadístico de la información disponible o las medidas consideradas “viables” es la misma brecha entre una crítica de contenido y unas precisiones de forma. Para el caso, la respuesta de los investigadores del informe es insuficiente a razón de la estrechez de un panorama reducido al manejo de datos, perdiendo en el horizonte el sentido práctico de las afirmaciones, dejando vacíos susceptibles de disputa. En esta perspectiva, el “Informe Compartir” se perfila como un referente de entramados de conceptos en cuyos intersticios se manifiesta un abismo por problematizar, especialmente desde la perspectiva de la actividad docente.

Así pues, un punto de partida en una revisión del hilado conceptual corresponde al núcleo mismo del “Informe Compartir”: la *calidad docente*. Como se mencionó anteriormente, esta categoría guarda la particularidad de referir a valores intrínsecos que, desde la perspectiva del capital humano, son cualidades deseables susceptibles de inversión, así como criterios de

evaluación del trabajador (Villalobos y Pedroza. 2009. p.280-285). Para los investigadores, la información aportada por las pruebas PISA respecto a la percepción estudiantil de los docentes (Compartir, 2014. p.53) posibilitaba establecer mediciones y comparaciones válidas entre distintas instituciones escolares, dado que tal medida se da en términos de disposiciones y actitudes del docente en sí, y no del contexto escolar (Ibíd. p.61). El carácter intrínseco de estas medidas se ejemplifica en la facilidad que dicha perspectiva otorga a los investigadores para el uso de calificativos maniqueos como “mediocre-excepcional” (Ibíd. p.20), “bueno-malo” (p.54), refiriéndose a la mismidad del docente y no al desempeño de su actividad. Esta distinción entre el modo de ser del maestro y las particularidades de su práctica se registra en las cualidades deseables del docente: interés, escucha, liderazgo, flexibilidad, apertura al diálogo (p.61). Así, la *calidad docente* no refiere al cómo de una actividad, sino al quién más adecuado.

Esta separación entre ser y hacer resulta de importancia, dado que permite comprender las asociaciones conceptuales del “Informe Compartir”. A saber, la *calidad docente* es asumida como un factor privilegiado del desempeño estudiantil, el cual es medido por pruebas estandarizadas y asumido como indicador de la *calidad educativa*. El hallazgo estadístico presentado por los investigadores es la correspondencia entre un alto desempeño en las pruebas PISA respecto a la buena percepción de los maestros por parte de los estudiantes evaluados. De tal modo, pasando de cualidades del docente a resultados en pruebas estandarizadas, las actividades que desarrollan los maestros quedan por fuera en dichas asociaciones. Si bien las cualidades de escucha o flexibilidad tácitamente connotan el modo en que se desempeñan las acciones de los docentes frente a los estudiantes, estas no afirman, niegan o cuestionan lo que los maestros hacen en sí. Es decir, la afirmación “Mi profesor es atento y sabe escuchar” no aporta la información suficiente para comprender la conclusión “Tuve los mejores resultados en lectura crítica”. La figuración del

docente exclusivamente por su modo de ser no agota la observación y examen de las relaciones que justificarían el anticipado vínculo entre *calidad educativa* y desempeño estudiantil. Por ello, la ausencia en la asociación conceptual del informe gravita en la distinción ser y hacer, dado que la pérdida de información se hallaría en las intermediaciones dadas entre las cualidades del maestro y los desempeños de los estudiantes, justamente, las acciones que evidenciarían en su despliegue la capacidad de escucha, flexibilidad o liderazgo.

Respecto al vacío en el “Informe Compartir”, Julián de Zubiría ya mencionaba su existencia bajo la premisa “No basta tener buenos docentes, si lo que tienen que enseñar es impertinente, descontextualizado o demasiado particular” (Zubiría, 2014). Este acercamiento presenta la necesidad de considerar “factores propiamente pedagógicos”, los cuales se entienden como elementos por fuera de la identidad y posibilidades de los maestros, elementos cruciales aunque ajenos a la *calidad docente*, de la cual se presume su insuficiencia operativa en la misma premisa. Esta exteriorización de los “factores pedagógicos” se puede encontrar en la facultad que los investigadores asumen para enunciar la existencia de tal vacío como “otros factores”, los cuales desde su perspectiva son estadísticamente reducibles, dada la preeminencia de la *calidad docente* en la *calidad educativa*. Sin embargo, este distanciamiento entre la figura del maestro y “otros” factores como la actividad de la enseñanza resulta cuestionable en la forma presentada por de Zubiría y acogida por los investigadores. Considerando la distinción entre el ser y el hacer dentro del concepto reseñado de *calidad docente*, la crítica desde la separación del maestro de lo pedagógico pareciera reincidir en el mismo vacío conceptual. Siguiendo la lógica presentada por los autores, en lo que respecta a la relación entre el maestro y la enseñanza, es sugerente preguntar: ¿acaso los contenidos de las prácticas no deberían ser considerados al momento de calificar a un docente de “excepcional” o “mediocre”?

Frente a esto último, una recurrente crítica —es el caso de la tercera objeción de Alejandro Álvarez— a propuestas como las del “Informe Compartir” es la falta de reconocimiento a las perspectivas formuladas desde las facultades de educación o desde el propio magisterio. En los miramientos de la economía, la administración o la psicología, los maestros son examinados e intervenidos con poca oportunidad de participación o sin la validación de su propia capacidad de comprender y expresar interpretaciones de su propia realidad. Las *voces autorizadas* para hablar de educación con regularidad no son las de quienes la desempeñan. Evidencia de ello son las dudas que surgen de las asociaciones y vacíos que sustentan la *calidad docente*, las cuales se observan al contrastar su desarrollo con la cotidianidad de la escuela.

Considerando esta polaridad en las perspectivas, la problematización del entramado conceptual presentado por el “Informe Compartir” permite un acercamiento a las falencias y desaciertos de las perspectivas que tienen resonancia en la gestión estatal de lo educativo, la *voz autorizada*. Como punto de partida, el acercamiento crítico a esta “voz” permite advertir la posibilidad de otras miradas sobre el ser y el hacer de la docencia, las cuales van más allá de la pregunta por “el quién más idóneo para la enseñanza” de la *calidad docente*, justamente, aquellas que abordan las acciones y el contexto en las cuales se desempeñan. Siendo así, este ejercicio investigativo encuentra en su acercamiento a la *voz autorizada* unas preguntas iniciales de orientación, un direccionamiento alterno a las asociaciones conceptuales del “Informe Compartir”, a saber, *¿Qué es lo que ocurre en las instituciones educativas?*, específicamente, *¿Qué es lo que los maestros hacen?*

1.2. PROBLEMATIZACIÓN SOBRE UNA DEFINICIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL MAESTRO O TENSIONES SOBRE LA VOZ FORMATIVA

Si el interés es procurar referente alguno sobre aquello que los maestros hacen, las publicaciones y estudios sobre la actividad del maestro son de una amplia variedad y trayectoria. *Paideia*, *lectio*, *institutio*, instruir, enseñar, educar, formar, entre otras, son distintas formas con las que históricamente se ha denominado el hacer de quien desempeña la “docencia” (Noguera, 2012), y sus respectivas definiciones constituyen una diversidad similar. Sin embargo, sus respectivas incidencias sobre la propia realidad del maestro difieren según el contexto en el que aparezcan. Por ejemplo, la instrucción en términos de utilidad pública y mejoramiento de la raza (Sáenz et al., 1996) ya no goza del mismo uso y relevancia en comparación con las primeras décadas del siglo XX. De tal modo, carecería de sentido un examen minucioso de cada acercamiento y definición que dé cuenta de la actividad del maestro, dada su dificultad de procedimiento y su irrelevancia como precedente. Por ello, permitiendo decididamente cierta arbitrariedad, se restringe la observación a una única propuesta de definición, a saber, el trabajo de Olga Lucía Zuluaga entorno a la relación entre el maestro y la enseñanza.

Tal proceder tiene una explicación de experiencia, la cual es procedimentalmente justificable. El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (en adelante GHPPC), del cual Olga Lucía Zuluaga es miembro y fundadora, vincula investigadores de cinco universidades, participa en las principales publicaciones sobre educación y pedagogía, y ha tenido cierta participación en la configuración de políticas educativas. Además de ello, su trayectoria está fuertemente vinculada al Movimiento Pedagógico Colombiano, el cual ha definido en gran medida la actual coyuntura educativa. Estas pertenencias permiten entender la razón por la cual se hace una reserva en favor del trabajo de Zuluaga, dado que tal contexto coyuntural y de relevancia implicó una transferencia —casi de exclusividad— en la formación pedagógica del autor del presente proyecto entorno a

dicha autora. No como una elección personal o académica, sino como una manifestación fáctica de la relevancia y difusión de su trabajo en la formación docente en Colombia. Tomando por evidencia la experiencia propia y las dimensiones del referente, podría decirse que el plan de investigación del GHPPC es una de las principales orientaciones sobre la formación docente, y por lo tanto sus planteamientos constituyen un punto de entrada para la revisión y crítica de un concepto asimilado del maestro y la enseñanza, lo cual es relevante dentro de la principal condición de este ejercicio investigativo: *La experiencia de los maestros*.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el acercamiento a la definición de la actividad del maestro por parte de Olga Lucía Zuluaga inicia por la premisa eje de su propuesta: “La enseñanza como acontecimiento de saber” (Zuluaga, 2003. p.39). En medio de las disputas por la definición y valoración de la actividad del maestro durante las décadas de los 80 y 90 en Colombia, Zuluaga (1994) sostiene la necesidad de (re)construir la historicidad, el campo conceptual y las distinciones que permitiesen visibilizar el carácter intelectual del maestro (p.27). Tal necesidad se contrapone al miramiento de la relación del maestro con la enseñanza como un ejercicio exclusivamente metodológico, fuertemente atado a las demandas de unos saberes a enseñar como las ciencias sociales o a las directrices desde campos externos como la psicología o la administración educativa. Como lo señala la autora, “mientras más se enfatiza la relación del maestro con el método de enseñanza, menor es su relación con la cultura. Se le trata, pues, como portador de un saber sometido, subalterno e inferior” (Zuluaga, 2005. p.27). Ante tal panorama, la historia, conceptos y distinciones son retomados como referentes críticos que permitirían re-evaluar las nociones en uso de la actividad del maestro. Es en esta recuperación que se introduce el concepto de la enseñanza como *acontecimiento de saber*.

Tomando como referente las investigaciones del GHPPC y de otros grupos que tenían amplia circulación en el país, Zuluaga (1994) introduce una intermediación entre el maestro y la enseñanza, el *saber pedagógico*. Reconociendo que la *enseñanza* por sí misma es un concepto amplio y de uso válido en otros campos de saber, la *práctica de enseñanza* del maestro diferiría a partir de su relación con un *campo conceptual de la pedagogía*. Diferente del “docente” cuya capacidad de enseñar radica en el dominio de los contenidos a transmitir, ni que decir del científico que tiene un acercamiento de actualización a tal saber, el carácter propio del *maestro* residiría en la reflexión sobre su propia *práctica de enseñanza* y la elaboración de un saber propio que destina a dicha actividad, constituyendo un lugar de enunciación desde el cual relacionarse con otros campos de conocimiento: el *saber pedagógico* (p.26-27). Ahora bien, es en este sentido que la enseñanza constituye “un acontecimiento de saber”, en tanto entiende al *maestro* como un intelectual de su propia práctica y su práctica como un despliegue de saber propio, de *saber pedagógico*.

Desde este primer grupo de definiciones, en función del interés por la relación entre maestro y enseñanza, se observa que para Zuluaga la actividad del maestro es enseñar; más la enseñanza no es una potestad del maestro. No se encuentra en la autora un concepto del orden identitario, en términos de la relación del maestro con su actividad. Si se considera un segundo aspecto de la definición de enseñanza, a saber, “enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre” (Zuluaga, 2003. p.40), no se halla un aporte sobre la especificidad del *maestro*. Si bien es caracterizado por el desempeño y reflexión sobre este proceso, la enseñanza como tratamiento de contenidos y aprendizaje de una cultura es posible en otros contextos carentes de dicha reflexión, como es el caso del “docente” experto en contenidos.

En una dirección similar se encuentra el aspecto de la enseñanza como *acontecimiento de saber*. Tal como lo establece la autora, el *saber pedagógico* “constituye una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad” (Zuluaga, 2005. p.25). Este carácter plural y disperso supone cierta “impropiedad” del saber pedagógico con respecto de la *experiencia del maestro*, dado que es una voz más en medio de un proceso más complejo. Incluso aún, el contenido de esa voz “propia” con dificultad se distingue del conjunto anónimo.

La evanescencia de la voz del maestro en medio del *saber pedagógico* se observa en la definición de lo que Zuluaga denomina la *práctica pedagógica*. Diferente de la simple aplicación de los contenidos del saber a un conjunto de actividades, la *práctica pedagógica* se constituye en el despliegue fáctico del *acontecimiento de saber* por el cual se producen y movilizan las discursividades que conforman el *saber pedagógico* (Ibíd. 25-26). Dicho de otro modo, y en cercanías a su orientación foucaultiana, el *saber pedagógico* no es una entidad del mundo de las ideas que se realiza en el plano de los accidentes; sino que es un conjunto disperso y heterogéneo que se desarrolla internamente en la actividad de los seres humanos que interactúan en sociedad, siendo el contenido de dicho saber las construcciones de sentido que orientan un modo específico de hacer o no hacer las cosas, actividades que movilizan y modulan un entendimiento específico —*racionalidad*— sobre lo que acontece a los seres humanos (Saldarriaga, 2016. p.13). Para el caso, la *práctica pedagógica* refiere a una *práctica discursiva* que atraviesa la actividad del maestro, haciéndolo participe del *saber pedagógico*; mas no su portador, gestor o destinatario exclusivo. De allí que la definición de la autora de la enseñanza como *acontecimiento de saber* posiciona al maestro en un contexto discursivo específico, sin necesariamente remitir a las enunciaciones propias del maestro.

Si bien las definiciones de Olga Lucía Zuluaga aportan una ubicuidad relativa del maestro a partir de su actividad, estas mismas se distancian de la posibilidad de una identidad. A pesar de la sugerente proposición del maestro como intelectual de su propia práctica, esta idea se difumina en medio de la complejidad que constituye la *enseñanza* en sí. Ya sea como transmisión de contenidos o como acontecimiento de saber, los vínculos del maestro con la enseñanza se desvanecen en medio de contenidos, técnicas, medios, objetivos, fines, prácticas y discursos. Ciertamente, la autora no propone hacer de la *enseñanza* o del *saber pedagógico* elementos privativos del maestro. Acaso la propuesta de Zuluaga establece las coordenadas de un lugar de enunciación que posibilite la superación del estigma metodológico sobre la actividad del maestro, buscando su posicionamiento como un interlocutor válido. Sin embargo, desde un interés por la experiencia del maestro, es preciso preguntar: *¿Qué tanto de la voz del maestro aparece en ese lugar de enunciación?*, lo que es en términos de Zuluaga, *¿Qué tanto de la voz del maestro se despliega en las prácticas de enseñanza mediadas por la práctica pedagógica?*

1.3. LA FORMULACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA O TENSIONES SOBRE LA VOZ PROPIA

El escenario de la *calidad docente* propuesto por el “Informe Compartir” pone de manifiesto un interés por los resultados de la actividad del maestro. Si bien su propuesta discurre en la captación de un quién más adecuado para la docencia, la *calidad educativa* como objetivo central sitúa el problema en la eficacia y eficiencia del proceso educativo. De tal modo, e independientemente de la validación de tal fin, si lo que se problematizan son los resultados de un proceso, entonces son las acciones ejecutadas para su resolución las que deberían considerarse como objeto de investigación. Más aún si lo que se pretende es la valoración de quién desempeña

dicho quehacer. De allí que los vacíos y omisiones del informe motiven las preguntas: *¿Qué es lo que ocurre en las instituciones educativas?*, específicamente, *¿Qué es lo que hacen los maestros?*

Estas preguntas por determinada actividad planteadas en relación con el interés por sus resultados pueden ser reformuladas en términos de *la responsabilidad del maestro* respecto de los procesos que tienen lugar al interior de las instituciones educativas. Justamente, la exposición en el “Informe Compartir” apuntaba a las falencias de los docentes en términos de valores intrínsecos como principal factor del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Una carga de responsabilidad sobre el maestro por los resultados del proceso. Ahora bien, considerando las críticas y vacíos del Informe en relación con la ausencia de la actividad del maestro, el presente proyecto se ha propuesto la resolución de dicha pregunta a partir de un lugar de enunciación diferido del de los investigadores de la Fundación Compartir, precisamente, uno que logra ofrecer un acercamiento a las instituciones escolares y al proceso educativo con mayor referencia a las actividades concretas, a saber, *la experiencia del maestro*.

Siendo esta investigación el proyecto de grado de un “licenciante” de ciencias sociales —quien ya ha desempeñado la enseñanza—, el acercamiento a la pregunta por la responsabilidad del maestro desde su experiencia se desarrolla como experiencia propia, la del autor. De allí que el procedimiento para la resolución de la cuestión se proponga mediante un *estudio de caso* en torno a una experiencia propia de enseñanza de las ciencias sociales en una institución educativa. Específicamente, se trabajarán las actividades desempeñadas por el autor durante el año lectivo 2019 en el Colegio Cofraternidad de San Fernando, una institución educativa no oficial de la localidad de Ciudad Bolívar, en el sur de Bogotá DC.

En función de la *experiencia del maestro* como enfoque dado a este estudio de caso, se entiende que el punto de entrada de la investigación, es decir el paso de la pregunta a la formulación del

problema, tiene lugar en los conceptos asimilados por parte del maestro. Dicho de otro modo, la investigación inicia desde su propio planteamiento. Siendo la formación docente un proceso de conceptualización identificable, se encuentra que el examen crítico de la propuesta de Olga Lucía Zuluaga, como principal referente de la relación entre el maestro y su actividad dentro del proceso formativo del autor, permite la problematización en torno a la *responsabilidad del maestro*. Puntualmente, la definición de la actividad del maestro como *enseñanza* y su especificidad en la mediación del *saber pedagógico* y la *práctica pedagógica* encuentra un límite en la identificación del maestro al interior de la actividad con la cual se le asocia. Ya sean prácticas, discursos o saberes, la definición de Zuluaga da cuenta de un escenario complejo en el cual la voz del maestro se haya a la deriva. Sin embargo, la percepción más intuitiva de la experiencia del maestro sugiere una potestad sobre la enseñanza, en tanto es una actividad desplegada de forma intencional y elaborada. Después de todo, tal entendido presupone la posibilidad de una responsabilidad del maestro sobre su actividad.

Existiendo tal disparidad entre los presupuestos de la práctica y las orientaciones del concepto asimilado, teniendo por enfoque la experiencia del maestro, la pregunta sobre la responsabilidad encuentra posibilidad en la reorientación del cuestionamiento desde el maestro hacia la actividad que se le asocia: la *enseñanza*. Siendo la concebida potestad sobre esta actividad el punto de desequilibrio del problema, el estudio de caso se desarrollaría entorno al modo en que se despliega la enseñanza al interior de una institución educativa, su disposición en contexto, los elementos y relaciones que constituirían la enseñanza como una práctica concreta, lo que es, su sentido como actividad identificable en un escenario dado. Esta perspectiva admitiría un acercamiento desde la relación del maestro con la enseñanza; mas no desde una preconcebida identidad y pertenencia. Por el contrario, situaría la observación de dicha relación como una cuestión por definir con base

en evidencias, lo que es, la identificación de los procesos que posibilitan un sentido concreto a la enseñanza.

Así, recogiendo las preguntas, enfoque, método y orientaciones presentados hasta el momento es posible afirmar que el problema de investigación del presente proyecto corresponde al *estudio de caso sobre el modo en que se define el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio Cofraternidad de San Fernando, a partir de la experiencia propia como maestro en esta institución durante el año lectivo 2019.*

1.3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Siendo el objeto de la presente investigación el modo en que la enseñanza adquiere una disposición concreta durante su despliegue —su sentido—, el consecuente desarrollo de su análisis se soporta en la delimitación de las condiciones que posibilitan la existencia de tal fenómeno denominado “enseñanza”. Esto se debe al centramiento del problema en una figuración particular, lo cual requiere la estabilización de elementos generalizables y de contraste que permitiesen advertir las particularidades adoptadas por el fenómeno estudiado. Así, las categorías para el análisis corresponden a la apropiación de una serie de debates en torno a la enseñanza, de los cuales se identifican articulaciones y ajustes en términos de conceptos adecuados para el desarrollo del problema de investigación.

Siguiendo la línea teórica iniciada en la *voz formativa*, en la cual se identificó una noción inicial sobre el problema y pregunta del estudio de caso, se tomarán como categorías de análisis los conceptos de *enseñanza*, *práctica pedagógica* y *saber pedagógico*, *enseñanza de las ciencias sociales* y *escuela*. El acercamiento a estos debates guardará continuidad y coherencia a partir de su re-ordenación en torno a la *experiencia del maestro* como perspectiva de investigación, lo que

para el caso corresponde al referente teórico de un “ensamble” de las propuestas de Martin Heidegger, Hannah Arendt y Michel Foucault, el cual es dominado como una perspectiva *ontológica-interpretativa* que, como se evidenciará, acercará las categorías al problema de la experiencia (Ver [Figura N°5](#)).

1.3.1.1. Enseñanza

Tal como lo afirman Laura Basabe y Estela Cols (2008), la actividad de enseñanza presenta un carácter complejo. Como categoría, la enseñanza responde a un conjunto importante de acciones, situaciones y relaciones, cuya determinación responde en gran medida a las orientaciones o centramientos que cada autor busca visibilizar con su uso. Particularmente, gran parte de las definiciones establecen facetas desde las cuales coexisten distintas perspectivas sobre la enseñanza. De tal modo, cada propuesta requiere un miramiento sobre los elementos que busca integrar.

De primera mano, retomando lo ya trabajado, Olga Lucía Zuluaga (2003) establece dos definiciones entorno a la categoría de enseñanza: como acción y como suceso. Respecto a la acción, afirma que “enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre” (p.40). En este acercamiento se encuentra una actividad que se despliega a partir de su trato con los conocimientos del orden científico. Esta relación no se plantea como replicación de contenidos, sino como un ejercicio activo de transformación de los conocimientos de la ciencia en saberes. De allí que la autora sostenga que las prácticas de enseñanza no pueden confundirse con prácticas científicas, dado que los intereses y ritmos de elaboración de sus contenidos difieren (Zuluaga, 1994.p.26-27).

Continuando con la descripción del “enseñar” por parte de Zuluaga, se afirma que dicho tratamiento de los saberes se encuentra mediado por dos instancias. De un lado, el enseñar se vincula con el aprendizaje mediante una metodología. Es decir, la enseñanza se despliega como una actividad práctica intencionada dado que tiene un direccionamiento hacia el aprendizaje y una elaboración desde las técnicas y medios. Por otro lado, el enseñar se desarrolla en medio de un contexto cultural y social, los cuales hacen de la enseñanza una actividad variable según la cultura en la cual se inscriba y los fines que se le demanden. Este último aspecto permite identificar un propósito de la enseñanza en la aspiración de la formación del hombre, dado que se vincula dicha actividad intencionada con la expectativa de intervenir en el ser humano.

Ahora bien, en la segunda definición como suceso, Zuluaga (2003) afirma que “la enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura” (p.40). Se considera esta definición como un suceso en tanto describe dos situaciones que ocurren en relación con el saber. Como espacio, la enseñanza refiere a la circunstancia que permite la emergencia de un saber a partir del ejercicio del enseñar. Producto de la conciencia de dicha acción, quien desempeña la enseñanza establece un saber sobre las relaciones y la formas en que estas se establecen a partir de su actuar. Como momento, la enseñanza marca el cambio de los contenidos científicos a saberes dispuestos para el aprendizaje, conteniendo el proceso de transformación característico del enseñar.

De estas distinciones entre la enseñanza y el enseñar, se encuentra que Zuluaga (1994. p.26-27) diferencia la acción de transmisión científica o cultural de una práctica de enseñanza, en tanto esta última indica una co-pertenencia entre la acción (el enseñar) y el saber que le acontece (la

enseñanza). Justamente, la manera en cómo se establece la relación entre saber y práctica en la enseñanza es lo que permite distinguir entre la práctica de enseñanza del docente y la *práctica pedagógica* del maestro, siendo esta última un desempeño del acontecimiento de saber en la enseñanza.

Desde otra perspectiva, el acercamiento desde la didáctica a la enseñanza por parte de Laura Basabe y Estela Cols (2008) introduce una mayor especificación de las formas en que la enseñanza tiene lugar. Esta aproximación se da en consideración de la complejidad manifiesta de la enseñanza, identificada en el campo de relaciones resultante de la interacción de sus componentes y los ámbitos en los que su accionar se despliega. Respecto a las relaciones que le constituyen, la enseñanza integra una *triada didáctica* formada por el profesor, el saber y los estudiantes, los cuales permiten abordar la enseñanza desde tres sectores de vinculación entre dichos elementos (Ibíd.p.156).

Si comparamos con la definición de Zuluaga, Basabe y Cols dan un mayor realce a la relación entre la enseñanza y los estudiantes, en tanto que el estudio de la enseñanza involucra no sólo el problema de la *elaboración de contenidos*, sino que incluye la *interacción didáctica* entre maestro y estudiante y las *estrategias de apropiación* entre el estudiante y el saber a enseñar (Ibíd.p.156). Ciertamente, estos dos sectores aparecen en la propuesta de Zuluaga desde el carácter práctico y metodológico del enseñar; sin embargo, no es un detalle menor el que las autoras decidan enunciar la existencia del estudiante al interior de la enseñanza. Esta orientación supone la ampliación del campo de comprensión más allá de lo que le acontece al maestro.

Justamente, Basabe y Cols afirman que “la enseñanza es una acción que no se inicia en el salón de clase sino que atraviesa diversos ámbitos” (Ibíd.p.156). Estos ámbitos corresponden al *contexto social* desde el cual se generan demandas y directrices por parte de distintos actores interesados en

la enseñanza, el *contexto institucional* el cual se caracteriza desde la interpretación, ajuste y materialización de los productos del contexto social, y el *ámbito de decisión y actuación del docente*, desde el cual se establecen las interacciones didácticas. Al respecto, las autoras establecen que estos ámbitos no operan como niveles independientes. Para ellas “la comprensión de la enseñanza requiere considerarlos a todos simultáneamente, pues lo social, lo político, lo institucional, lo instrumental, son dimensiones constitutivas de la enseñanza en cada nivel en el que se la analice” (Ibíd.p.156-157).

Esta ampliación del espectro que constituye la enseñanza desde esta perspectiva didáctica genera cuestionamientos sobre la relación entre saber y práctica presentada por Olga Lucía Zuluaga. Entendiendo que la enseñanza implica un acontecimiento de saber vinculado a la práctica, la introducción de relaciones y ámbitos genera interrogantes sobre la participación del maestro en la definición de dicho saber. Propiamente, ¿qué implicaciones tiene la identificación o no del estudiante como sujeto dentro el campo de comprensión de la enseñanza?, ¿cuáles son los vínculos que establece el maestro con los distintos ámbitos que la constituyen?

De primera mano, el reconocimiento del estudiante dentro de la relación del maestro con la enseñanza reposiciona el plano de discusión. En el caso de la definición de Zuluaga, la ausencia del estudiante permite la identificación de la enseñanza como tratamiento de contenidos en contexto y como acontecimiento de saber. En ambos casos se tratan de experiencias que le ocurren al maestro en torno al saber, disciplinar o pedagógico; sin embargo, el carácter intencionado, elaborado y dirigido del enseñar pone el peso de la experiencia en la *acción*, como relación mediadora entre el maestro y el estudiante.

Este cambio en el eje de la discusión no supone una oposición entre saber y acción, comúnmente referido como la dicotomía teoría-práctica. Si bien la propuesta de Olga Lucía Zuluaga parte de la

co-pertenencia entre el saber y la práctica; se encuentra un centramiento en el análisis de la autora dirigido al posicionamiento del maestro como un interlocutor válido desde y frente a varios campos de saber (Zuluaga, 2003.p.29-31). De allí que, se infiere un papel liminal del estudiante en la propuesta de la autora, dado que dicha interlocución responde a figuración del maestro como un intelectual; mas no en consideración de su aparición como actor u agente en el escenario escolar, aspecto de mayor interés para Basabe y Cols desde la *interacción didáctica*.

Ahora bien, siendo la *acción* un objeto de mayor discusión en campos como la sociología o la ética, es preciso elaborar una perspectiva sobre la enseñanza como acción que permita al maestro el acontecimiento de saber, evadiendo la atomización, subordinación e instrumentalización de la pedagogía que denunciaba Zuluaga (Ibíd.p.21-28) en su investigación. Es en esta condición que aparece la experiencia del maestro como lugar de enunciación propio, el cual puede dar cuenta del acontecimiento de saber vinculado a las acciones emprendidas como enseñanza. Se hablaría de la experiencia como consciencia y elaboración de sentido que ocurre al maestro en su interacción con los estudiantes, los contenidos, los ámbitos señalados por Basabe y Cols, con la cultura, los saberes, las prácticas y los fines trabajados por Zuluaga. Por ello, es en este sentido que se hablaría de la experiencia del maestro como *ontología existencial*.

El trabajo de Martin Heidegger (1997) en torno al problema de la existencia *ontológica* presenta una serie de elaboraciones que resultan de interés, como punto de partida en la elaboración de una perspectiva sobre la relación de la experiencia del maestro con la co-pertenencia entre saber y acción en la enseñanza. A grandes rasgos, para el filósofo alemán existe un *ente* cuyo modo de *ser* radica en la conciencia de su propia existencia —asumible como el ser humano y, por lo tanto, el maestro—, condición por la cual su modo de *ser* se despliega a partir de lo que Heidegger denomina la *estructura del cuidado* (p.193). Tal estructura se define a partir de tres condiciones,

o *existenciaros*. El primero de ellos es la *facticidad* (p.139), la cual clausura la pregunta cartesiana de la realidad o verdad de la existencia e imposibilita cualquier concepto trascendental de esta, desde el reconociendo de la existencia humana como una experiencia de “arrojamiento” en lo dado, una existencia que no pasa por instancias de voluntad. Al ser un ente consciente de su existencia en el cual fue “arrojado”, el ser humano es un ente indeterminado (*existencial*), sin función o sentido predefinido, es una cuestión abierta. Esta *apertura* (p.137), siendo el segundo existenciaro*, se desarrolla a partir de la experiencia singular de la existencia mediante un “disposición afectiva” respecto de sí y su entorno, lo cual lleva a la elaboración de sentido o proyecciones que configuran una “comprensión existencial”, resultando en la estabilización inteligible de lo dado en una estructura pre-conceptual, mejor referida como “discurso” (p.138-169). La totalidad de relaciones significativas resultantes de la disposición afectiva, la comprensión existencial y el discurso constituirían aquello que es denominado “mundo” (p.93-94), en tanto mediación del saber en la relación del ser con su entorno. Ahora bien, el ser humano no existe individualmente, sino que esta con otros seres humanos, igualmente existencias abiertas (p.119-130). Este “co-estar” posiciona al ser humano en una condición de *publicidad* (p.131), donde la *apertura*, la comprensión de la misma (lo que se denomina *interpretación* (p.151)) y comunicación de esta entran a mediar las relaciones de sí y con los otros, posibilitando procesos de mimetización, de anonimato, de un modo de ser “inauténtico”, lo cual constituye el tercer existenciaro: el *estar-caído*, una huida de sí en medio de otros (p.177). En todo caso, esta estructura de la existencia depende de la capacidad del ser humano de (pre)ocuparse sobre su condición de ser abierto, en medio del mundo y de otros, lo cual incluye la posibilidad de un modo

* Originalmente, Heidegger denomina el segundo existenciaro como la *existencialidad* (p.192); sin embargo, se identifica una identidad con los elementos de la *apertura* (p.219). Esta sustitución responde a los requerimientos expositivos del presente apartado, sin desconocer diferencias conceptuales.

de ser propio y “auténtico”, una existencia definida a partir del *cuidado*. Por ello, Martin Heidegger entiende la existencia humana como un modo de ser “cuidadoso” (Ibíd. 193).

Ahora bien, para el caso del maestro, la perspectiva de la *ontología existencial* de Heidegger abre la posibilidad de la experiencia como una perspectiva centrada en la acción y su co-pertenencia con el saber. La relación saber-práctica desde la visión existencial del maestro corresponde a la dependencia de la acción con respecto de la comprensión e interpretación que se elaboran y asumen desde la experiencia como existencia “abierta”, en tanto la acción comprende relaciones con el “mundo”. Es decir, la enseñanza no ocurre en el vacío, sino en medio de unas relaciones significativas y de sentido, las cuales son elaboradas desde la experiencia del entorno material y social (*saber*) y, a su vez, orientan la propia acción en función de las disposiciones, comprensión y discursos que ordenan el mundo intervenido (*práctica*). De tal modo, la presunción de la experiencia como consciencia y elaboración de sentido encuentra un desarrollo en el carácter inherente del interés, la comprensión y el discurso a la existencia del maestro. Justamente, estos elementos sustentan la amplitud y posibilidad de un saber propio del maestro en tanto intelectual de su propia práctica, explicitando los contenidos discursivos presentes en toda experiencia humana, para el caso, la enseñanza.

Sin embargo, el acercamiento desde la *ontología existencial* de Heidegger postula elementos más allá de la relación *saber-práctica* y la impronta de la experiencia del maestro, precisamente, aquellos que permitirían analizar la relación del maestro con la enseñanza. Si se encuentra en la *facticidad* y en la *aperturidad* el carácter de la enseñanza como “acontecimiento de saber”, la metodología y los fines sociales de la formación como elementos del “enseñar” en la definición de Zuluaga desarrollan un espacio de problematización desde la tensión entre el *estar caído* y el *cuidado*. Como se había señalado, las técnicas y medios de la enseñanza permiten afirmarla como

una actividad intencionada, elaborada y dirigida. Tal afirmación encuentra sentido en el modo de ser “cuidadoso” del maestro, donde sus acercamientos en medio del mundo y de otros están mediados por los saberes de la comprensión existencial y la interpretación. Pero, lejos de ser un proceso plenamente volitivo, el proceso de mimetización en el anonimato del estado de *publicidad* pone en cuestión la propiedad y potestad del maestro sobre su metodología y, en ello, de las orientaciones y productos. La tensión entre *cuidado* y *estar-caído* redefine la autoridad del maestro sobre aquello que hace en el aula o en el escenario escolar, resaltando las diferencias del considerar al maestro como intelectual o simple metodólogo. La misma lógica aplicaría para la definición de enseñanza como tratamiento de contenidos en relación con unos fines sociales de formación, donde la capacidad inherente de *cuidado* del maestro disputa la determinación social de dichos fines. En este caso, la definición del carácter intelectual del maestro no es un sobreentendido, sino resultado la “autenticidad” o “inautenticidad” en los discursos que sustentan su actividad. En última instancia, lo que se encuentra en esta reordenación de las definiciones de Basabe, Cols y Zuluaga a partir del pensamiento de Heidegger es una gran dispersión de la enseñanza, a propósito de la pregunta por la responsabilidad del maestro.

A pesar de que Basabe y Cols describen la enseñanza desde la complejidad de los ámbitos en los cuales se despliega, esta perspectiva no elabora dicha interrelación compleja en la experiencia del maestro en torno a la enseñanza como *acción*. Ante ello, y considerando la reordenación de las definiciones, inicialmente se puede afirmar que la relación del maestro con la enseñanza no es exclusiva, ni se garantiza a partir de la mediación de un saber, como pretendería Zuluaga en su distinción de la práctica de enseñanza de la práctica pedagógica. Sin embargo, algo que si está presente en Zuluaga, y se desarrollará en las categorías de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*, es papel de los conjuntos sociales en la definición del “discurso” que media la

interacción entre el maestro y el “mundo”, lo que corresponde al papel de la “publicidad” en la tensión entre el *estar-caído* y el *cuidado*. Esto lleva a preguntar: si la acción está vinculada al discurso, y el discurso se define de forma tensional, ¿esta tensión se transfiere a la definición de las acciones, de la enseñanza? Y si se asume esta transferencia, de qué modo es posible comprender un fenómeno tensional que a su vez es intencionado, elaborado y dirigido. ¿Cómo la experiencia de la enseñanza como acción, que es necesariamente metodológica, podría definirse como resultante del *estar-caído*?, ¿cómo las acciones emprendidas por el maestro pueden ser “inauténticas”?, en última instancia, ¿es posible que el maestro no sea responsable de sus acciones?

Estas posibilidades contrarias a los elementos más intuitivos de la acción, lo que es su vínculo genitivo en un agente determinable en consideración de su apariencia volitiva, demanda una elaboración sobre el propio concepto de la *acción*. En una línea de desarrollo no trabajada por Heidegger, pero en consonancia, la *comprensión política* de Hannah Arendt (2005) propone un examen de las condiciones específicas de la existencia humana más allá de los aspectos de la *ontología existencial* entorno al ente y al ser, específicamente, sobre las actividades desempeñadas por los seres humanos. Dejando de lado las actividades vinculadas a la vida (*labor*) y de transformación material del mundo (*trabajo*), la *acción* es definida como la “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia” (Ibíd.p.35). Así, esta actividad se comprende a partir de su asociación a tres condiciones de la existencia humana: la *pluralidad*, la *singularidad* y la *natalidad*.

En términos de Heidegger, podemos definir la *pluralidad* como el resultante del estar entre otros que se reconocen como iguales en tanto humanos, contexto a la existencia que para Arendt no sólo es la “condición sin la cual”, sino la “condición por la cual” se da toda vida política

(Ibíd.p.35). Es en esta consideración que para Hannah Arendt hay una interrelación inexpugnable en la *acción* y lo político.

Para comprender esta relación, la autora deniega el entendimiento de la “igualdad” entre seres humanos como una identidad estereotípica. Por el contrario, la condición de *natalidad* supone la capacidad de todo ser humano de comenzar de algo nuevo en el “mundo”, concebida su inexistencia en una realidad dada y anterior, de allí la condición de “arrojado” en Heidegger. Tal novedad se reafirma en la experiencia como una perspectiva única sobre la propia existencia y el “mundo”, lo que dota a los seres humanos de la capacidad de distinción con respecto de una exterioridad sostenida en la *publicidad*, siendo esto la *singularidad* (Ibíd.p.205-207). Estas dos condiciones, *natalidad* y *singularidad*, permiten a la autora afirmar que la *acción*, al darse en medio de la *pluralidad*, tiene la capacidad de revelar la identidad única de cada ser humano, implicando que las formas en que despliega la *acción* constituyen “apariciones” ante otros.

Estos planteamientos permiten a la autora hacer una distinción dentro de la propia *acción*. De la capacidad de lo inesperado en la *natalidad*, la *acción* se desarrolla como “*praxis*” (traducido como acción) en función de las actividades con otros seres humanos que revelan la existencia particular de quien la ejercer, su novedad entre otros. De la experiencia diferenciada de la *singularidad*, la *acción* se presenta como “*lexis*” (traducido como discurso). Será desde las acciones y los discursos que los seres humanos aparecen en medio de otros seres humanos, lo que en consecuencia define el escenario de “aparición”, la *esfera pública*, como una *trama de relaciones humanas* tejida a partir de acciones y discursos (Ibíd.210-213).

Ahora bien, dado que la resolución de la *acción* se da necesariamente en presencia de otros, la autora introduce un miramiento desde su carácter político. Retomando una disyunción semántica en el griego antiguo en torno a los conceptos asociados a la *acción*, Arendt (Ibíd. p.216-218)

observa una oposición entre los vocablos “*archein*” y “*prattein*”, referidos como el comienzo de la acción y la realización de la misma, respectivamente. Es decir, la aparición de los seres humanos mediante la *acción*, no implica potestad alguna sobre su desarrollo en la *trama de relaciones humanas*, lo que no significa el desconocimiento de la capacidad de iniciativa propio de la *natalidad*; sino la necesidad del estar entre otros. Así pues, en la *comprensión política*, la acción y el discurso tienen la capacidad conjunta de revelar la existencia y la identidad de los seres humanos a condición de la identificación de la *acción* como un “co-actuar”. Los seres humanos tienen la capacidad de iniciativa; mas es en la *trama de las relaciones humanas* donde se reconoce su realización, lo que es, la re-apropiación de la *acción* por parte de otros. Es precisamente en esta corresponsabilidad de la acción que se establece la posibilidad de la esfera pública como una *esfera política*, en tanto se define a partir de la organización de los seres humanos desde el *co-actuar* (Ibíd.p.220-225).

Así, continuando con la re-ordenación de las definiciones de enseñanza y su relación con la experiencia del maestro, los aspectos más específicos sobre el tratamiento de contenidos, el acontecimiento de saber, la interacción didáctica y la interrelación compleja de ámbitos en Zuluaga, Basabe y Cols adquieren un nuevo sentido a partir de su contextualización en la *ontología existencial* de Heidegger y la *comprensión política* de Hannah Arendt. Puede decirse que por *enseñanza* se entienden acciones y discursos desempeñados en un escenario del *co-actuar* entre seres humanos, donde el maestro participa desde una experiencia tensiva del *cuidado* de sí, de otros y de mundo, la cual puede estar mediada por un reconocimiento *auténtico* o *inauténtico* de las *acciones* que constituyen la enseñanza.

En este orden de ideas la responsabilidad sobre la enseñanza parcialmente recae en el maestro, a condición del “cuidado” de las acciones y discursos que desempeña, demandando la

consideración del contexto específico en el que el maestro aparece. En tal caso, la posibilidad de analizar la enseñanza requiere la identificación tanto de las *acciones* como de los contextos que posibilitan un sentido específico de esta.

1.3.1.2. *Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*

De la definición de la enseñanza como *acción* en los términos de Arendt y Heidegger, lo que es un co-actuar en medio de la *publicidad* de una trama de acciones y discursos, en una constante experiencia tensiva por el cuidado de sí, de otros y del mundo, se propone una revisión de la propuesta de Olga Lucía Zuluaga en relación a las ya mencionadas *prácticas pedagógica y saber pedagógico*.

Como se indicaba anteriormente, la *práctica pedagógica* se constituye en el despliegue fáctico del “acontecimiento de saber”, desde el cual se producen y movilizan las discursividades que conforman el *saber pedagógico* (Zuluaga, 2005. p.25-26). Tal como lo indican Espinal y Heredia (2017), esta acepción se distancia de las “*prácticas pedagógicas*” (en plural), de mayor uso en la formación docente como el “laboratorio experimental”, en favor de un acercamiento desde las *prácticas discursivas* en el trabajo de Michel Foucault. (p.14) Esta diferenciación apunta a la ya mencionada reivindicación del maestro como intelectual de su propia práctica en la concepción de Zuluaga, por lo que se distancia de la dicotomía pensamiento-acción para pensar las interrelaciones entre saber y la actividad visible. De allí el modo de su relación estrecha con el “acontecimiento de saber”, no como aplicación de una teoría; sino como pensamiento activo que se produce y moviliza en la acción: el *saber pedagógico*.

Como se ha indicado, la propuesta de Zuluaga encuentra sus raíces en los planteamientos de Michel Foucault, y es en sus definiciones que las categorías de *práctica pedagógica* y *saber pedagógico* encuentran su capacidad analítica. Directamente, el teórico francés en su obra *La Arqueología del Saber* (Foucault, 2007) propone un análisis distanciado de la lingüística o la historia del pensamiento, para acercarse a “la descripción de los acontecimientos del discurso” (p.44), en su perspectiva:

Se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar que otras formas de enunciación excluye. No se busca en modo alguno, por bajo de lo manifiesto, la garrulería casi silenciosa de otro discurso; se debe mostrar por qué no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar. La pregunta adecuada a tal análisis se podría formular así: ¿cuál es, pues, esa singular existencia, que sale a la luz en lo que se dice, y en ninguna otra parte?

(Ibíd.p.45)

Siguiendo al autor, una mirada desde las *prácticas discursivas* busca identificar las condiciones en las cuales emerge un enunciado en específico, sin pretender evaluar su validez o develar conexiones y sentidos ulteriores, sino comprender su particularidad en contexto. En tal caso, la enunciación se entiende como una irrupción que debe ser tratada “en el juego de su instancia” (Ibíd.p.41), de las condiciones que posibilitan su singular emergencia.

Se puede observar que el acercamiento propuesto por Foucault guarda semejanza con la revelación del *ser* mediante el discurso en Arendt, desde la relación entre *singularidad* y *pluralidad*, además de la similitud en el tratamiento de la enunciación con respecto a la existencia

en Heidegger, en tanto desestima una trascendentalidad subterránea en favor del análisis de las condiciones de existencia. Estas cercanías conceptuales no sorprenden al reconocer a Foucault como un lector de Heidegger (Fariás, 2017.p.255), y a Hannah Arendt como discípula directa del mismo, permitiendo puntos en común con el trabajo de Foucault. Precisamente, Foucault denomina su propuesta como una *ontología del presente* (Castro-Gómez, 2010.p.11; Foucault, 1999.p.347), en tanto se pregunta por el modo en que los seres humanos hacemos lo que hacemos desde las condiciones sociales de su manifestación y existencia. Por ello, en consideración de estas cercanías teóricas y de lo ya elaborado entorno a Heidegger y Arendt, se propone una asimilación de los rudimentos teóricos de Foucault en la *ontología existencial* y la *comprensión política*, para dar paso a los aportes más específicos en torno a las *prácticas discursivas*, a saber, el *poder*.

La lectura del trabajo de Michel Foucault guarda la particularidad de una extendida circulación de su proceso de desarrollo, incluso más que sus textos intencionalmente divulgativos. Esta característica impone la dificultad de señalar conceptos definitivos, requiriendo amplias referencias y contextualizaciones de su obra. En todo caso, existen análisis y diccionarios de su obra que logran orientar la discusión de sus categorías al establecer trayectorias y grupos categoriales. Por ello, la propuesta de Foucault se abordará desde el acercamiento propuesto por Santiago Castro-Gómez (2010), el cual logra sustentar su mirada desde el contexto y afirmaciones del mismo Foucault, sin distanciarse del contenido contrastado de la obra.

Así, pues, retomando la discusión de las emergencias y acercándonos a la perspectiva desde las experiencias, Castro-Gómez retoma que:

Foucault afirma que la historia no debe ser pensada como marcada por algún tipo de racionalidad subyacente, sino como un enfrentamiento azaroso de fuerzas que abarcan no sólo las relaciones entre los Estados sino también, y sobre todo, el ámbito de la experiencia cotidiana, la "microfísica del poder". La guerra es, en

realidad, una guerra de fuerzas que "emergen" aleatoriamente en algún punto de la historia para componerse de forma productiva y luego descomponerse de nuevo. El propósito de la genealogía es realizar un análisis del modo en que tales fuerzas producen saberes, objetos de conocimiento, instituciones, prácticas y sujetos, enmarcados en un juego perpetuo de vencedores y vencidos. (Ibíd.p.23)

Marcando una continuidad entre las metodologías típicamente foucaultianas —la arqueología y la genealogía—, el problema de las emergencias y su capacidad productiva (*positividad*) registra la relación entre enunciación, discurso y saberes. Precisamente, lo que Zuluaga (2005.p.19-20) encuentra en la propuesta de Foucault es la vinculación del “acontecimiento del saber” con campos complejos de disputas y resistencias, en los cuales se forman objetos y prácticas que se definen por su posibilidad en contexto, y no por premisas o valoraciones subyacentes. De allí que Foucault defina estas emergencias a partir de una tensión de vencedores y vencidos, dado que la producción de saberes y prácticas es resultante de una tensión entre fuerzas, las cuales a su vez se retroalimentan de las enunciados y modos que determinan la verdad y lo existente. La posibilidad de existencia de un discurso en particular se define a través del *poder*, el cual a su vez emerge desde el modo en que un *saber* se define y circula. Estas son las relaciones de *saber-poder*.

Al respecto, Castro-Gómez retoma uno de los acercamientos más característicos de los análisis de Foucault, precisamente el cual da desarrollo a la mencionada “microfísica del poder” que nos acerca al problema de la experiencia. Como lo indica el filósofo colombiano, Foucault en “su analítica se había concentrado en las múltiples relaciones de fuerza que atraviesan la sociedad entera, negando que el poder estuviese concentrado en alguna institución en particular” (Castro-Gómez, 2010.p.10). Esta definición se distancia de nociones presentes en expresiones como “tomarse el poder”, dado que la dispersión del poder afirmada por Foucault niega la posibilidad de un objeto o instancia que pueda ser “tomado”. Por el contrario, el poder es un elemento

inmanente a toda acción, dada su aparición en el conjunto de relaciones que definen lo social, el cual a su vez es definido como “un juego perpetuo de vencedores y vencidos”.

Se logra identificar que este “juego de fuerzas” descrito por Foucault es asimilable como la tensión de entre el *cuidado* y el *estar-caído* en medio de la *publicidad* de la propuesta de Heidegger. Considerando las “emergencias” como la aparición en lo público mediante la acción y el discurso en Arendt, la constitución de la *acción* no sería un acto de volición que aspire al ordenamiento del mundo, sino que se definiría a partir del *cuidado* en medio del estar entre otros. Por ello el *estar-caído* no es una oposición exterior, sino un elemento integrante de la *estructura del cuidado* según Heidegger. De tal modo, la construcción de sentido que define la comprensión, la interpretación y el discurso desde la *apertura* del ser, el *saber*, no es un acto creativo puro; sino la mediación entre un conjunto de fuerzas, saberes, prácticas que se desarrollan en torno a la existencia de un ser y se manifiestan en la *publicidad* del mismo. Nuevamente, el *ser* no se define por un eje de voluntad y potestad, sino desde su existencia abierta y “cuidadosa”.

Con este trasfondo, el “acontecimiento de saber” desarrollado como *práctica pedagógica* y *saber pedagógico* en Zuluaga se entiende como la manifestación de discursividades que se definen por su emergencia en un contexto determinado, expresiones que se identifican como la aparición del maestro como un ser “cuidadoso” en tensión desde su experiencia del estar en medio de otros y del mundo, lo cual lo posiciona en un juego de fuerzas y de co-responsabilidades en torno a la *enseñanza*.

Es en este sentido que es posible retomar las definiciones de Zuluaga (2005) y afirmar que el *saber pedagógico* es “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, en él se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (p.20). Para el caso de la experiencia del maestro, referiría a la comprensión existencial, interpretación y discurso como elementos de la estructura

de significados sobre el “mundo” que refieren a la enseñanza y al contexto en el cual se desempeña, manifestándose en las *acciones* que revelan la existencia y distinción del maestro como “singularidad” en medio de una trama de relaciones.

Siendo esta una condición de *publicidad* que pone en tensión al maestro desde el *cuidado*, la *práctica pedagógica* como expresión de relaciones de poder que recorren toda *acción* y condiciones de emergencia de todo *discurso*, para Zuluaga refiere a:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica. (Zuluaga, 2005..p.22)

A grandes rasgos, la *práctica pedagógica* se entiende como la formación de discursos y acciones en torno a la enseñanza, siendo el *saber pedagógico* el contenido de la *acción* en tanto conjunto de significados y sentidos sobre la enseñanza y su escenario de formación. Tanto la *práctica pedagógica* como el *saber pedagógico* pasan por la experiencia del maestro, entendido como un ser en tensión debido a su co-responsabilidad en la enseñanza, a razón de su existencia en lo público, la inmanencia del poder en la *acción* y su modo de ser en el *cuidado*.

1.3.1.3. Enseñanza De Las Ciencias Sociales y Escuela

Considerando la centralidad de los contextos en la definición de las emergencias de la acción y el discurso, siendo esta una investigación sobre y a partir de la experiencia del maestro, una categoría puntual a trabajar es la *enseñanza de las ciencias sociales*. Además de su manifestación en la formación docente, el énfasis en disciplinas específicas es una de las características de la forma en que se concibe el proceso educativo moderno. De allí que uno de los elementos en común en las definiciones de *enseñanza* de Zuluaga, Basabe y Cols sea el “tratamiento” o “elaboración de contenidos”. Precisamente, una *práctica pedagógica* que convencionalmente emerge en la enseñanza escolar es por defecto la organización en torno a una disciplina puntual, lo que para el estudio de caso corresponde a las *ciencias sociales*.

Ahora bien, la primera consideración al respecto ya ha sido mencionada, en relación a las diferencias que Olga Lucía Zuluaga (1994. p.26-27) elabora entre la práctica científica, la práctica de enseñanza y la *práctica pedagógica*, a partir de los modos de relación con los contenidos disciplinares. En este sentido, como ya se ha establecido, lejos de definirse como simple método de transmisión de conocimientos, la *práctica pedagógica* se caracteriza por su vínculo con el *saber pedagógico*, por lo cual la disciplina-objeto no responde a las particularidades de su propio contenido epistémico, sino a las condiciones de emergencia que posibilitaron su definición como un objeto de enseñanza en particular. Por ello, lo que se atiende de las *ciencias sociales* no son sus virtudes intrínsecas o derivadas, ni los menesteres más puntuales para su transmisión; sino su emergencia como una disciplina-objeto en la *enseñanza*.

Así, para el caso puntual de Colombia, Alejandro Álvarez Gallego (2013) define una genealogía de la *enseñanza de las ciencias sociales*. En su investigación establece la emergencia de la “pedagogía social” como un despliegue de la enseñanza en tanto ejercicio de gobierno, el cual fue

un manifiesto interés por centralizar la educación en torno a la constitución de la nación por parte de un *Estado Docente* (p.14). En contraste con la dispersa *instrucción* del siglo XIX, concebida “como una tarea de beneficencia en la que la escuela jugaba el papel civilizatorio” (p.25) a partir del hispanismo, la religión católica y la cultura grecolatina, la *reforma educacionista* de principios del siglo XX asignaba y centralizaba en el Estado la función educativa, en tanto ejercicio activo de formación de la nación y organización de la vida social de la población (p.25). Como señala Álvarez Gallego:

Se trataba entonces de formar una conciencia nacional, lo cual exigía algo más que escolarizar. La educación no consistía ya en llevar a los niños por el buen camino de la civilización como garantes de un mañana promisorio. Su destinatario era el pueblo, su propósito era moldear el alma nacional, y su misión, rescatar, promover y proyectar la cultura popular. (Ibíd.p.26)

Esta formación del “alma nacional” respondía al desarrollo y promoción de unos estudios sociales centrados en la caracterización de elementos identitario-propios, “colombianizantes”, que integraran al conjunto de la población en torno al Estado. Esto en oposición con un pasado colonial español y un presente amenazante en la figuración anglosajona de los Estados Unidos. Precisamente, esta “pedagogía social” se desarrolló respecto a tres elementos vinculados a la identidad y defensa de lo nacional, de allí que:

La necesidad de identificarse con una raza que debía ser fuerte, con un territorio que debía estar integrado y con un pasado que debía ser común fue creándose justo en el momento en que se hizo posible pensar que podía perderse la soberanía política, económica y cultural. (Ibíd.p.15)

Es de observar que, por encima de los contenidos específicos, las condiciones de emergencia que dieron lugar al establecimiento de una serie de objetos y la institucionalización de nuevos

campos disciplinares sitúan la *enseñanza de las ciencias sociales* como un problema político. Si bien su distribución “original” como una estabilización de relatos nacionales sobre el pasado como Historia, del territorio como Geografía, del pueblo como Raza, Cultura o, eventualmente, Ciudadanía, persisten en las concepciones curriculares actuales; su definición y funcionalidad — su *práctica pedagógica*— ha presentado una serie de variaciones que, como lo señala Álvarez Gallego, respondieron a nuevos escenarios políticos, a otros juegos de *poder*.

Justamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX un nuevo escenario posicionó distintos acercamientos a las *ciencias sociales* y otras miradas sobre su enseñanza. Nuevamente, en palabras de Álvarez:

El tiempo se volvió neutral y se contó el pasado para verlo desde una mirada crítica; ya no para exaltarlo o para buscar la identidad, sino para juzgar a quienes habían pretendido adueñarse de él. El pueblo se volvió población y el territorio perdió sus fronteras. Se crearon nuevas instituciones y otros sujetos profesionales transformaron la naturaleza del saber social. Se cuestionó a la escuela, y se cuestionó a la pedagogía por haberle servido a intereses ideológicos, como si hubiera podido evitarse. (Ibíd.p.155-156)

Esta última afirmación sobre la relación entre las *ciencias sociales* y la enseñanza plantea una pregunta de interés para el problema de la responsabilidad y la experiencia del maestro, lo que es, ¿puede evitarse la relación entre enseñanza y política?, ¿es posible una escisión del maestro de su contexto?

Si bien ya se ha afirmado la inmanencia del poder a toda *acción*, y en ello a la enseñanza; esto no implica necesariamente la caracterización política de la *práctica pedagógica*. De hecho no se ha explorado las condiciones por las cuales el poder es transversal; mas no potestativo y volitivo, características que permitirían explicar una perspectiva política sobre la *enseñanza de las ciencias*

sociales desde una mirada de la experiencia del docente como *ontología*. Por ello se precisa una definición de la transformación de lo público en lo político.

Retomando lo expuesto en los apartados anteriores, la enseñanza y toda *acción* son revelaciones de la existencialidad del ser —el maestro para el caso— en una *trama de relaciones humanas* que constituyen la *esfera pública*, atendiendo a la propuesta de Hannah Arendt. Ahora bien, las perspectivas sobre el poder definidas por Foucault darían tres modelos sobre la figuración de lo público, los cuales derivarían en consecuencias distintas sobre las condiciones de emergencias de la *enseñanza de las ciencias sociales* y la definición de la *esfera política*.

Así, como lo retoma Santiago Castro-Gómez (2010), las investigaciones de Michel Foucault describen tres acepciones del poder: el modelo *jurídico*, el modelo *bélico* y el modelo *gubernamental* (p.42-44). El primero de ellos responde a la mirada del Estado desde el ejercicio legítimo de la violencia, la racionalidad del contrato social y la ciudadanía como igualdad ante la ley. En tal caso, en una lectura hobbesiana, el poder es una potestad individual a la cual se renuncia para instituir el Estado, quien a su vez establece una paridad social. En una perspectiva contraria, el modelo *bélico* sitúa el poder a partir de una irremediable tensión de dominación, en la cual existen condiciones de emergencia que favorecen la concentración de fuerzas en un sector dominante. Esta perspectiva pertenece a los primeros trabajos de Foucault, y al cual se le critica la imposibilidad de resistencia ante una acepción dispersa del poder. Ante tales críticas, la *gubernamentalidad* se distancia de la dominación, para definir el gobierno como un ejercicio de poder desde la *conducción de conductas*, es decir, el direccionamiento reflexivo y metódico de lo que los seres humanos hacen (p.44). Aquí, el poder es inmanente a todas las *acciones* y se ejerce organizadamente para modificar las conductas de un grupo humano, la población, mediante la promoción o censura de lo que es legítimo o no, ajustado a la norma o no.

En consideración de estos modelos sobre el poder, la *trama de relaciones humanas* definida por Hannah Arendt puede describirse figuradamente de modos distintos. Para el caso del modelo *jurídico*, el entramado de acciones y discursos se ordenaría como una cuadrícula equidistante con dos ejes centrales desde los cuales se proyectarían las demás líneas (Ver *Figura N°1*), siendo su centro el Estado como fuente del poder. En el modelo *bélico*, la misma cuadrícula presentaría disparidades, con múltiples puntos de concentración y zonas de dispersión (Ver *Figura N°2*), como es el caso de la desigualdad de fuerzas entre dominantes y dominados. Ahora bien, con motivo de las *acciones* concretas para modificar otras *acciones* mediante legitimaciones, el modelo *gubernamental* no correspondería a una figura plana, sino a una topografía con relieves y depresiones, a razón de lo que se visibiliza y promueve desde, particularmente, los saberes que definen lo verdadero, válido y existente, las relaciones de *saber-poder*. (Ver *Figura N°3*).

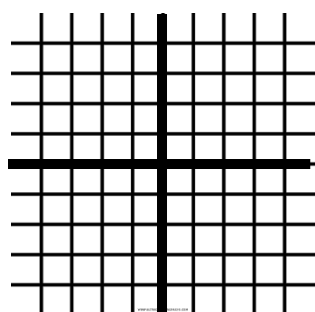


Figura N°1.
Modelo Jurídico

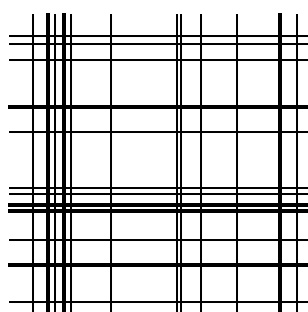


Figura N°2.
Modelo Bélico

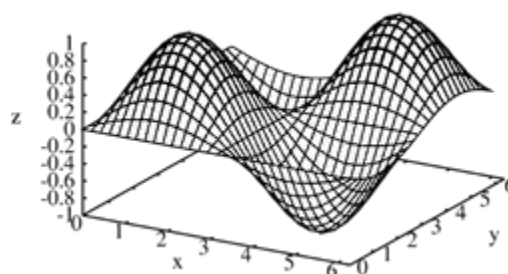


Figura N°3.
Modelo Gubernamental

Como un ejercicio figurativo, tanto la representación del modelo *jurídico* como del *bélico* permiten observar que la disposición de la *trama de relaciones* se ve afectada por el ejercicio del poder, modificando la realización de acciones iniciadas, la posibilidad de aparición en lo público. En estas perspectivas, el poder es una capacidad potestativa que da relevancia a quien ejerce la *acción*, y censura a quién no lo posee o lo ha cedido. Ahora bien, el caso del modelo *gubernamental* muestra una serie de “deformaciones” resultantes del ejercicio activo de modificación de la propia trama, lo que es la configuración de lo político a partir del *co-actuar* en Hannah Arendt.

Según la autora, uno de los motivos para el *co-actuar* es el mantenimiento de determinados espacios de aparición, en consideración de la futilidad de las acciones y los discursos en el tiempo. Así, los seres humanos se organizan para la estabilización de sectores de la *trama de relaciones* —la *esfera política*— a partir de lo que se considera admisible e inadmisible, lo permitido y lo que no se puede perder (Arendt, 2005.p.225-232). En este mismo sentido, el ejercicio decidido y organizado de la *conducción de conductas* de Foucault establecería distinciones entre las acciones y discursos que se promueven o se desestiman en el ejercicio de modificación, dando lugar a una “topografía” desde la cual ciertas prácticas tienen mayor o menor visibilidad o legitimación.

Se interpreta que, en consideración de este modelo, el *poder* es una función emergente del *co-actuar* entre seres humanos, el cual no puede ser poseído pero sí se ejerce en términos de potencia (Múnera, 1998). Similar a la gravedad en una montaña o un valle, las posibilidades de realización (*prattein*) de una acción iniciada (*archein*) en lo público dependen de la instancia desde la cual se ejerza. La “topografía” de la *trama de las relaciones humanas* va a potenciar o mitigar la capacidad de afectar a quienes comparecen en lo público, constituyendo al *poder* en un resultante de unas condiciones sociales específicas que ninguna voluntad dirige. Es en este sentido que se asume la inmanencia y dispersión del *poder*.

En esta reformulación de conceptos se encuentra que la *enseñanza de las ciencias sociales*, y en ello el maestro, no logra escarpar de los efectos y potencial del poder, dada la definición de la enseñanza como *acción* y, por ello, su pertenencia a la *trama de relaciones humanas*, a la esfera de lo público. En este punto es donde se encuentra con mayor relevancia la denotación que Basabe y Cols hacen del estudiante dentro de la experiencia del maestro, en tanto es un “otro” frente al cual se desempeña la enseñanza como una *acción* que es de sí una relación de *poder*.

En todo caso, esta caracterización “cratológica” de la enseñanza, no necesariamente define un carácter político. Como se ha indicado anteriormente, la emergencia de lo *público* reside en la *acción*, mas es en el *co-actuar* que se constituye la esfera *política*. Así, la enseñanza por sí misma no es necesariamente un problema político desde la experiencia singular del maestro, sino que adquiriría esta dimensión al alinearse con otras acciones de otros agentes, especialmente si constituyen un ejercicio decidido por modificar la *trama de relaciones humanas*, por ejercer una *conducción de conductas*.

Estas elaboraciones permitirían concebir la “despolitización” de la *enseñanza de las ciencias sociales* a condición de la enajenación de la *enseñanza* respecto de su contexto social. Empero, este escenario hipotético se hace imposible en la consideración del estado de *publicidad* del ser humano que facilita al maestro el acceder a un saber “ajeno” como lo son las *ciencias sociales*. Más aún, tratándose de un distanciamiento de otras fuentes y basándose exclusivamente en la experiencia, la posibilidad misma de considerar tal situación como un saber sobre lo social depende del reconocimiento de *prácticas discursivas* que lo constituirían como tal en *ciencias sociales*, y en ello la alineación de definiciones sobre lo verdadero, lo legítimo, lo normal, lo admisible y lo que no se puede perder. Es en esta relación necesaria del discurso con el cerramiento de lo que pertenece y es aceptable en el “mundo” que Foucault habla de las relaciones de *saber-poder* como un vínculo por defecto entre lo político y la verdad. De tal modo, la *enseñanza* como *acción* atravesada por el *poder* pertenece al escenario de *lo público*; no obstante, la *enseñanza de las ciencias sociales* es un problema *político* desde la alineación de los contenidos sobre lo social y sus *prácticas discursivas* con el *co-actuar* y la *conducción de conductas*.

Comprendiendo que la *enseñanza de las ciencias sociales* posiciona la experiencia del maestro en un escenario *político*, resulta de interés el modo en que la *acción* del maestro se alinea con el

co-actuar en medio de otros. Al respecto, la definición ya mencionada de la interacción compleja de *ámbitos* en la enseñanza por parte Basabe y Cols (2008) permite identificar esas otras acciones en los denominados contextos *social* e *institucional*, por fuera del ámbito *decisional* y *de actuación* del maestro (p.156-157). Ahora bien, en consideración de estos elementos, la pregunta a abordar sería por el modo en que tales *ámbitos* logran alinearse en términos de un *co-actuar*.

De tal modo, en continuidad con el “ensamble” de las propuestas de Heidegger, Arendt y Foucault, se encuentra que la categoría a partir de la cual se desarrolla el análisis de las condiciones de emergencia del *co-actuar* en relación con la *conducción de conductas* responde a la figuración “topográfica” de la *trama de las relaciones humanas*. Distinto del forzamiento de estructuras subyacentes, presunciones de la unidad en un sistema o el voluntarismo del individuo; la disposición concreta del entramado de acciones y discursos en un momento específico responde a sus propias dinámicas de emergencia y poder, posibilitando el análisis del *co-actuar* desde sus propias condiciones de posibilidad. Ante estas consideraciones, la categoría a desarrollar corresponde a lo que Michel Foucault denominó como *dispositivo*.

Siendo una categoría de amplio debate (Raffnsøe et al., 2014.p.4-12), se insiste en la asimilación de las bases teóricas de Foucault en las propuestas de Arendt y Heidegger, a fin de desarrollar una categoría de mayor precisión dentro del “ensamble”. Así, pues, la primera consideración responde a la inasequibilidad de la *trama de las relaciones humanas*. Entendiendo que tal entramado se constituye y modifica por las *acciones* de los seres humanos; se encuentra que la disposición y efectos de *poder* de esta resultan inasibles para cualquier individuo o grupo. Más allá de un problema de inteligibilidad, su constitución a partir de la *acción* implica la imprevisibilidad de la novedad iniciada por cada ser humano en sus condiciones de *singularidad* y *natalidad* (Arendt, 2005.p.207). Así, las *acciones* emprendidas para modificar la *trama de las*

relaciones humanas, lejos de ser un moldeamiento demiúrgico, son “apuestas” del tipo estratégico que operan desde lo que la comprensión del “mundo” posibilita (Castro-Gómez, 2010.p.35). De allí que el ejercicio político del poder se defina como *conducción de conductas* o la delimitación de lo admisible y lo inadmisible. No es un ejercicio de violencia, sino una iniciativa estratégica que se desarrolla a partir de una lectura contextual de los discursos, acciones, saberes y prácticas que circulan en el entramado. Siendo una función emergente e immanente, el ejercicio político del poder consistiría en el sofisticado direccionamiento de las iniciativas de la acción (*archein*) en consideración del escenario en el cual se revela y se realiza (*prattein*). Tal consideración no sería otra cosa que la identificación y estímulo de la “topografía” particular del entramado.

Lo que hasta el momento se ha presentado figuradamente como una “topografía” corresponde a ciertos alineamientos y distenciones resultantes de una pluralidad inasible e imprevisible, anudamientos en un entramado de acciones y discursos que ningún ser humano dirige, pero sí constituye con su iniciativa de *acción*, y comprende como un escenario a partir del cual orientar estrategias de poder y es afectado a razón de su estado de *publicidad* y del *estar-caído*.

Es en este sentido que se asume la categoría de *dispositivo*, la cual Michel Foucault (1978) define en tres modalidades, a saber, como “un conjunto decididamente heterogéneo”, como “la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos” y como una “formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante” (p.172-173).

Esta acepción como “conjunto”, “vínculo” y “formación” es comprensible a partir de los anudamientos en el entramado social que son estimulados estratégicamente a fin de obtener un efecto de poder: una mayor identidad entre la acción iniciada (*archein*) y su realización (*prattein*). Lo que marcaría el vínculo y conjunción de los elementos heterogéneos es el uso estratégico de

los anudamientos en la *trama de las relaciones humanas*, implicando una funcionalización de las acciones y discursos que emergen en un momento histórico determinado, lo que puntualmente es una “formación”. Como se puede identificar, esta funcionalización se despliega a partir del alineamiento de las *acciones*, constituyendo un *co-actuar* desde prácticas estratégicas cuyo iniciativa (*archein*) responde a la expectativa de los efectos de poder, lo cual no es posible sin la comprensión y estímulo de la pluralidad de acciones, discursos, prácticas y saberes en la que se hacen efectivas las acciones (*prattein*). Dentro de la propuesta de Foucault, las racionalizaciones estratégicas de las prácticas se denominan *tecnologías* (Castro-Gómez, 2010.p.35), y es por estos modos que se funcionalizan los *dispositivos* en tanto *co-actuar*.

Ahora bien, ante esta interpretación del *co-actuar* como *dispositivo*, se encuentra que la perspectiva política de la *enseñanza de las ciencias sociales* no parte de la decisión y voluntad de los seres humanos para organizarse, sino que es el resultante de la tensión entre el despliegue de *tecnologías* en la aspiración de efectos de poder y la *publicidad* de lo aparece en la *trama de relaciones humanas*. Nuevamente, la tensión entre el *cuidado* y el *estar-caído* se manifiesta ante la posibilidad de realización de las acciones (*prattein*) desde una dimensión estratégica o cooptación de las acciones y los discursos propios por la iniciativa (*archein*) de otros. Desde la experiencia del maestro, la enseñanza se disputaría entre la capacidad de gobernarse o de ser gobernado.

Esta disputa política por la iniciativa y la realización de las acciones da un nuevo sentido a la interacción didáctica y su desarrollo complejo en múltiples ámbitos (Basabe y Cols, 2008.p156). Desde el ámbito de *decisión y actuación del docente* es posible afirmar que el maestro comparece ante los escenarios de disputa política a partir de la *estructura del cuidado*, lo que incluye el “acontecimiento de saber” y el “tratamiento de contenidos” de Zuluaga. Sin embargo, las

demandas, directrices, ajustes y organización originados en los contextos *institucional* y *social*, siguiendo a Basabe y Cols (Ibíd.p.156), implican interacciones que exceden su acepción como simple entorno. Desde una interpretación política de la *enseñanza* como *co-actuar*, estos “contextos” emergerían al interior de *dispositivos* y estrategias de poder orientadas a fines específicos.

En consideración de las definiciones del estudio de caso, se encuentra que la *escuela* es el escenario desde el cual se lograría observar los llamados contextos *institucional* y *social*. Como ya lo evidenciaba Álvarez (2012), la *enseñanza de las ciencias sociales* se integra a las instituciones escolares en una reorientación estratégica de la relación entre la educación y el Estado, la que a su vez supone un ajuste funcional de la *escuela* (p.26). De hecho, la funcionalidad de la *escuela* ha variado en múltiples momentos de la historia. Como lo indica Alberto Martínez Boom (2012), la *escuela* en Colombia emerge a partir de la alienación de un conjunto de prácticas, discursos y sujetos que son funcionalizados e integrados a un mismo escenario. Lo que otrora, indica Martínez, era destinado para el recogimiento caritativo de los pobres, posteriormente encontró a la infancia y habló de la utilidad pública del ciudadano (Ibíd.p.18); y después se pronunció sobre el mejoramiento de la raza y se dispuso su higienización (Sáenz et al., 1996); más tarde se le responsabilizó del desarrollo y se dedicó a la planificación para, más recientemente, hacer eco de la calidad y centrarse en el aprendizaje (Martínez, 2004).

Ante esta capacidad de integrar elementos y funcionalizarlos, es sugerente preguntar si la *escuela* es un dispositivo. Si bien hay un anudamiento de elementos heterogéneos e instrumentalización estratégica de ellos, las instituciones escolares responden a iniciativas concretas; no a formaciones insabiles de *la trama de relaciones humanas*. Sin embargo, esa capacidad de reunir y operativizar estratégicamente acciones y discursos es más cercana a la

denominación de “maquinaria escolar” empleada por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991.p.13-15) Similar a engranajes, las acciones, saberes, discursos, prácticas y sujetos son organizados a fin de su alineamiento con fines asociados a efectos de *poder*, donde la *escuela* construiría el escenario desde el cual se racionalizan estratégicamente las prácticas que configurarían la enseñanza y funcionalizan el *co-actuar* emergente. En este sentido, la escuela es una *tecnología*.

Ahora bien, estando en medio de las tensiones de la *enseñanza de las ciencias sociales* como relación de *saber-poder* y de la captación tecnología que es la *escuela*, las preguntas que quedan por formular son ¿a qué fines se está anudado la *acción* del maestro?, ¿qué efecto de *poder* se espera con la funcionalización de la *enseñanza*? En un acercamiento similar al de los *dispositivos* y las *tecnologías* de Foucault, Peter Sloterdijk (2012) describe la pedagogía como una *antropotécnica*. Dentro de su propio vocabulario la define como “procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Ibíd.p.24). A grandes rasgos, lo que autor afirma es la vinculación de prácticas de enseñanza con racionalidades específicas sobre la elaboración de lo humano. Lejos de asumir alguna suerte de naturalidad, Sloterdijk asume lo humano como una transformación de sí y de otros a partir de las actividades que se desempeñan, cuyo objetivo respondería a la “inmunización” respecto de un entorno adverso.

Dejando de lado los señalamientos por otros autores sobre el carácter eugenésico de la “inmunización” (Castro-Gómez, 2012), la perspectiva de la funcionalización de la actividad del maestro como una “alteración de otros” pone en perspectiva la tensión de *saber-poder* en la *enseñanza de las ciencias sociales*. Si, en la mirada de Foucault, las *prácticas discursivas* de los

saberes tienen un efecto de poder al producir “realidades” mediante la separación de lo verdadero y válido, lo cual tiene sentido desde el estado de *publicidad* y el “mundo” como significatividad en Heidegger, entonces la aparición del conocimiento de lo social en un escenario de disputas estratégicas como lo es la *escuela* implica un direccionamiento de la comprensión posible de la sociedad y, en ello, las *acciones*. En tal caso, el efecto de poder esperado sería la *conducción de conductas*, la estabilización política de lo que el *ser* inicia y revela en lo público.

Es en este punto que se encuentra la conjunción entre el maestro, la *enseñanza de las ciencias sociales* y la *escuela*. La posibilidad de un *co-actuar* dirigido a la *conducción de conductas* encontraría su máxima estratégica en la contención de la iniciativa que deviene de la condición de *natalidad*. La racionalidad presente en esta expectativa de efecto de *poder* como contención sería la persistencia de los espacios estabilizados en la trama de relaciones humanas, es decir, aquellas acciones y discurso que no se pueden perder en tanto son garantes de la perpetuidad de un *espacio político* puntual. Esta racionalidad es lo que en su momento Foucault (2007.p.293-301) estudió como la *Razón de Estado*. Ante la impredecible iniciativa de los seres humanos que nacen, el Estado se haya en vulnerabilidad de desaparecer o cambiar junto con las condiciones de su emergencia. Su oportunidad de escapar de los “vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte”, siguiendo a Sloterdijk, se encontraría en la “alteración” de las *acciones* desde la determinación de la comprensión admisible y “verdadera” de lo social, “alteración” que se orientaría hacia cualquier ser humano visto desde de tal comprensión como *otredad*, especialmente, hacia quien recién nace, comprende y actúa. Así pues, el *dispositivo* que anuda al maestro, sus acciones, saberes y prácticas, y a la *enseñanza de las ciencias sociales* en la escuela es la *Infancia* (Jiménez, 2012).

Si bien pertenece a un contexto distinto, Nietzsche retoma un pasaje de Platón a propósito de la enseñanza de la Historia y la *infancia*:

Platón consideraba indispensable que la primera generación de su nueva sociedad (en el Estado perfecto) tenía que ser educada con la ayuda de una poderosa *mentira necesaria*. Los niños debían ser incitados a creer que todos ellos habían vivido durante un tiempo, en estado de sueño, bajo la tierra donde habían sido modelados y formados por el artífice de la naturaleza. ¡Imposible revelarse contra ese pasado! ¡Imposible oponerse a la obra de los dioses! Había que verlo como una ley inviolable de la naturaleza: el que ha nacido como filósofo tiene en su cuerpo oro, el que ha nacido como guardián solo plata, y los trabajadores solo hierro y bronce. Así como no es posible mezclar estos metales, aclara Platón, tampoco es posible mezclar o perturbar el orden de las castas. La creencia en la *aeterna veritas* de este orden es el fundamento de la nueva educación y, por tanto, del nuevo estado. (Nietzsche, 2000.p152)

Aquí la importancia de la denotación que Basabe y Cols hacen del estudiante en la *tríada didáctica*, dado que es desde su interacción con el maestro que se desarrolla el carácter político de la enseñanza, en su convergencia al interior de la *escuela* como *tecnología* del *dispositivo de infancia*. Desde la experiencia del maestro, la posibilidad del anudamiento de la *enseñanza de las ciencias sociales* como una “mentira necesaria” le sitúa nuevamente en la tensión del *cuidado* y el *estar-caído*, en las disputas de *saber-poder*.

Como una crítica de la definición de enseñanza de Olga Lucía Zuluaga, la contraparte del “acontecimiento de saber” no es el “tratamiento de contenidos”, es la *alteración del otro* como

acción. La *enseñanza de las ciencias sociales* no es acerca de las ciencias sociales en sí, sino del diálogo entre lo pedagógico con lo ético y lo político a razón de las tensiones por sentido de la enseñanza. Esto desde la experiencia del maestro.

1.3.2. FUNDAMENTOS DE LA VOZ PROPIA

A partir de los debates, conceptos y reordenaciones trabajadas en las categorías de análisis se encuentra que la posibilidad de un acercamiento al sentido de la enseñanza, a partir de la experiencia del maestro, reside en la consideración de dos tensiones en torno a la *enseñanza de las ciencias sociales*. Por ello, en este apartado se resumirán los elementos para el análisis, los cuales se han ordenado a partir de una matriz tensional, en consideración de la propuesta de Oscar Saldarriaga (2003) en su análisis de las tensiones constitutivas de la escuela en Colombia.

Como se puede observar en la [Figura N°4](#), el punto de partida del problema de investigación corresponde a la relación entre la experiencia del maestro con las concreciones y contexto de la actividad educativa, la facticidad de la enseñanza. Precisamente, la relación a partir de la cual se desarrolla la pregunta por la responsabilidad del maestro. Siendo una relación fundamentada en un cuestionamiento, se considera necesaria la revisión de las preconcepciones en torno a esta, particularmente las adquiridas durante la formación docente del investigador-maestro. Así, el resultado del acercamiento crítico a los conceptos asimilados de la llamada *voz formativa* — primordialmente los trabajos de Olga Lucía Zuluaga y el GHPPC— permite la elaboración de un concepto sobre la enseñanza a partir de su definición como acción. Este concepto encuentra su fundamentación y diálogo con la *voz formativa* a partir de un ensamble conceptual denominado *ontológico-interpretativo*, el cual integra las interpretaciones de la *ontología existencial* de Martin Heidegger, la *comprensión política* de Hannah Arendt y la *ontología del presente* de Michel

Foucault. (Ver. [Figura N°5](#)). Los aportes de este “ensamble” llevan a la identificación de la relación entre la experiencia del maestro con la facticidad de la enseñanza como una primera tensión entre la iniciación (*archein*) y la realización de la acción (*prattein*).

Esta problematización inicial implica un desarrollo de la pregunta por la responsabilidad del maestro como un desencuentro entre las expectativas y los resultados de la enseñanza desde la experiencia del maestro. De allí que se opte por la fundamentación del ensamble *ontológico-interpretativo*, en tanto aporta una serie de desarrollos respecto a la elaboración de las acciones desde la experiencia y su despliegue en el ámbito de lo social. Puntualmente, esto se define como un acercamiento a la experiencia del maestro a partir de una estructura del cuidado de sí, de otros y del mundo, lo cual posibilita la identificación de los elementos y vínculos a partir de los cuales se inicia una acción, lo que es, el entendimiento de la acción como el modo por el cual se aparece en lo público, compareciendo en medio de una pluralidad; sin perder la experiencia *singular* de la existencia como una cuestión abierta y sus respectivas implicaciones. En oposición, la *publicidad* de la enseñanza desde la realización de las acciones del maestro en medio de un entramado complejo que es disputado políticamente permite identificar la facticidad de la enseñanza de las ciencias sociales a partir del dispositivo de infancia. Entendido como el campo estratégico tendiente a la instrumentalización de la actividad del maestro en función de la contención de la iniciativa de toda acción mediante la *conducción de conductas* —la *alteración* una otredad—, se llevaría el desarrollo de la pregunta por la responsabilidad del maestro a la distinción entre un modo de ser “cuidadoso”—*auténtico*—o un “estar-caído” en los efectos de poder del dispositivo de infancia—ser *inauténtico*—, en tanto experiencia del maestro frente al sentido de la enseñanza.

En continuidad con el acercamiento crítico a los conceptos asimilados a partir del ensamble *ontológico-interpretativo*, se identifica y reafirma una relación constitutiva de la enseñanza

descrita en la *voz formativa*: las tensiones de *saber-poder*. Siendo una propuesta de Michel Foucault retomada por Olga Lucía Zuluaga, se encuentra que la experiencia del maestro entre el *cuidado* y el *estar-caído* tiene un correlato en los elementos que movilizan la enseñanza de las ciencias sociales. De primera mano, el saber pedagógico y la práctica pedagógica vinculan los contenidos, nociones, modos, procedimientos y discursos sobre la enseñanza y el conocimiento de lo social, desde los cuales el maestro se debate entre la autenticidad reflexiva de su actividad y la asimilación inauténtica de modos ajenos de comprender la enseñanza, al estar en medio de un escenario público-político. Por otro lado, los efectos del poder como el resultante del desempeño de acciones en tanto *co-actuar* en medio de las esferas pública y política, posicionan al maestro entre la posibilidad de realización de sus expectativas a partir de una racionalización estratégica propia de la enseñanza, lo que sería una derivación política del “acontecimiento de saber”, o el encausamiento instrumental de sus acciones a partir de su inmersión en la *escuela* como tecnología de gobierno.

Esta serie de dilemas definen la *enseñanza de las ciencias sociales* como un problema de *gubernamentalidad* y *cuidado*, llevando la pregunta por la responsabilidad del maestro hacia la experiencia del sentido de la enseñanza como un diálogo de la pedagogía con la ética y la política.

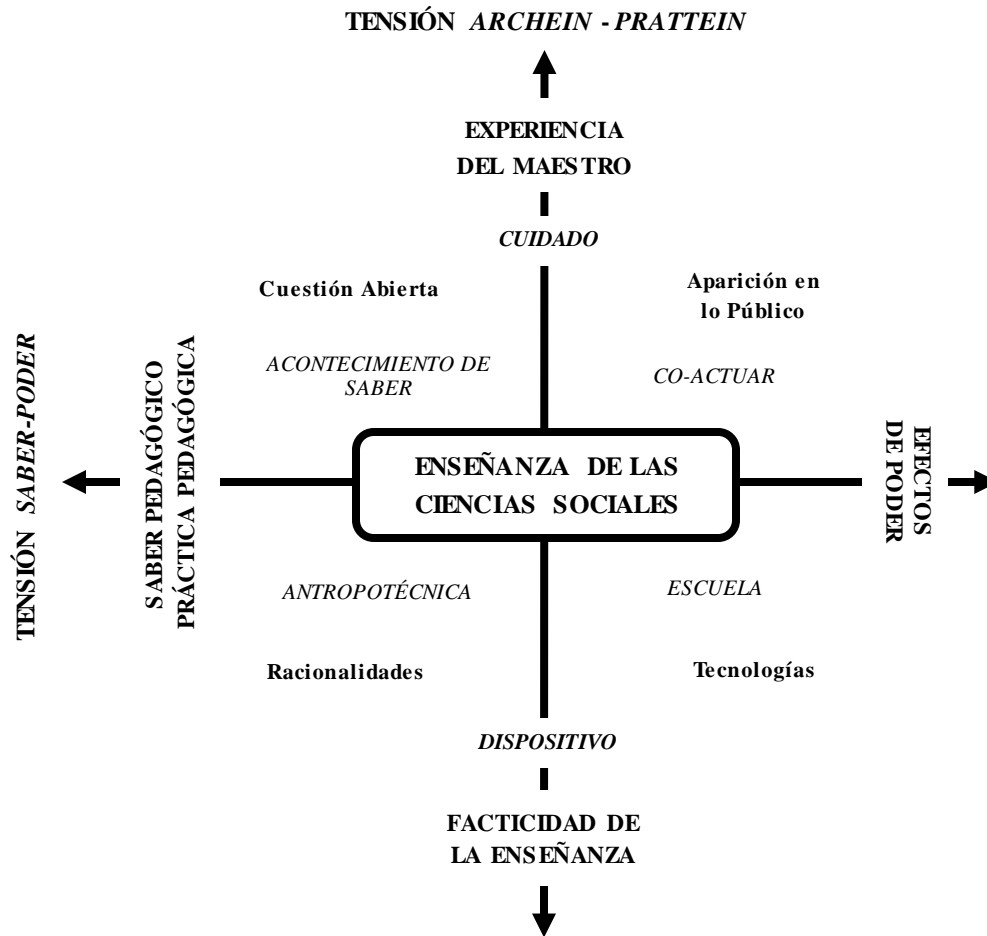


Figura N°4. Matriz de Tensiones sobre el Sentido de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Elaboración propia. Basada en la propuesta matricial de Oscar Saldarriaga (2003).



Figura N°5. Esquema del Ensamble Ontológico-Interpretativo.

1.3.3. DESARROLLO METODOLÓGICO EN UN ESTUDIO DE CASO

Siendo la presente investigación una aproximación al sentido de la enseñanza desde la experiencia del maestro, desarrollándose a partir de un estudio de caso en una institución educativa no oficial del sur de Bogotá, se entiende que objetivo general de la misma consistió en comprender el modo en que se despliega la enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio Cofraternidad de San Fernando durante el año lectivo 2019 —tiempo de la experiencia del autor como maestro—, a propósito de la pregunta por la responsabilidad del maestro.

En consideración de las categorías de análisis, el ensamble conceptual y sus elementos identificados, se definió que el tratamiento del objetivo general de la investigación se desarrollaría a partir de tres acercamientos específicos a la comprensión del sentido de la enseñanza en la experiencia estudiada. El primer objetivo específico fue caracterizar los saberes pedagógicos que confluyen en la trayectoria y organización del Colegio Cofraternidad de San Fernando. Este propósito se desarrolló a partir de la revisión documental desde la cual se identificó la trayectoria de la institución educativa en función de los discursos que han confluído en el escenario escolar, en contraste con las acciones y prácticas discursivas evidenciadas durante la experiencia del investigador como maestro en la institución. Tras el reconocimiento de los saberes pedagógicos específicos, el segundo objetivo fue identificar y analizar la práctica pedagógica que media la enseñanza de las ciencias sociales a partir de las experiencias de los maestros y los saberes que circulan al interior del Colegio Cofraternidad de San Fernando. Desde la información aportada por maestros que han desempeñado la enseñanza de las ciencias sociales en la institución educativa mediante una entrevista grupal y la experiencia del investigador, la identificación se hizo a partir del reconocimiento de las prácticas discursivas tendientes a la organización de la enseñanza, las cuales se analizaron desde el contraste de las experiencias relatadas en la entrevista y los

instrumentos materiales que dan cuenta de tales prácticas. Por último, mediante la estabilización de los saberes pedagógicos y la práctica pedagógica en la matriz de tensiones resultante de las categorías de análisis y el ensamble conceptual, se propuso como tercer objetivo analizar la propuesta curricular elaborada durante la experiencia propia como maestro en el Colegio Cofraternidad de San Fernando, a partir de las tensiones ontológicas y políticas sobre el *cuidado* en la enseñanza de las ciencias sociales. Contrastando la iniciativa curricular con la experiencia en la realización de la práctica de enseñanza, se identificaron los efectos concretos de la inmersión del maestro en el escenario escolar.

Finalmente, en consideración de los hallazgos del estudio de caso, se establecieron conclusiones y reflexiones sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales, a propósito de la pregunta sobre la responsabilidad del maestro. Estas elaboraciones parten del contraste de los elementos consolidados en una matriz tensional, la cual opera a modo una cartografía del *sentido de la enseñanza de las ciencias sociales*, frente a las experiencias, observaciones y acciones desarrolladas a lo largo del proceso de investigación.

CAPÍTULO II

¿QUÉ HACEN EN ESE COLEGIO?

APROXIMACIÓN AL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA EXPERIENCIA DEL MAESTRO

2.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA

El 15 de Septiembre de 1982 en la Comuna 10 del naciente sector de San Francisco, al sur del Distrito Especial de Bogotá (Ver *Imagen N°1*), se crea el Colegio Cofraternidad de San Fernando. Estableciéndose en medio de un sector de creciente urbanización irregular y de periferia, esta entidad asumió una iniciativa privada de prestación del servicio educativo con motivo de la deficiente cobertura por parte del Estado. Según indican los administradores, se trataría de la primera institución educativa de la actual localidad de Ciudad Bolívar (Cartilla “Décima Promoción de Bachilleres”, 2000.p.4).

En el marco de una década, esta iniciativa pasó de ofrecer la enseñanza en los tres primeros niveles de la educación primaria a la prestación de la totalidad de los niveles de básica y media en una planta física propia. Después de ello, definidas las condiciones para la prestación del servicio, en la siguiente década se establecieron e institucionalizaron las principales actividades que constituirían la identidad del colegio como el Reinado de la Cofraternidad, el Desfile de Carnaval, Festival Coreográfico y la Feria Empresarial (Cartilla de presentación, 2019). Poco a poco, se adaptarán y cristalizarán modos particulares de organizar la enseñanza, consolidándose un conjunto específico de saberes y prácticas que definen la actividad del Colegio Cofraternidad en la actualidad. En ese mismo tiempo, en Bogotá se desarrollaron nuevas perspectivas sobre lo educativo y su organización. Miradas que orientaron y describen la acción gubernamental ante la *escuela*, constituyendo un contexto a la iniciativa del Cofraternidad.

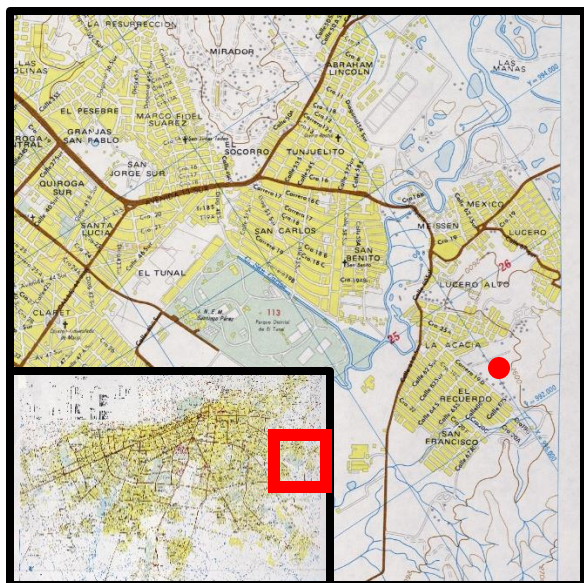


Imagen N°1. Ubicación del Colegio Cofraternidad de San Fernando en 1982.

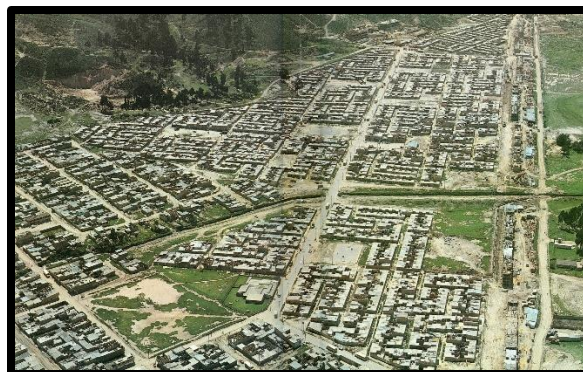


Imagen N°2. Proyecto de urbanización en el sector aledaño a Candelaria la Nueva, 1982.

En el presente apartado se identifican los *saberes pedagógicos* y la *práctica pedagógica* que definen el despliegue de la enseñanza al interior del Colegio Cofraternidad de San Fernando. Tal caracterización se establece a partir del contraste de los referentes de política pública educativa en sus desarrollos curricular y pedagógico, frente a los discursos y *prácticas discursivas* que en la actualidad se manifiestan al interior de la institución.

Este acercamiento parte de la identificación de unas condiciones de emergencia comunes y de transferencia entre los saberes y prácticas que definen la actividad de los actores en el proceso educativo. Así, la exposición se desarrolla mediante el análisis de las racionalidades y estrategias en la organización de la enseñanza descritas en la documentación de la actividad gubernamental, para dar un perfilamiento de las convergencias y disyuntivas en las concepciones y prácticas apreciables en la documentación institucional y los elementos observados durante la experiencia del maestro-investigador en el escenario escolar referido. El resultante de este ejercicio es la identificación del *sentido de la enseñanza* en el Colegio Cofraternidad de San Fernando.

2.1.1. TRAYECTORIAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

A partir de la década de los ochenta del siglo XX, en América Latina se presentaron una serie de reformas en el sector de la educación. Si bien, estos cambios respondieron a un nuevo escenario económico e internacional que afectó toda la estructura del Estado, la educación manifestó un desarrollo propio de la reforma (Martínez, 2004.p.275-287).

En perspectiva, desde la década de los treinta, la función educativa se caracterizó por un proceso creciente de “nacionalización”, concentrando la administración y la operación del servicio. La década de los cincuenta, en continuidad, representó la masificación de la escuela y la creciente planificación de su despliegue desde el Estado, particularmente, con la de modernización de la educación y la tecnología educativa. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de la década de los setenta, la descentralización apareció como una nueva impronta desde la cual la prestación del servicio educativo pasó a manos de los entes territoriales y de privados. El Estado redujo su participación a la orientación, evaluación, control y vigilancia del sector. (Martínez, 2004.p.312).

Dejando de lado la planificación, la acción gubernamental centró su interés en la calidad, la cobertura y la racionalización, definiendo criterios para su regulación y despliegue. Este primer desarrollo guardaría continuidades con la *modernización* y la *tecnología educativa* en la definición del servicio a partir del desarrollo y estabilidad de los individuos, las comunidades y el país. En contraste, ya en la década de los noventa, con la introducción de los planes sectoriales, el afianzamiento de la nueva legislación educativa y las perspectivas informacionales de la globalización, la actividad del Estado se definió a partir del dictamen de estándares de calidad y la organización a partir de necesidades básicas satisfechas. Finalmente, con entrada del siglo XXI se introdujo el enfoque de derechos, la diversidad y la inclusión a la par de la extensión de los sistemas de certificación de calidad en el servicio educativo. (Espinoza y Barragán, 2011.p.351-357).

Este panorama de la política educativa tiene un aspecto en común a todos sus momentos. A lo largo del siglo XX y las presentes décadas del XXI, organismos internacionales y multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han incidido en la definición de la política educativa en Colombia, incluso mediante el mismo desarrollo de esta. La injerencia de estas entidades ha implicado la puesta en circulación de formas de concebir y organizar el servicio educativo, a razón de su capacidad como instancia de definición de parámetros y orientaciones de la política pública. Precisamente, ese es el caso del Proyecto “Ciudad Bolívar” en su subprograma de educación, el cual se desarrolló exactamente en el mismo contexto de surgimiento del Colegio Cofraternidad de San Fernando. También es el caso de las políticas sectoriales, los planes decenales y las directrices del Ministerio de Educación Nacional, las cual se han sustentado en la adhesión a las conferencias, pactos e investigación de organismos como la Unesco y la OCDE. (Martínez, 2004.p.203-246)

Estas trayectorias conceptuales sobre la enseñanza y su organización, especialmente en torno a la calidad y el currículo, marcan la línea temporal desde la cual se establecerán las comparaciones entre las políticas públicas educativas y las prácticas del Colegio Cofraternidad. Así pues, como referente de las condiciones de emergencia de la institución estudiada, el *Proyecto “Ciudad Bolívar”* de 1983 encabezará el análisis de los discursos y sus prácticas en las cuales se consolidó el escenario escolar estudiado. En continuidad, el *Plan de Apertura Educativa 1991-1994* en sus aspectos de calidad y currículo definirá las transiciones hacia la entonces nueva normatividad de la década de los noventa. Finalmente, se retomará el estudio histórico de las políticas educativas distritales durante las décadas de los 90 y 2000 desarrollado por Fernanda Espinosa y Eliana Barragán (2011), dándole continuidad con una lectura del *Plan Decenal de Educación 1995-2006* y 2006-2016, junto con las directrices del Ministerio de Educación Nacional.

2.1.2. *EL PROYECTO “CIUDAD BOLÍVAR”* *Diversificación, Integralidad Y Nuclearización.*

Financiado a partir de un préstamo de BID, el Proyecto “Ciudad Bolívar” se proponía el establecimiento de servicios públicos y la ordenación de la emergente urbanización de la periferia sur de la ciudad. En lo respectivo a la educación, el subprograma proponía la construcción y dotación de cinco colegios oficiales, definiendo sus objetivos en términos de calidad, ampliación de la cobertura y la racionalización de los recursos (Alcaldía Mayor de Bogotá D.E., 1983.p.2). Esta propuesta incluyó una serie de definiciones y acercamientos a las condiciones desde la cuales se debe prestar el servicio educativo, particularmente las orientaciones y directrices de orden curricular y “técnico-pedagógico”. Este aspecto del proyecto se desarrolló en asocio con el instituto de investigación en el área: Centro Experimental Piloto DIE-CEP (p.85)

Las estrategias mediante las cuales se propuso el desarrollo del Proyecto “Ciudad Bolívar” se enmarcaban “dentro de las tendencias universales y principios y fines de la Educación Colombiana a través de la renovación curricular, la implementación de la educación diversificada, formación tecnológica y capacitación, dentro de un programa integrado de desarrollo (...)” (p.77). Entre estos referentes, las consideraciones del proyecto en relación al mejoramiento de la enseñanza partieron de demarcaciones y perspectivas de la política educativa nacional. Es el caso del *Plan de Desarrollo para el periodo 1983-1986* del Ministerio de Educación, en su aspecto denominado “Hacia el Cambio Cualitativo”, el cual establecía dos estrategias para la adecuación del currículo. Por un lado, la calidad del recurso humano mediante su capacitación y apoyo en material educativo. Por el otro, la subordinación de la “tecnología educativa” en la filosofía de la “pedagogía participativa” (p.192).

Respecto a la segunda estrategia, la *pedagogía participativa*, se planteaba la consideración de los contextos en los cuales se desarrolla la educación, atendiendo a las demandas y necesidades de

las comunidades. El desarrollo de esta perspectiva tiene un correlato en los *Lineamientos Generales del Currículo Colombiano* del momento, el cual propone una serie de parámetros sobre el desarrollo de la acción educativa en función de las adaptaciones y necesidades requeridas en lo que sería un modelo contextual de la educación. A grandes rasgos, en los lineamientos se establecen las características del currículo desde el centramiento en el alumno, el equilibrio de conceptual-teórico y la aplicación práctica en la enseñanza, un dinamismo en función de la “formación personal y la integración social” y un enfoque de actualidad (p.18).

La validación de estos elementos dentro del Proyecto “Ciudad Bolívar” se dio a partir de la identificación de las falencias de proyectos similares como el de la Zona Oriental de Bogotá (PIDUZOB-CEMDIZOB), actual localidad de San Cristóbal. Como se indica en el documento del proyecto, el CEMDIZOB “desconoció completamente la política educativa del momento, desaprovechando la incorporación de las experi(e)ncias educativas que hasta el momento y con éxito (*se han*) desarrollado (*en*) el país, tales como las concentraciones de desarrollo rural y el proyecto INEM” (p.80). Precisamente, estos dos modelos —las concentraciones y el INEM— se constituyen en los referentes que marcarían el direccionamiento del proyecto y, en ello, la concepción sobre la organización de la enseñanza y definición del currículo: la *modernización* del sistema educativo y la *renovación curricular* como desarrollos de los *Lineamientos Generales*.

A partir de la caracterización de estos dos referentes en el Proyecto “Ciudad Bolívar”, se identifica una convergencia, acaso una suerte de transferencia, de *saber pedagógico* con la operación y premisas que han marcado el funcionamiento del Colegio Cofraternidad de San Fernando, las cuales aún persisten. Este es el caso de los objetivos del proyecto referenciado correspondientes a la cobertura y la racionalización de recursos, los cuales se desarrollan en la estrategia de la *modernización* bajo el modelo de la *nuclearización* de las concentraciones rurales.

Consistente en el establecimiento de un edificio educativo como sede central a partir de una amplia dotación de recursos y espacios, del cual son subsidiarios unas sedes vinculadas (p.80), esta práctica tiene un desarrollo en la institución a partir del funcionamiento y dependencia entre sus sedes de los barrios San Francisco y Paraíso respecto de la sede central del barrio la Acacia. Esta práctica de organización de la actividad educativa también se presenta en otras instituciones de la ciudad; sin embargo, no se le dará mayor desarrollo en este estudio de caso al ser un objetivo de infraestructura, el cual excede el marco de análisis propuesto.

Ahora bien, el tercer objetivo del Proyecto “Ciudad Bolívar” referente a la calidad tiene unas particulares a abordar. Como se identificó en las postulaciones de los Lineamientos, la concepción del servicio educativo del momento manifiesta un desarrollo más allá de la *tecnología educativa* como programación racional de la enseñanza con apoyo de los medios de comunicación disponibles (Martínez, 2003). En este caso, se encuentra que la calidad educativa pasa por la denominada “pedagogía participativa”, lo cual no es otra cosa más que la estrategia de *renovación curricular* iniciada a finales de la década de los 70. Esta orientación lleva a la definición de la “calidad” como la contextualización del currículo —de allí su carácter “participativo”— a unas necesidades sociales definidas por los expertos, lo cual toma por modelo la experiencia del INEM.

Como se retoma en el documento del Proyecto, en relación con este modelo de la calidad se afirma:

Para la época se consideraba uno de los proyectos de más alta modernización en el sector educativo. Los países en vía de desarrollo habían adoptado este modelo cuyo origen fueron las escuelas comprensivas de los Estados Unidos.

Bancos especializados en crédito para el fomento y desarrollo de la educación habían impuesto este modelo para ser desarrollado en los países del llamado tercer mundo. Dentro de la reformulación del proyecto se maneja al tiempo cuatro

variables importantes: la política educativa nacional, las experiencias educativas del país, las necesidades educativas de la zona y el modelo arquitectónico para las construcciones escolares. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.E.1983.p. 80-81)

Estas cuatro variables del modelo INEM se desarrollaron en el Proyecto “Ciudad Bolívar” a partir de una agenda pública definida desde la percepción de crisis e imprevisibilidad. De primera mano, las “necesidades educativas de la zona” del Proyecto se determinaron a partir de un estudio estadístico desde el cual se expuso un alto número de desempleo entendido como “el hecho de grupos carentes de habilidades y capacitaciones necesarias para desempeñarse eficazmente en el mercado de trabajo que trata de evolucionar cada vez más, con exigencias crecientes en aspectos de disciplina y comportamiento laboral” (p.155). Este problema social se tradujo en la adhesión a la denominada *Educación Diversificada*, la cual constituye el principal objetivo del proyecto en su organización de la enseñanza a partir del currículo (p.4).

Reconociendo como un problema la desconexión de las realidades sociales (p.76), el modelo de *diversificación* se basaba en la oferta educativa de capacitación para el trabajo en función de los problemas de desempleo mencionados. El currículo del “bachillerato universitario” y de la media vocacional (grados 10 y 11) se definía a partir de un núcleo común y doce modalidades de capacitación agrupadas en tres tipos. En la propuesta para las instituciones educativas del Proyecto “Ciudad Bolívar” se contempló el bachillerato en ciencias con sus modalidades en ciencias matemáticas, ciencias naturales y ciencias humanas y el bachillerato en tecnología con las modalidades industrial y comercial. No se incluyó el bachillerato en artes, ni las modalidades pedagógico, agropecuario, salud y nutrición, educación física y recreación y promoción de la comunidad del tipo tecnológico (p.5, 14-15). En todo caso, la profundización del modelo de se llevó hasta la definición de los niveles de pre-escolar y primaria como “un periodo de orientación vocacional conducente hacia la diversificación” (p.13) La totalidad del currículo se advocaba a la

formación para el trabajo, lo cual era una respuesta a otro problema identificado, la desconexión de los niveles educativos.

Los fundamentos de la educación para el trabajo como una lectura de las necesidades sociales en medio de un panorama de crisis de la formación laboral, con implicaciones en la contextualización de la enseñanza y su “armonización” entre los distintos niveles educativos, reaparecen en el Colegio Cofraternidad de San Fernando bajo tres aspectos: la definición del proyecto educativo institucional (PEI), la centralidad del emprendimiento en el currículo y la articulación del nivel de media vocacional con la formación técnica. Respecto al PEI, la presentación por parte de la misma institución indica:

El emprendimiento ha sido nuestra Misión porque inicialmente se formaban nuestros niños y niñas para que ingresaran preparados a desempeñar cargos en cualquier empresa y a través de la feria empresarial los estamos formando para que sean los empresarios del futuro brindando la posibilidad de ser generadores de empleo. Este emprendimiento inicia desde pre-escolar con la Feria del Mini trueque, en grado 5° la Feria del Trueque y en 9° Proyecto de Grado Ambiental, en general la formación de nuestros alumnos es integral, la puntualidad presentación personal, honestidad, respeto y tolerancia con toda la comunidad.

(Cartilla de presentación, 2019)

Como se puede apreciar, se manifiesta una actualización del modelo de *diversificación* mediante el paso de la formación para el trabajo hacia la formación para el emprendimiento, en una re-lectura de las necesidades sociales y la contextualización del currículo. En todo caso, el planteamiento de la “armonización” de los niveles educativos persiste mediante la transversalidad de las ferias de emprendimiento como proyectos de grado en los niveles de transición en preescolar, quinto de primaria, noveno en secundaria y once en la media vocacional; a los cuales

se aplican la orientación y evaluación del aprendizaje desde las perspectivas de una enseñanza como formación en actitudes y disposiciones del estudiante frente al trabajo, tales como porte del uniforme, la elaboración de informes y el cumplimiento de metas.

La profundización de este enfoque también tiene lugar en currículo “base”. Dentro la programación de las asignaturas ofrecidas existe una progresión de espacios académicos obligatorios en torno a la formación para el emprendimiento, como es el caso de Gestión Empresarial desde transición hasta noveno, Contabilidad desde sexto hasta once y Organización Documental para décimo y once. Esta última asignatura se relaciona con el programa de articulación con el SENA para grado 10, conducente al título de Técnico en Asistencia Administrativa, el cual se describe como una medida frente a las dificultades de acceso a la educación superior (Cartilla de presentación, 2019). Proyecto similar, el cual en la práctica adquiere una centralidad y prioridad dentro de las actividades de los estudiantes, es el proyecto de grado Ambiental para novenos que, a pesar de ser orientado por el área de ciencias naturales, se define como una propuesta de emprendimiento a partir de una temática de la educación ambiental. Por su parte, en aquellos espacios académicos no vinculados a la formación empresarial, la calificación resultante de las ferias empresariales es aplicada a la totalidad de las materias que se le imparten al estudiante, correspondiendo a un cinco o un diez por ciento de la calificación de cada periodo académico.

Ahora bien, volviendo sobre las convergencias con el Proyecto “Ciudad Bolívar”, se encuentra que la definición de la enseñanza por fuera de la *diversificación* se entiende a partir de *integralidad* y la lectura del contexto como impredecible. Tal como se retoma en el documento del proyecto, la política educativa nacional expone:

Desde el punto de vista de la Educación, el elemento más importante del futuro que se vislumbra, es el cambio y el de cambio rápido. El alumno de los próximos

años tendrá que percatarse de que durante toda su vida deberá adaptarse a modificaciones de los conocimientos, del trabajo, del medio y de la totalidad del contenido de la vida del hombre. La Educación deberá aplicarse conscientemente a formar hombres que se encontrarán en situaciones y sociedades que aún no existen; y deberá fijarse como primer objetivo, reforzar las facultades de adaptación del individuo, para que éste pueda acomodarse rápida y fácilmente a la novedad constante (Alcaldía Mayor de Bogotá D.E., 1983.p.15)

Este perfilamiento del hombre adaptativo se desarrolla en la *integralidad* de la enseñanza, como una contextualización del currículo desde el “equilibrio armónico en la formación” frente a una realidad azarosa. Como lo define el proyecto, “tanto las áreas científicas como Tecnológicas y Artísticas cumplen objetivos integradores y complementarios en la formación del alumno” (p.14), integralidad que se sustenta en la necesidad de “capacitarlo para que resuelva los problemas de la sociedad y del mundo que lo rodea y para que integre y organice su propio sistema” (p.15). El hombre armónico de la *integralidad* está preparado para cualquier situación, en función de la promoción y el desarrollo de su comunidad y la nación. (p. 186-187)

Para el caso del Colegio Cofraternidad, los objetivos de la *integralidad* se expresan en la definición del lema institucional “Educamos al niño del presente para el hombre del futuro”, el cual se define como: “referencia al propósito de la institución de formar integralmente al estudiante para que asuma cualitativamente el papel que la sociedad le requiere” (Cartilla de presentación, 2019). La “cualificación” del estudiante se define en el énfasis del PEI como “Proyección Empresarial, Tecnológica y Cultural en busca de la Excelencia de la Calidad Humana”. Es de apreciar la sustitución de la ciencia por la empresarialidad respecto a las áreas que ordenaban el currículo del Proyecto “Ciudad Bolívar”, sin embargo, su planteamiento desde la complementariedad se desarrolla en la transversalidad de los proyectos de los respectivos énfasis

a partir de la estandarización de la evaluación de la totalidad de las asignaturas y mediante la inclusión de la calificación de los proyectos, tal como se ha mencionado en el caso de las ferias empresariales. En similitud, el Festival Coreográfico y el Carnaval Cofraternista, como desarrollos del énfasis cultural, presentan esa transversalidad en la evaluación y, según la experiencia en la institución, se sustentan pedagógicamente a partir de la complementariedad entre las áreas.

Precisamente, la definición de los contenidos de la *enseñanza de las ciencias sociales* en la institución pasa por su desarrollo en otras áreas del aprendizaje, generando un desequilibrio en los tiempos e interés dedicados a los espacios académicos del área, esto en justificación de la *integralidad* del currículo. En el caso de los festivales, su propuesta se define a partir de la celebración de las fiestas patrias de julio y agosto, junto con la representación del patrimonio cultural mediante el folklore de las regiones, entendidas como otras culturas. (Agenda Estudiantil, 2015.p.17; Cartilla “Décima Promoción de Bachilleres”, 2000.p.29).

Ahora bien, el área de ciencias sociales, denominado “núcleo socio-político”, presenta sus propios proyectos como las Cátedras de Paz, de Afrocolombianidad, el Foro Filosófico y de Derechos Humanos, en los cuales se insta por parte de la administración a su desarrollo mediante actividades que promuevan “la integración familiar”. Sin embargo, estos proyectos no cuentan con la transversalidad en la evaluación, ni con desarrollo alguno en el calendario escolar; su existencia responde más al cumplimiento de la normatividad, que a su *integración* dentro de la formación concebida.

Estas características de la ordenación de la *enseñanza de las ciencias sociales* coinciden en el Proyecto “Ciudad Bolívar” mediante las premisas asumidas del sector educativo. Dentro de sus principios y fines se establece que:

2. La vida familiar o la del núcleo social inmediato en la cual se desarrolla el hombre, es fundamental para su formación y desempeño en la sociedad”.

3. Los procesos económicos y sociales e ideológicos influyen sobre el hombre y a su vez, este influye sobre ellos. En consecuencia la educación debe: proporcionar orientación vocacional y formación ocupacional (...), fomentar el espíritu de trabajo y aprecio por él, cualquiera sea su naturaleza. Estimular la iniciativa y el compromiso personal y de grupo para hallar solución a los problemas nacionales. Promover la comprensión y la práctica de los derechos y deberes. Formar al individuo para el uso responsable de la libertad. Capacitar al individuo para que pueda juzgar objetivamente las diferentes corrientes ideológicas.

5. El patrimonio cultural es resultado de un proceso histórico y su conocimiento, conservación y enriquecimiento constituyen tarea básica de toda sociedad. En consecuencia la educación debe: estimular, en los distintos grupos humanos nacionales, sus propios valores. Estimular el conocimiento y valoración de la lengua nacional y las lenguas autóctonas. Fomentar los valores morales y respeto por los valores religiosos, más como vivencia que como simple información. Estimular la creatividad artística y la valoración de expresión estética en sus diferentes manifestaciones. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.E., 1983,p.16-17)

Se identifica en estas premisas que el desarrollo del conocimiento de lo social en la educación básica pasa por la definición de pertenencias sociales, el destino de servicio hacia la comunidad por parte del estudiante y la determinación de lo social como patrimonio apreciativo que debe ser abordado desde la eticidad del individuo. Justamente, es un enfoque que justificaría la resolución de las ciencias sociales escolares en el emprendimiento y las expresiones artísticas del folclor, más aún si logran los objetivos de “centramiento en el alumno” y “equilibrio entre teoría y práctica”.

Poniendo en comparación el Proyecto “Ciudad Bolívar” con el modo en que se desarrolla la *enseñanza de las ciencias sociales* en el Colegio Cofraternidad de San Fernando, es posible afirmar la consistencia de dos orientaciones presentes en ambos casos. De primera mano, la resolución de la enseñanza de los contenidos de lo social en la *integralidad* de toda actividad que dé promoción de la familia, al patrimonio cultural o al trabajo. Por otra parte, los contenidos específicos que no logran ser resueltos en los proyectos, se definen a partir de una concepción moral de lo social, en términos del conocimiento y cumplimiento de las normas. Este despliegue es consistente con la persistencia de la *diversificación* y la *integralidad* como estrategias de organización de la enseñanza, en términos de calidad, en la *práctica pedagógica* del Colegio Cofraternidad de San Fernando.

2.1.3. *PLAN DE APERTURA EDUCATIVA* *Rendimiento, Adecuación e Información*

La propuesta del *Plan de Apertura Educativa 1991-1994* se define a partir de una lectura del contexto social y la trayectoria educativa del país. Planteando la necesidad de “un nuevo modelo educativo que asuma la función de transformar y desarrollar la conciencia del hombre colombiano y que busque reducir las diferencias que ancestralmente han separado nuestros ciudadanos” (Departamento Nacional de Planeación, 1991.p.3), la propuesta de “apertura educativa” se sustenta en la necesidad de reconstituir el “tejido social” y el agotamiento del modelo de educación diversificada.

En relación con la función de la educación como transformación y desarrollo de “la conciencia del hombre colombiano”, el Plan de Apertura Educativa se inscribe dentro del periodo de la asamblea constituyente de 1991 y el recrudecimiento de la violencia en el país. Este escenario da sentido a la concepción de un “ciudadano del futuro” (p.3), el cual ha de adaptarse a las nuevas

condiciones establecidas por el naciente ordenamiento político y su requerida continuidad a partir de la resolución del conflicto armado.

Ahora bien, esta “conciencia” para el futuro también se encuentra atada al desarrollo económico del país. Siendo el marco general de esta política educativa el proyecto de apertura económica del gobierno del momento, la lectura económica sobre el estado de la educación en Colombia es el punto de entrada en la propuesta misma. Definida la educación como un aporte a la expansión de la economía mediante la generación de capital humano, así como de movilidad social mediante la satisfacción de necesidades en los sectores vulnerables; la propuesta de “apertura educativa” se cimienta en la reformulación de un modelo considerado agotado (p.4-7). Precisamente, la *educación diversificada*.

Considerando un perjuicio que los egresados de los “bachilleratos técnicos” tendiesen al ingreso a la educación superior, en lugar de su vinculación directa al mercado laboral; la “apertura educativa” determina que el modelo de *diversificación* es ineficiente y costoso en comparación con la inserción de aprendices al trabajo por parte del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y otras instituciones privadas de formación técnica. Ante tal situación, la propuesta consiste en la reconversión de los bachilleratos a su modalidad académica convencional, a consideración de los procedimientos de mayor ajuste y cumplimiento del objetivo. Justamente, es esta perspectiva que se encuentra el principal eje de ordenación de la enseñanza en términos de calidad dentro del Plan de *Apertura Educativa: el rendimiento*.

Por fuera del caso de la educación *diversificada*, en continuidad con los objetivos de cobertura en términos de *expansión* y de la racionalización como *eficiencia*, el Plan de Apertura hace una lectura de la totalidad del sistema educativo a partir de indicadores y estadísticas comparadas con los registros internacionales. De ello, se encuentra una visión de la institucionalidad y

procedimientos educativos de carácter incierto, inadecuados y dispersos. (p.9-20) La calidad de la educación se considera afectada por las tasas de deserción y mortalidad académica, por ejemplo, en primaria. De este nivel educativo se afirma la inadecuación de actividades y tiempos de aprendizaje, la falta de capacitación de los docentes para los currículos vigentes y la ausencia de instrumentos para el seguimiento de problemas (p.9-17). Lo que se representa, es un sistema educativo desatendido en términos de administración y gerenciamiento estratégico. No sorprende que una de sus medidas sea la reforma de las funciones del Ministerio de Educación, retirándolo de la ejecución y administración del servicio educativo, en favor de un rol de direccionamiento y orientación del sistema (p.48-50).

En comparación con las estrategias de *diversificación e integración* de la década de los 80, la perspectiva de la calidad como *rendimiento* no se sustenta en la adhesión a un modelo específico, sino en la organización a partir del cumplimiento de objetivos, lo que para el caso es la satisfacción de necesidad en función de la expansión de la economía a partir del capital humano. Esta perspectiva administrativa presenta unas transferencias en la definición de la enseñanza en términos de *adecuación*.

De estas racionalidad de *rendimiento y adecuación* se elaboran una serie de propuestas pensadas desde la consistencia entre la inversión y el cumplimiento de objetivos. La primera de ellas afirma que "(...) en las aulas se promoverán actividades de aplicación de conocimientos y de apropiación del desarrollo tecnológico, buscando formar en los estudiantes actitudes constructivas hacia el trabajo y la solución de problemas" (p.43). Si bien hay una persistencia de los objetivos de equilibrio entre lo teórico y lo práctico, esta medida del orden gubernamental, tan específica en el desarrollo del trabajo en el aula, encuentra sentido en la preparación para el trabajo. Una de las críticas al currículo es su dispersión y falta de pertinencia con los objetivos de la formación; a lo

que se le contraponen las necesidades de formación de capital humano desde la formación básica, sin incurrir en los costos e ineficiencias de la educación *diversificada*. Como se puede evidenciar, la crítica a los bachilleratos técnicos no es su fin en la formación para el trabajo, sino los rendimientos de su ejecución. Lo mismo aplicaría para el currículo regular, el cual debe ser adecuado a las exigencias de la educación. En este caso, la organización de la enseñanza no responde a una propuesta de formación del ser humano, sino al uso eficiente del sistema educativo como un instrumento para satisfacción de otras necesidades como la movilidad social y el aumento de la capacidad productiva del país.

Este uso instrumental del escenario escolar se manifiesta con mayor detalle en la introducción de agendas públicas al currículo como estrategia de mitigación de problemáticas sociales. Una de los desarrollos de la calidad en la “*Apertura Educativa*” propone que “en todos los grados, se introducirá en los currículos la educación ambiental, la educación para la paz y la participación, la educación en tecnología y se fomentará la eliminación de estereotipos de género” (p.44) Estos cuatro temarios corresponden al propósito de la recomposición del “tejido social” y la perspectiva del “ciudadano del futuro” como una necesidad de gobierno, las cuales no se definen directamente por las comunidades.

A propósito de la participación de las comunidades, este elemento presenta un énfasis de la propuesta: “Se fortalecerá la participación de la comunidad en la gestión educativa a través de juntas de padres de familia en los establecimientos educativos con el fin de garantizar niveles adecuados de calidad y hacer seguimiento permanente a la provisión del servicio” (p.51). Esta introducción de los padres de familia como garantes de la calidad se corresponde con una tercera estrategia: la *información*. Dentro de las críticas al sistema educativo, la desconexión entre instituciones en términos de cooperación y comunicación para la descentralización administrativa

es de la más insistente dentro de la mirada del Plan de Apertura. En el caso de los padres de familia, esta estrategia fuerza a las instituciones a una ordenación y registro de los procesos educativos desde las demandas de los padres de familia, quienes pueden ejecutar la vigilancia y control que el Ministerio no logra desempeñar. Esta estrategia corresponde a la demanda de instrumentos para la identificación de problemas al interior del sistema educativo, lo cual entra en consonancia con la propuesta del reforzamiento y organización del sistema nacional de evaluación (pruebas de estado) como medida de calidad en las instituciones educativas (p.32).

Las estrategias de *rendimiento*, *adecuación* e *información*, a diferencia de la *diversificación* e *integralidad*, no tienen una propuesta directa de organización de la enseñanza. En su lugar, se encuentran unos mecanismos de alineamiento de las instituciones escolares en torno a las perspectivas y necesidades de gobierno tanto educativo como social, en donde la educación es un instrumento para la consecución de objetivos en otros rubros, la apertura económica y el afianzamiento del nuevo orden constitucional. En tal sentido, los aportes del plan responden a contenidos específicos; mas no modelos de ordenación, entendiéndose su determinación en las estrategias de *rendimiento* y *adecuación*. En relación con el caso del Colegio Cofraternidad de San Fernando, estas estrategias guardan una disimulada correspondencia con las prácticas de organización de la enseñanza y definición de la enseñanza de las ciencias sociales; sin embargo, no hay una relación de identidad entre estas en tanto no se encuentra una transferencia de saber.

Se entiende esta situación como un ajuste a una base consolidada, donde los discursos del Proyecto “Ciudad Bolívar” persisten. Dentro de estas actividades de la *integralidad*, como el Desfile de Carnaval que se institucionalizó en esta época, es posible ver la introducción de agendas públicas con el Reinado de la Cofraternidad, el cual se define como una exaltación a la mujer y concienciación sobre el cuidado del medio ambiente (Cartilla de presentación, 2019). Estos

elementos, la educación ambiental y la equidad de género a parecen en la propuesta a partir de su utilidad respecto de los objetivos de la expansión económica (Departamento Nacional de Planeación, 1991.p.3).

Por su parte, los elementos de la estrategia de *información* tienen ubicuidad en el proceso de certificación de calidad de la institución; empero estos no se definen desde el *rendimiento*. Esta situación difusa se entiende como el perfilamiento inicial de unas prácticas que tendrían desarrollo en las décadas de entrada al nuevo milenio.

2.1.4. NORMATIVIDAD AL CAMBIO DE SIGLO Autonomía, Seguimiento y Evidencia.

En el documento *Historia de las políticas públicas de educación en Bogotá, 1940-2007*, Fernanda Espinoza y Eliana Barragán (2011) establecen una compilación de política pública a partir de las propuestas y medidas adoptadas por las alcaldías en Bogotá durante la segunda mitad del siglo XX. Identificando conjuntos temáticos, las autoras logran establecer una diferenciación, la cual se ha advertido en el apartado anterior en relación con las continuidades y rupturas en las estrategias de ordenación de la enseñanza. Como lo indican ellas mismas: “En las décadas de 1990 y 2000, (...), se adoptaron políticas similares; sin embargo, el contexto y las motivaciones que les dieron lugar fueron diferentes”. Por tal motivo, de las referencias ofrecidas por las autoras se abordarán directamente las características que se encuentran vinculadas al estudio de caso. A partir de estas se trabajará el análisis de la normatividad de las dos décadas del siglo XXI.

Así pues, los elementos por identificar corresponden a las transformaciones en las racionalidades y estrategias que buscan ordenar la enseñanza, específicamente, aquello que se desarrollan en torno a las nociones de “calidad” y objetivos de “formación”.

Tal como se planteó en el caso del Proyecto “Ciudad Bolívar”, la calidad era definida como *contextualización* en términos de la consideración de necesidades en las comunidades que se establecía el servicio educativo, y de ello derivaban las estrategias de *integralidad* y *diversificación*, desde las cuales el individuo “armonizado” respondería a los problemas de la sociedad. Es caso de la estrategia de *integración* como respuesta al contexto leído como de constante cambio. Sin embargo, como se postulaba en el Plan de “Apertura Educativa”, el desencanto frente a la ineficiencia de estas estrategias llevó a su reformulación en términos de *rendimiento*, el cual demandaba *adecuación* del currículo y la enseñanza en favor de la administración de objetivos procedentes de las visiones globales del Estado, lo cual requeriría su alineamiento a partir de la producción de *información* de los procesos del sistema educativo. Como es de observar, el peso del concepto salta de la pertinencia del servicio educativo en la “armonización” de individuos hacia la garantía de objetivos vinculados a necesidades globales de Estado.

En este proceso, el sistema educativo deja de verse como un sector autónomo cuya función es la formación mediante la “armonización”, al cual se le exige entrar en coherencia con su contexto. A pesar de haber una serie de directrices sobre la organización de la enseñanza, estas mismas aún proceden de sus discursos y prácticas internas, de allí la importancia de referentes exitosos como el INEM o las concentraciones rurales. En su lugar, la enseñanza, el currículo y la evaluación pasan a definirse como instrumentos para la mitigación de las necesidades identificadas en otros sectores. En este sentido, la estrategia se dirige a la verificación y ajuste de los procesos de la educación para el alcance de los objetivos demandados. Ciertamente, la educación ha estado asociada a problemas públicos desde su emergencia (Martínez, 2012); mas su resolución se definía en sus propios términos. Como se expuso en el Plan Decenal de Educación 1995-2006:

El acto y los procesos educativos no se justifican en sí mismos, su significado y su valor provienen de los objetivos sociales y culturales, en los aspectos económicos y políticos de una sociedad. La calidad, el tipo y la pertinencia de la educación no se pueden desligar del proyecto de nación que se proponga un país determinado. La educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio social es posible sin la educación. (Ministerio de Educación Nacional, 1995)

Así, pues, los elementos encontrados en las políticas públicas desarrolladas durante las décadas de los 90 y los 2000 en el estudio de Espinoza y Barragán corresponde a una tercera transformación de las nociones de “calidad” y “formación” en educación.

Tal como se puede identificar en los *Planes Decenales de Educación* de 1996-2005 y 2006-2016, el “compromiso de todos” y el “pacto social” como denominación de estas propuestas se definen a partir del establecimiento de condiciones óptimas del sistema educativo. Dentro de las variaciones del contexto con los modelos anteriores, la legislación educativa posterior a la Constitución de 1991 estableció la autonomía de las instituciones educativas a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Esta condición supuso la transferencia de los propósitos de administración y gerenciamiento del Ministerio de Educación y las entidades de gobierno hacia la misma escuela, derivando el principio de autonomía en la estrategia de autogestión. Dentro de las estrategias de fortalecimiento de la gestión educativa, el Plan Decenal de 1995 propone:

La modernización del proceso educativo ha venido transformando la misión de la institución educativa y el conjunto de interrelaciones a su interior y con otras instituciones. En los actuales momentos, la administración de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y humanos con los cuales cuenta la

institución educativa, requiere de procesos de planeación, sistematización, información, organización y democratización con cierto grado de complejidad. Del adecuado manejo de tales recursos depende la eficiencia y eficacia del sistema. (Ministerio de Educación Nacional, 1995)

Lo que otrora se definía como la dotación y disposición estratégica, la “modernización” de la escuela en este nuevo contexto se define como la introducción de prácticas de administración y gestión de los recursos a las instituciones. Este propósito se considera un desarrollo del *rendimiento* y la *adecuación* del Plan de Apertura Educativa, en tanto se mantiene la definición de la calidad del servicio educativo a partir del cumplimiento de objetivos. Sin embargo, su profundización ha derivado en la exacerbación de la *información* como estrategia privilegiada. Esto se evidencia en el centramiento en la evaluación, como transferencia del saber administrativo al proceso de la enseñanza. Como se indica en el Plan 2006-2016:

La evaluación se aborda como el proceso mediante del cual se identifican fortalezas, debilidades y se plantean estrategias de fortalecimiento y reestructuración. Es importante desarrollar y consolidar un sistema integrado de evaluación de aprendizajes en todos los niveles con proyección internacional. Lo anterior, evidencia la necesidad de establecer parámetros generales dentro de los cuales pueda trabajarse de acuerdo con contextos específicos, manejados desde una misma concepción de evaluación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

En una acepción de la “calidad” como eficiencia en el cumplimiento de objetivos, el proceso educativo no requiere determinaciones puntuales sobre su desempeño, tan sólo un constante proceso de medición y de retroalimentación en el cumplimiento de sus objetivos. Es en este punto que entran las definiciones curriculares a partir de los estándares y evaluación de competencias, como una racionalización de las prácticas de gestión, en oposición a la determinación de modelos específicos. La estrategia de organización de la enseñanza que aquí se evidencia es el *seguimiento*.

Si bien las propuestas anteriores buscaban la captura de la institución escolar y su actividad a partir de la estabilización de demandas, necesidades y objetivos a partir de los cuales se evalúa el producto, la estrategia de *seguimiento* se fundamenta en una revisión constante de los procesos en desarrollo, lo cual requiere una elaboración constante de *información*. De allí que no sea necesario definir contenidos o modelos, la autonomía se puede desarrollar a condición de demostrar constantemente su eficiencia, su “calidad”.

Quizás el ejemplo más completo de esta estrategia es la introducción del Día de la Excelencia y el Índice de Calidad en 2015 y 2016. Ambos programas buscan la consolidación de la estrategia de *seguimiento* a partir del condicionamiento a la actividad de la institución escolar. Al distanciarse de la determinación de la organización de la enseñanza en función de la autonomía, los procesos de verificación y evaluación de la calidad buscan alinear el proceso educativo a partir de la determinación de la organización escolar mediante la exigencia de resultados en los conceptos definidos por el mismo Ministerio. Como lo establecen los decretos que los reglamentan:

Artículo 2.3.8.3.2. Sesión de trabajo. Durante el “Día E” los directivos, docentes y personal administrativo revisarán los resultados institucionales del establecimiento educativo y definirán el plan de acción correspondiente para alcanzar las mejoras proyectadas por parte del Ministerio de Educación Nacional para el correspondiente año escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

Artículo 2.3.8.8.2.3.1. Índice de Calidad. El índice de Calidad se constituye en la única herramienta de medición para el otorgamiento de los Estímulos a la Calidad Educativa, y estará conformado por los siguientes dos (2) índices, los cuales se consolidarán con base en los resultados que arrojen los exámenes de Estado que

son administrados por el ICFES, y los Sistemas de Información del Ministerio de Educación Nacional. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

Como se puede observar, estos resultados institucionales se vinculan con las valoraciones aportadas por los Índices de Calidad, los cuales a su vez dependen de las pruebas de estado Saber en tanto instrumento de evaluación del proceso educativo, cuyo parámetro es la normatividad curricular como los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje. En última instancia, la estrategia de *seguimiento* basa su organización de la enseñanza de forma indirecta a través de la producción de *información*.

Esta ambigüedad entre la autonomía y la disimulada determinación del alineamiento de las instituciones educativas se observa en las disposiciones del Ministerio para el aumento de matrículas y pensiones. Según el Decreto 2253 de 1995, el cual es recogido por el Decreto Único Reglamentario, la definición y aumento de los valores de la matrícula corresponde a la clasificación de los colegios según el Ministerio, cuyos criterios define:

(...)un proceso de evaluación y clasificación para cada año académico, atendiendo las características del servicio educativo prestado, la calidad de los recursos utilizados y la duración de la jornada y de calendario escolar, de acuerdo con los lineamientos, indicadores e instrucciones(..)

(Ministerio de Educación Nacional, 1995)

Observando la tabla sobre la “evolución del marco legal para tarifas de educación preescolar, básica y media, ofrecida por particulares” (Ministerio de Educación Nacional, s.f), la cual incluye las disposiciones de 1985 y el periodo entre 1996 y 2012, se observa la progresiva introducción de las autoevaluaciones como condiciones para los aumentos de las matrículas, que en el año 2007, por disposición del Decreto 529 del 2006, se incluyó la acreditación de un sistema de gestión de calidad como requisito para postularse al régimen de libertad regulada.

En el caso del colegio Cofraternidad de San Fernando, la estrategia de *seguimiento* se desarrolla a partir del sistema de gestión de calidad basado en la norma ISO 9001, el cual ha sido acreditado desde el año 2015. A grandes rasgos, el desarrollo del sistema de calidad se evidencia desde el constante registro de cada una de las actuaciones por parte de la institución y su organización a través de procesos. El registro de *información*, a pesar de ser planteado dentro de la norma técnica como un insumo para la toma de decisiones a partir de hechos, en el escenario escolar se define como evidencia y soporte de las decisiones, independientemente de su consulta o no, especialmente frente a reclamaciones, procesos de revisión y auditorias.

Dentro de la organización de la actividad del maestro, el *portafolio educativo* es la compilación de *seguimientos* del proceso educativo. Cada uno de ellos posee un formato y procedimiento de diligenciamiento específico, con motivo de garantizar la lectura de los documentos por terceros. El control de esta herramienta se realiza mediante auditorias, en las cuales se verifica el cumplimiento de la totalidad de los documentos, su apropiado y puntual diligenciamiento y su correspondencia con las mallas curriculares, los puntajes de evaluación y las evidencias. Dado que el objetivo es el *seguimiento*, las mallas curriculares se establecen a finalizar el año para la vigencia del siguiente, y los puntajes de evaluación los determina el consejo académico cada periodo.

Se encuentra que la apropiación de la estrategia de *seguimiento* al interior del Colegio Cofraternidad, a consideración de las condiciones establecidas por el Ministerio, deriva en una racionalidad del cumplimiento de la norma como un modelo en sí mismo de organización de la enseñanza. El objetivo principal es garantizar la calidad como *seguimiento*. Las consecuencias de esta perspectiva se pueden observar en la descripción que las directivas hacen del modelo pedagógico de la institución, denominado “Holístico”, como “una colcha de retazos, que toma lo mejor de cada modelo”. Se encuentra una ausencia de la discusión sobre la organización de la

enseñanza, dado que esta se resuelve en el cumplimiento de los formatos y procesos del sistema de gestión de calidad. De allí que logren persistir las prácticas de la *diversificación* y la *integralidad*, como una concepción de la enseñanza cristalizada en la *práctica pedagógica*, la cual es organizada por la estrategia de *seguimiento*.

En relación a la definición de la enseñanza de las ciencias sociales, el razonamiento del cumplimiento de la norma y la estrategia de *seguimiento* orientar la definición del currículo a partir de su ajuste a la normatividad curricular más actual, lo que para el caso son los estándares de competencias básicas y los derechos básicos de aprendizaje. Estos elementos tendrán un mayor desarrollo en el Capítulo III. En todo caso, se puede identificar la transferencia de las perspectivas de la calidad hacia el modelo de competencias, lo que sería la ambigüedad entre autonomía y seguimiento. Como se establece en el Plan Decenal del 2006:

Se tiene el desarrollo humano como eje fundamental de los procesos educativos, lo que ha permitido potenciar las dimensiones del ser, la autonomía, sus competencias, la valoración del arte y la cultura, y la satisfacción de las necesidades básicas, en el marco de una convivencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ambiental. (...)

Se encuentra en esta perspectiva el carácter abierto de las competencias en relación con las definiciones de la enseñanza a partir de logros o conocimientos puntuales, sin embargo, para el caso de las ciencias sociales hay una serie de lineamientos temáticos sobre problemas sociales puntuales. Lo que es una continuidad de la enseñanza como mitigación de problemas globales del Estado, corresponde al desarrollo del contenido de las ciencias sociales a partir de Cátedras y eventos que buscarían a tender las problemáticas de inclusión, patrimonio e identidad.

2.2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL ESCENARIO ESCOLAR DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS MAESTROS

El 15 de febrero de 2019, viernes de la primera semana del año lectivo, me vinculé al Colegio Cofraternidad de San Fernando. Similar a acercamientos previos con otras entidades, las indicaciones iniciales comprendieron el cumplimiento de parámetros de presentación, cumplimiento y relación para con la institución y la comunidad educativa. Igualmente se me dio a conocer la existencia de un proceso de certificación de calidad, el proyecto de inclusión de población con necesidades educativas especiales (NEE) y el desarrollo de distintas actividades de extensión cultural a lo largo del año. La vinculación con la institución se dio en calidad de docente para los grados Cuarto y Quinto, asumiendo la titularidad de las asignaturas de Historia, Geografía, Bioquímica, Gestión Empresarial del curso 5A y la Orientación Grupal del curso 5B, así como la pertenencia al Núcleo Socio-Político dentro de la distribución de los docentes en la organización y ejecución de proyectos.

Para las primeras semanas, si bien no se disponía de las herramientas en propiedad, se me indicó que el proceso educativo estaba mediado por un malla curricular predefinida en sus temáticas-objetivos y organizada por semanas, una serie de planillas de notas cuya distribución valorativa se define para cada bimestre por el Consejo Académico, unos talleres-guías impresos para su trabajo en clase y correspondientes a la malla curricular y las notas, además de un portafolio personal que debía incluir documentación y evidencias de los procesos.

Tras el acercamiento con los estudiantes, compañeros de trabajo, directivas y padres de familia, mi disposición frente al trabajo se dirigió a la preparación y organización de lo que sería mi actividad de enseñanza. En consideración de la malla curricular y la carga académica asignada, me dispuse a la identificación de los objetivos de formación, el estudio y preparación didáctica de los

contenidos del bimestre, los ajustes y recursos necesarios para el grupo de edad y los tipos de discapacidad presentes en los cursos asignados, así como la definición de mi posicionamiento y estrategias para con el conjunto del proceso educativo que se me presentaba. En pocas palabras, mi interés se centró en la definición didáctica de mi actividad dentro del aula.

En retrospectiva, la decisión de centrar la interacción entre maestro y estudiante desde la formación disciplinar supuso desconocer otras interacciones que participaban del escenario escolar. A lo largo del año lectivo se manifestaron una serie de incomodidades con respecto a la selección de las temáticas y su ineludible injerencia en la definición de un proceso de enseñanza, el proceso evaluativo representó cierta incertidumbre sobre la validez de la distribución de las notas y su correspondencia con los procesos de aprendizaje. Más aún, a pesar de mi interés inicial, el quehacer durante la jornada se fue desviado hacia la preparación y cumplimiento de proyectos, la elaboración de seguimientos, la producción y estabilización de evidencias, la solución de los talleres-guías y el cumplimiento de expectativas formuladas por los padres de familia y las directivas. En fin, la actividad de enseñanza paso de la mediación didáctica a la mediación de condiciones.

Como se ha identificado en el apartado anterior, distintas estrategias para la organización de la *escuela*, de la enseñanza y la *enseñanza de las ciencias sociales* se han sedimentado en la *práctica pedagógica* del Colegio Cofraternidad de San Fernando. Estos saberes y prácticas que constituyen la *práctica pedagógica* en sí, se despliegan en tanto condiciones de posibilidad para la realización fáctica de la enseñanza, en la cual —inicialmente— el maestro desde su experiencia no se ve representado. Así, en orden de una reflexión pedagógica *auténtica*, las percepciones y sucesos de la experiencia mencionada suscitan un interés por los modos a partir de los cuales los presupuestos

e intenciones iniciales del maestro se transforman durante la realización de la enseñanza. Lo que aquí se dispone es un desarrollo a la pregunta por el *sentido de la enseñanza*.

Considerando que se ha caracterizado al Colegio Cofraternidad de San Fernando desde los saberes y prácticas que lo constituyen como una *tecnología* de anudamiento y organización de la enseñanza, se encuentra necesario el análisis de las prácticas concretas que se despliegan en la experiencia del maestro. Si bien la *integralidad, rendimiento, adecuación, seguimiento y evidencia* permiten un acercamiento a las disposiciones de la *práctica pedagógica* en su generalidad; las *prácticas discursivas* que la desarrollan en tanto estrategia de visibilización y ordenamiento de la enseñanza en su cotidianidad facilitan un acercamiento a los modos en que se transforma la acción del maestro, al despliegue práctico y contextual de la enseñanza, al *sentido de la enseñanza*.

Así, pues, la analítica de la *práctica pedagógica* se desarrollará mediante la identificación de las tensiones que definen la experiencia del maestro en relación con las *prácticas discursivas* dispuestas por la institución escolar para la determinación y organización de la enseñanza visibilizable, las acciones y discursos que desde la *escuela* son relevantes para su posicionamiento como la actividad válida y admisible del escenario escolar.

En tal caso, las *prácticas discursivas* que se han considerado en función de la *enseñanza de las ciencias sociales* son las planillas de notas, las mallas curriculares, los talleres-guías y los proyectos de área/núcleo. La recuperación de la experiencia del maestro para su análisis se ha obtenido a partir de las reflexiones expresadas por maestros que han hecho parte del Colegio Cofraternidad en una entrevista grupal semi-dirigida. (Ver [Anexo N°1](#)), la cual se ha cruzado con la matriz de tensiones sobre el sentido de la *enseñanza de las ciencias sociales*. ([Figura N°.4](#)). En este ejercicio se ha procurado la identificación de la disposición, comprensión y discursos del *cuidado* respecto a la aparición del maestro en el escenario escolar y su relación con las estrategias

y racionalidades de la *escuela*, a fin de caracterizar el acontecimiento de saber de los maestros, la *practica pedagógica* y los efectos de poder sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales.

2.2.1. PLANILLAS DE NOTAS

La calificación dentro del sistema de evaluación de una institución escolar se entiende como una instancia de enunciación a cerca del proceso de enseñanza. En tanto síntesis que pretende informar el desempeño del proceso educativo en la cotidianidad, la nota numérica o cualitativa enunciada comunicaría el grado de cumplimiento de unos objetivos de aprendizaje y de enseñanza. Es a partir del grado de desempeño que se determina la promoción y graduación del estudiante, así como la tasa de éxito de las acciones desempeñadas por el maestro. De tal modo, la calificación se desenvuelve en medio de la tensión de saber-poder, dado que tiene unos efectos concretos en la organización de la enseñanza mediante la validación o no de las actividades al interior de la *escuela*, al mismo tiempo que produce una “realidad” sintética desde la visibilización o no de las interacciones entre el maestro y los estudiantes.

Esta capacidad de visibilizar una “realidad” se determina en a las *prácticas discursivas*, las cuales corresponden a los modos de definir y separar la “realidad” que debe ser enunciada y comunicada, dentro del conjunto de la cotidianidad de la *escuela*. Ciertamente, este acercamiento tiene por punto de partida el presupuesto de unas interacciones de la enseñanza que no son concebidas dentro de la calificación, que están por fuera de la “realidad” visible en una nota.

Para el caso del Colegio Cofraternidad de San Fernando, las *prácticas discursivas* de la calificación se evidencian en el manejo de las Planillas de Notas. Más allá de un simple listado de estudiantes, el Consejo Académico determina cada bimestre una distribución puntual de la calificación a partir de cien (100) puntos para la totalidad de los espacios académicos (Ver *Imagen N°3*). De tal modo que, no es el maestro que desempeña la acción, sino la institución quien define

las realidades visibles del proceso de enseñanza. Como lo indica la profesora Yesica Lozano, maestra y jefe del área/núcleo científico-ambiental


En cuanto a las planillas, en un primer momento para mí fue bastante frustrante, porque le coartan, de cierta manera, la autonomía de cátedra en la clase con respecto a la cantidad de notas, por ejemplo, qué se pueden sacar de trabajo en clase o las que deben ser de guías. Hay unas notas generales que valen para todas las asignaturas y, por lo tanto, así no estén relacionadas con el saber disciplinario o pedagógico de la asignatura como tal que uno trabaja, es impuesto ese valor a nivel general. Entonces, empezar a manejar esas generalidades es un poquito complicado, ya después uno a medida que se adapta a todo el proceso que lleva internamente el colegio. Pero siempre es frustrante seguir manejando esa cantidad de notas que se debe establecer siempre un número específico, ya se sabe cuántos puntos valen unas notas. (Ver Anexo N°1).

Colegio Cofraternidad de San Fernando		SEDE: Sede A	DD-HH	GRADO: CUARTO	ASIGNATURA				
CONTROL DE ASISTENCIA		MATERIA	JORNADA: Unica	PAG: 1	PERIODO: 1	GRUPO: 4B			
No.	APELLIDOS Y NOMBRES	Mes Ant	ASISTENCIA 3 2 1 0	IP 3 2 1 0	TRABAJOS 4 5 6 7 8	GUÍAS	ACTIVO 3 2 1 0	ESTADÍSTICAS 3 2 1 0	PUNTS
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
									10 Pts


Imagen N°3. Planilla de Notas con distribución por puntos asignada.

El control sobre la distribución de los puntajes en la calificación responde mayoritariamente a al posicionamiento en términos de preeminencia de ciertas actividades y proyectos que realiza la

institución a nivel general o que son de obligatorio cumplimiento para ciertas áreas (Ver *Imagen N°4*). Del primer caso, las actividades que se han identificado dentro de la estrategia de *integralidad* como las Ferias Empresariales o el Carnaval Cofraternista, aparecen como puntajes del cinco o del diez por ciento en cada asignatura, llegando a sumar entre cuarenta y cincuenta puntos para cada periodo entre el total de actividades generales. Casi la mitad de la enseñanza visibilizada corresponde a actividades por fuera de la acción del maestro. Del segundo caso, otros diez puntos corresponden a una de las cátedras que se desarrollan cada bimestre y son de obligatorio cumplimiento para la institución en tanto agendas de mitigación de problemáticas de gobierno, pertenecientes a la estrategia de *adecuación* emergida en los años noventa. Otros veinte puntos corresponden a los talleres-guías, entre cinco y diez puntos son de comportamiento y, finalmente, entre veinte y treinta puntos son de la actividad concebida y desarrollada por el maestro. Menos de un tercio de la calificación pertenece a la iniciativa de quien es el principal responsable de la enseñanza.



DISTRIBUCIÓN DE PUNTOS IV PERIODO 2019 NÚCLEO SOCIO POLÍTICO - SEDE A



GRADO/ MATERIAS	DIA DE LA CIENCIA	FERIA EMPRESARIAL	SALIDA PEDAGOGICAL	RETROALIMENTACION	REINADO	CÁTEDRA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS	CARPETA TIK	TRABAJO EN CLASE	GUIAS PEDAGOGICAS	ACTITUDINAL	ENSAYO (FORO FILOSOFICO)	ICFES 11*	TOTAL
	VERDE OSCURO	MORADO	AZUL OSCURO	ROJO	ROSADO	FUCSIA	CAFE	AZUL CLARO	AMARILLO	ANARANJADO	VERDE CLARO	GRIS	
COLOR EN LA PLANILLA													
50* KINDER Y TRANSICIÓN	10	10	10	5	5	10	10	15	20	5	0	0	100
SOCIO AFECTIVA	10	10	10	5	5	10	10	5 5 5	3 3 3 3 4 4	2 2 1	0	0	100
Distribución en la planilla													
1*, 2*, 3*	10	10	10	5	5	10	10	15	20	5	0	0	100
CIENCIAS SOCIALES	10	10	10	5	5	10	10	5 5 5	4 4 4 4 4	2 2 1	0	0	100
Distribución en la planilla													
4* Y 5*	10	10	10	5	5	10	10	15	20	5	0	0	100
HISTORIA, GEOGRAFIA Y DDHH	10	10	10	5	5	10	10	5 5 5	4 4 4 4 4	2 2 1	0	0	100
Distribución en la planilla													
6*, 7*, 8*, 9*	10	10	10	5	5	10	10	15	20	5	0	0	100
HISTORIA Y GEOGRAFIA	10	10	10	5	5	10	10	5 5 5	4 4 4 4 4	2 2 1	0	0	100
Distribución en la planilla													
CIENCIA POLÍTICA Y DDHH	10	10	10	5	5	10	0	20	20	10	0	0	100
Distribución en la planilla													
10*	10	10	10	5	5	10	10	7 7 6	7 7 6	2 2 2 2	0	0	100
CIENCIA POLÍTICA Y ECONÓMICA; FILOSOFIA	10	10	10	5	5	10	10	15	15	5	5	0	100
Distribución en la planilla													
11*	10	0	10	5	5	10	10	5 5 5	5 5 5	2 2 1	5	0	100
ECONOMIA	10	0	10	5	5	10	10	20	20	5	5	0	100
Distribución en la planilla													
13*	10	0	10	5	5	10	10	5 5 5 5	7 7 6	2 2 1	5	0	100
FILOSOFIA	10	0	10	5	5	10	10	15	15	5	5	10	100
Distribución en la planilla													

A tener en cuenta:

* La cátedra de Paz y derechos humanos, consistirá en un FORO tipo debate dentro del aula de clase, teniendo en cuenta los temas que se estarán asignando por niveles

** La carpeta TIK, anexar las actividades manuales que se realicen fuera del cuaderno, recuerde que pueden ser: noticia, redacción, análisis de imagen, etc.

*** Para los grados kinder y transición, por favor tomar NOTA de carpeta TIK como LABORATORIO.

**** Para el grado 11* NO corresponde nota de FERIA, por lo tanto se asiga NOTA de los resultados del ICFES.

Imagen N°4. Cuadro de distribución por puntos para el IV periodo del Núcleo Socio-Político.

Por otro lado, la aprobación de una asignatura por parte de un estudiante se establece a partir de los 88 puntos, la promoción de grado se obtiene a partir de 76 puntos en promedio para cada área. (Agenda Escolar, 2015) Ante esta situación, se encuentra que las interacciones que son consideradas como parte de la realidad enunciable de la enseñanza mínimamente pasan por las decisiones del maestro, y poco definen el desarrollo mismo del proceso escolar. Ahora bien, ¿qué tanto de ello se corresponde a una *enseñanza de las ciencias sociales*? Al respecto, la profesora Angélica, quien estuvo durante dos años en la institución como profesora de ciencias sociales, afirma:

Yo pienso que se quita el rol al educando y al docente, y no se hace nada, es una institución que todo el tiempo es cíclica, todo el tiempo está en el mismo espacio, todo el tiempo repite y repite las mismas acciones. Se termina el año y usted vuelve a iniciar ese mismo ciclo de notas, las mismas, y ya los chicos se acostumbraron a eso, por eso es muy difícil que salgan, por ejemplo, a un campo universitario y tengan una buena preparación.

Considerando lo afirmado por la profesora, el desarrollo de las actividades de la enseñanza en la institución, en contraste con una perspectiva contextualizada y reflexiva de su propio objeto, se desarrolla a partir de actividades sedimentadas a lo largo del tiempo, cuyos productos se resuelven en un proceso “cíclico” de la calificación. Ciertamente, esta sedimentación corresponde a las actividades transversales heredadas de la estrategia de *integralidad* de los años ochenta, las cuales se definen por las directivas de la institución como unas actividades de aprendizaje activo y transversal a las áreas de conocimiento. Sin embargo, desde la perspectiva de los maestros, esto no resuelve las necesidades del proceso de enseñanza. Al respecto, el profesor Hernando, docente de artes y participe del desarrollo actividades generales como el Carnaval Cofraternista, además de asumir la asignatura de Derechos Humanos de cuartos y quintos durante el 2019, afirma:

Obviamente la transversalidad no significa interferir o afectar otras áreas, sino, la transversalidad lo que significa es desde mi área como puedo colaborar a que se aprenda otras disciplinas u otras materias completamente diferentes. No afectar lo que se está haciendo dentro de esas materias. Un ejemplo, lo que se celebra en las elecciones en el Cofraternidad o lo que se hace sobre el día de la Raza u otras cuestiones que celebra el "Cofra", independientemente, no se le da la importancia a cada una de ellas como se debe dar. El punto es que eso tiene una valorización, más no una enseñanza, y eso ejerce que no se esté cumpliendo lo actitudinal y lo procedimental. Se procede, sí; pero actitudinalmente no hay una situación como tal dentro de ese aprendizaje.

El desarrollo de las actividades a partir del cumplimiento de un proceso, la “burocratización” como lo denominan los profesores, deja sin un contenido a las interacciones que son visibilizadas dentro de la calificación. En última instancia, la planilla de notas no enuncia sobre la enseñanza, sino el sobre el desarrollo y cumplimiento de actividades en términos de objetivos determinables, independientemente de sus contenidos. Precisamente, esta perspectiva del proceso escolar se corresponde a las estrategias de *rendimiento* y *adecuación* de los años noventa, donde las instituciones se organizan a fin de dar cuenta del cumplimiento de metas. Como se puede observar, estas estrategias al pasar por la instancia de la calificación hacen del cumplimiento un objetivo en sí mismo, despojando de su lugar a la enseñanza y el aprendizaje.

En ese mismo sentido se desarrollan las estrategias de *seguimiento* y *evidencia*. En orden de cumplir con el sistema de gestión de calidad, las directrices de la institución demandan a los docentes la estabilización y registro constante de evidencias que soporten lo enunciado en las planillas de notas. En tal caso, las actividades que sí son desarrolladas por el maestro han de ajustarse a las posibilidades y exigencias de las directivas frente a lo que se considera válido en

términos del proceso de calidad. Como lo indica la maestra Lady, jefe del núcleo socio-político en el año 2019:

No le puedo tomar una nota a un estudiante, por ejemplo, de un debate, que me diga "¡Oiga! ¿El chico me está argumentando? ¿Por lo menos sabe levantar la mano, dar una opinión?". No me lo permite, todo debe estar en una evidencia fotográfica, en un cuaderno, en una hoja. Y ahí, sí considero que es un poco complejo cambiar esa tradicionalidad del colegio.

Siendo la instancia de calificación el lugar desde el cual se define lo "existente" al interior de la *escuela* frente a las determinaciones de la calidad como *información, seguimiento y evidencia*, junto con las planillas de notas como despliegue de una *práctica pedagógica* que anuda y organiza las acciones de los maestros, sus consecuencias sobre la enseñanza no son de simple procedimiento. En una concepción de la *enseñanza de las ciencias sociales* como un estímulo al pensamiento, la profesora Angélica establece que:

Al estudiante se le corta esas alas de aprendizaje porque se le lleva a un aprendizaje repetitivo, a unas prácticas que son todo el tiempo iguales. Entonces, "yo cumplo con lo mínimo que me asigna la institución, que son una cantidad de puntos con el cual puedo pasar, y lo demás no tiene un significado". (...)

Es muy difícil que un estudiante que salga de un colegio que lleva unas prácticas como estas, pueda cumplir con una universidad, porque en la universidad no se encuentran con que tienen unos puntos establecidos, sino que tienen que pensar, y es muy difícil que se adapten a pensar cuando se les ha cortado esa esencia del aprendizaje, de la investigación, del saber más allá, del ir más allá de esa realidad.

En relación a la definición de proyectos de vida para los estudiantes, la capacidad de organización de la *escuela* no solo responde al establecimiento de un procedimiento como

enseñanza, en torno al cual son dispuestos los maestros y los estudiantes desde la práctica de las planillas; sino que atiende a unas expectativas de los padres y madres de familia respecto de la realidad admisible al interior del proceso educativo. Nuevamente, la profe Lady afirma:

En cuanto a la relación donde los papás le dan respaldo al colegio, por ser un colegio tradicional en el sentido de las notas y por el proceso, es que se siente bien, de cierta manera, que los hijos están controlados y ahí hay un problema inmerso de la realidad.

Frente a una demanda de control, se encuentra en esta perspectiva el primer indicio sobre la pertenencia de la *tecnología* escolar al *dispositivo de infancia*. La convergencia y organización de las acciones de los maestros, estudiantes, familias, las actividades de la estrategia de *integración*, las cátedras como mitigación de necesidades, los saberes sobre la enseñanza del *rendimiento* y la *adecuación*, las prácticas del *seguimiento* y la *evidencia* son anudadas y funcionalizadas en el objetivo del control, lo que es, la *conducción de conductas* mediante las estrategias de selección de la acción del maestro encaminadas a la alteración de otro, los estudiantes.

Desde una relación de *saber-poder*, la realidad visibilizada por las planillas de notas condiciona la realización de la *acción* del maestro, en independencia de la comprensión de su actividad como estímulo “del saber más allá, del ir más allá de esa realidad” o “colaborar a que se aprenda otras disciplinas u otras materias completamente diferentes”. Ya sea porque la iniciativa cede a la necesidad de cumplir con los requerimientos de quien organiza la enseñanza, o porque la realización no aparece o no es válida en las instancias de la calificación y evidencia. Siendo la *escuela* un escenario de lo público, el maestro no aparece del todo ni se revela su modo de ser desde lo que las notas y sus despliegues enuncian, tales como tasas de aprobación y repitencia. Lo que aparece es la efectividad en la conducción de los estudiantes al interior de los escenarios escolares.

2.2.2. MALLAS CURRICULARES

Las mallas curriculares, al igual que las planillas de notas, se desarrollan al interior del escenario escolar como una *práctica discursiva* que organiza la enseñanza a partir de la estabilización y disposición de los contenidos de la formación. Siendo la planeación curricular y de actividades su instancia de enunciación, lo que las mallas curriculares estabilizan son los saberes y prácticas admisibles para con las actividades del maestro, su desarrollo en la cotidianidad del proceso de enseñanza y los puntos de referencia para su evaluación. En las mallas curriculares no todo pertenece a la enseñanza y no toda interacción es concebida como tal.

A propósito de los referentes para la estabilización de contenidos en la *enseñanza de las ciencias sociales*, la profesora Lady explica:

Elaborar un plan de estudios no es fácil, y más considerando los componentes y las competencias de ciencias sociales. A nosotros en la universidad, nuestra disciplina se enfoca más en reconocimiento, en identificar, en analizar, en la crítica de ciertos sucesos de diferentes épocas en la línea del tiempo de la Historia. (...) Digamos, se está hablando de la época colonial, entonces: "¿Qué enseño?, ¿cómo se vestían?, ¿cómo se peinaban?, ¿en qué les afecto...?" No sé en qué me puedo concentrar en ese curso, porque son tantos aspectos de esa época que voy a ir a lo más fácil y considero que es lo básico que necesitan saber, ¿sí? "

Como lo indica la experiencia de la maestra, en el caso del Colegio Cofraternidad la elaboración de las mallas curriculares está a cargo de los mismos profesores, partiendo de sus propias expectativas y perspectivas de lo necesario para la enseñanza. Sin embargo, los requerimientos y espacios para su elaboración son establecidos por la institución educativa. De primera mano, se exige la *adecuación* de la planeación a la normatividad curricular más actual en función del proceso de gestión de calidad, lo que para el caso corresponde a los Derechos Básicos de

Aprendizaje. Respecto a la experiencia de esta forma de organizar al planeación, la maestra Angélica afirma:

Es un cuestionamiento que también debemos hacernos desde el ejercicio docente y es que el Ministerio nos dice que tenemos unos Derechos Básicos de Aprendizaje y unos Estándares Básicos, también; pero no nos limita a los estándares. Lo que pasa es que los colegios tienden a revisar y verificar una planeación sobre esos estándares, no nos permite ir más allá. ¿Por qué? "Porque no es necesario... y si hablamos del área de sociales mucho menos" (...)

El docente que se sale de ese contexto se la pasa paseando de colegio en colegio, y luego... a título personal lo digo, porque es lo que me pasa. Yo no me he adaptado a la estandarización, yo no puedo llegar al aula a decirle al chico que escriba el concepto y que haga la actividad, y ¡no piense! Llevo dando vuelta por mil colegios y me quedaré así hasta que no encuentre el proyecto que quiero. De pronto no es en los colegios que tienen certificación de calidad. Los últimos colegios en los que he trabajados todos tienen "calidad", y en todos he tenido las mismas discusiones.

Atendiendo a la experiencia de la maestra, el posicionamiento de la normatividad curricular como referente obligatorio parte de la concepción de la *adecuación* como un abandono de la reflexión en torno a la organización de la enseñanza, en un descargo de responsabilidad en favor los insumos definidos por el Ministerio, una suerte de argumento de autoridad resultante del direccionamiento la actividad escolar hacia el *rendimiento*, en detrimento de la enseñanza como principal objetivo. En el caso del Cofraternidad, el desarrollo de las estrategias de *adecuación* y *rendimiento* se evidencian en las disposiciones para la elaboración de las mallas curriculares y el desarrollo de las mismas a partir de la planeación de actividades.

Frente a las disposiciones de elaboración de las mallas, el momento del calendario escolar para que docentes diseñen las mallas curriculares es al finalizar el año escolar, bajo el entendimiento de que el maestro que ha asumido una determinada asignatura ha de conocer las necesidades de ajuste y corrección en la planeación. Sin embargo, esta disposición también corresponde a la celeridad en el proceso que supone el definir los contenidos curriculares antes del reinicio de actividades a comienzo de año. Las dificultades se manifiestan cuando el maestro que elabora la malla curricular no es el mismo que la ejecuta, dejando en evidencia una concepción de la enseñanza como un elemento invariable y estándar, independiente de la singularidad del maestro a razón de su alineación desde la normatividad curricular. Las consecuencias de esta práctica se desarrollan en la misma idoneidad de las mallas curriculares, a consideración de las condiciones que la institución establece para su disposición. Como lo plantea la profesora Lady:

El tema aquí es que, primero, está el error humano de poner a los profes de sociales en hacer su planeación cuando solo se tiene dos o tres días, entonces le toca a la fuerza, y toca como caiga, porque nos toca o nos toca entregar. Pero uno trata de hacer lo mejor posible. (...)

Primero, es frustrante para uno de docente, segundo, uno busca no lo más fácil, pero sí como lo más por encima de lo que pueda explicar, porque no hay más tiempo, porque a sociales le estamos dedicando uno o dos horas en la semana, tres horas máximo. En algunos colegios son dos horas. De pronto en este colegio se ven dos horas de historia y dos horas de geografía, que es una ventaja; pero si miramos más allá de las actividades que hay, no nos permite considerar ese tiempo en realidad. Entonces muy complejo hablar de aspectos máximos de las ciencias sociales en cualquier curso, partiendo de esa legislación o de esa política educativa.

Tal como lo indica la profesora, gran parte de las consideraciones sobre la elaboración de las mallas curriculares responde a su desarrollo en la planeación de actividades del maestro del siguiente año. Siendo la organización por semanas una de las condiciones establecidas por la institución para su elaboración, la planeación de actividades se convierte en el referente del *seguimiento* de las acciones del maestro, por lo cual la malla curricular define, además de los contenidos, los ritmos y la profundidad del desarrollo de la práctica de enseñanza. La profesora Yesica señala las consecuencias de esta dinámica en el proceso escolar:

No está esa valoración frente al saber y apropiación de ese saber disciplinar en cuanto a la institución, sino es meramente superficial, y eso se evidencia mucho cuando -yo que he tenido la oportunidad de estar varios años en la institución- uno retoma temas que se vieron, incluso el año anterior, los chicos no recuerdan ninguna de las temáticas, o recuerdan parcialmente las temáticas. Eso es debido a que las temáticas, los saberes que debieron aprenderse, se pasan supremamente rápido, debido a que uno tiene que cumplir con una planeación, unas semanas estipuladas que no flexibilizan el que, si un estudiante tuvo dificultades en aprender una cierta temática, se pueda detener esa planeación por semanas y detener, de tal manera, que uno pueda enfocarse en que todo los estudiantes aprendan la temática y poder ejercer ese proceso pedagógico y de aprendizaje de manera correcta.

En orden de un cumplimiento de metas, la planeación a partir de la malla curricular se convierte en una camisa de fuerza dada la fiscalización de la actividad del maestro en el aula por parte del sistema de gestión de calidad. En este sentido, la definición de los contenidos de la *enseñanza de las ciencias sociales* se restringe al cumplimiento de la normatividad bajo las estrategias de *adecuación y seguimiento*. Más aún, la definición de las actividades que desarrollan dichos

contenidos está condicionada por las expectativas de las directivas y los padres de familia, además de los requerimientos de *evidencia* desde la práctica de las planillas de notas. Como lo señala la profesora Angélica, la concepción de la *enseñanza de las ciencias sociales* por parte de los maestros se somete a formas de descalificación y expectativas sobre las actividades “propias” del área, una suerte de requerimiento por tradición:

Las ciencias sociales no se crearon en ese currículo para decirles a los estudiantes que aprendan a dibujar el mapa bien hecho, o que las líneas del mapa están mal. Esa no es la función real de las ciencias sociales, las ciencias sociales tienen una función más allá y es llevar al estudiante a cuestionarse en términos sociales, políticos, económicos, geográficos. ¿Cuál es ese quehacer en nuestro diario vivir, cuál es la función del ser humano, o de nosotros como personas en la sociedad frente a las realidades? Es aprender a tomar una postura personal, pero pues, obviamente la estandarización no nos permite llegar a ese punto. (...)

Entonces, tomar el ejercicio docente de la pregunta y del llevar al entendimiento desde otros puntos de vista que no es “escriba y llene el cuaderno”, como llegar al aula y hablar con los estudiantes y “no hacer nada”. No se entiende el ejercicio de la pregunta, por ejemplo, en el aula para generar un concepto y una idea más allá como un ejercicio de aprendizaje; si no se entiende como un ejercicio de charlatanería. No se entiende un ejercicio docente diferente.

Frente al alineamiento de la enseñanza a partir del cumplimiento de la normatividad y las expectativas, además de los ritmos y necesidades de *evidencia*, el maestro termina por desarrollar su planeación de actividades mediante estrategias que le permitan cumplir con las directrices dadas sobre su acción. Es el caso de la experiencia del maestro-investigador de este documento, quien, como se puede observar en la *Imagen N°5*, elabora su práctica de enseñanza a partir del establecimiento de actividades que le permitan recopilar evidencias, atender los puntos y

actividades requeridos por la distribución de la planilla de notas y el cumplimiento de los ritmos de la malla curricular mediante el ajuste de las temáticas hacia tópicos que le permitan establecer una continuidad temática, abierta al reforzamiento de los conceptos básicos en caso de ser requerido.

* Geografía de 4°.		
• Semana 1. Diagnóstico • Semana 2. Diagnóstico 13-15 F. 4	• Montaje Ubicación • Recorrido Colegio - Casa. (10)	(10) Diagnóstico (10) Día Deportivo (10) Día Democrático 5 Trabajo Clase - Geografía. 5
• Semana 3. 26 F - 31 F Teoría del origen del Universo • Identificará principales posturas del conocimiento cosmológico sobre el origen y dinámicas espaciales del Universo.	• Lectura sobre teorías del origen del Universo.	3 Act. Ind. S. 1-3 3
• Semana 4. 6 M - 12 M Qué compone el Universo • Reconocerá distintas escalas y tipos de pertenencia en la composición del Universo desde la perspectiva de espacio geográfico.	• Mapeo mental del Cosmos • La dirección de la Tierra.	Guías • Compara forma y que es el Universo 4. Diferencia los planetas 4. Colorea el planeta. 12 (10)
• Semana 5. 13 M - 19 M Nuestra galaxia • Representará proporcionalmente y con precisión la forma de nuestra galaxia de Perseus y describe en el Universo.	• Infografía Nuestra Universo.	5 Trabajo en Clase. 10
• Semana 6. 20 M - 27 M Característica de la Tierra. • Reconoce la ubicación espacial de la Tierra con sus coordenadas y características.	• Ceremonia de la Situación espacial de la Tierra en 1858.	5 Trabajo en Clase. 15 3 Act. Ind. S. 4-6. (10) Guías 4- 16
• Semana 7. 28 M - 2 F Cosmogonías del Planeta. • Comparará las representaciones de la Tierra desde la historia geográfica de las épocas o eras, en sus expresiones de espacio vivido.	• Cuadro comparativo de los mitos de creación. • Presentación de mapas y aplicación de coordenadas (S)	5 Trabajo en Clase. 20 Guías. 4- (10)
• Semana 8. 3 A - 10 A Formación continental y oceánica. • Elaborará los continentes de las oceanos continental y oceánica con sus desplazamientos y vértices de formación.	• Mapa de transparencia sobre el análisis topográfico de continentes y océanos.	5 Trabajo en Clase. (25)
		4 Act. Ind. S. 7-10. (10)

Imagen N°5. Planeación de Geografía para grado 4°. La primera columna corresponde a la semana y temática de la malla curricular junto con el ajuste del contenido. La segunda columna son las actividades de evidencia y la tercera columna son los puntos a cumplir en la planilla de notas

Para los maestros entrevistados, la práctica pedagógica resultante de la ordenación de la enseñanza mediante su alineamiento a la malla curricular deriva en un estancamiento del proceso educativo en la persistente advocación del estudiante hacia la formación para el trabajo. Siendo una contrariedad en los propósitos que los maestros consideran parte de la enseñanza de las ciencias sociales, se encuentran las directrices de la institución escolar como una “tradicionalidad” que no facilita nuevos modos de concebir la enseñanza y su función. Al respecto la profesora Angélica reflexiona:

La crítica en las competencias me parece que es una crítica muy necesaria en las que se intentan implementar, nosotros no queremos sacar estudiantes pensantes y

que lleguen o que se piensen en un espacio académico, más allá del básico; sino que vayan de una vez enfocados a que van a trabajar, entonces los llevamos derecho a las instituciones que tiene el Estado para decir que promueve la educación, como el SENA. Yo no tengo nada en contra del SENA, pero no lo promuevo por la simple y sencilla razón de que el SENA lleva en su institución que el estudiante sale del colegio y sale a producir.

En este caso, además del control, la educación del “niño del presente para el hombre del futuro”, como expresa el lema del Cofraternidad, se establece a partir de la determinación heteronómica de las necesidades y proyectos de vida de los estudiantes. La formación para el trabajo, en contraste con el despliegue de la malla curricular, no es una opción entre otras; sino la única de ellas que se desarrolla con mayora preeminencia, en detrimento de las posibilidades que ofrecen los otros campos disciplinares. Nuevamente, la profesora Angélica cuestiona el desarrollo de la malla curricular en relación con los objetivos de la *enseñanza de las ciencias sociales*:

Voy a empezar por algo que me parece importante y es derechos humanos. Tú hablas de derechos humanos, y es importante mencionarlos en términos de hasta donde se habla de derechos humanos y se aplican a los estudiantes, por ejemplo: ¿Si se cumple con un estándar de derechos humanos, si se respeta ese estándar en términos de todo lo que se hace en el espacio académico? o ¿eso queda en el discurso?, ¿sí?

2.2.3. TALLERES – GUÍAS

Vinculados a las prácticas de las planillas de notas y la malla curricular, los talleres-guías son un compendio de actividades elaboradas por los docentes de la institución como suplemento a la enseñanza. Correspondientes, generalmente, a veinte puntos en la distribución de la planilla de notas y su correlación con las temáticas de las mallas curriculares, los talleres-guías se constituyen

en un elemento de uso obligatorio en el aula. Sin embargo, contrario a lo que se podría esperar de una herramienta creada por los mismos maestros, las actividades de los talleres-guías resultan ser una sobrecarga sobre la actividad del maestro que ejerce la enseñanza. Esta situación es explicada por la profesora Yesica:

En cuanto a las guías, son guías diseñadas por los mismos docentes de hace unos años. De hecho este año no hubo muchos cambios, se tomaron las mismas guías que existían hace dos años y no se hizo ningún cambio con la malla curricular que se renovó, como dijo el profe Juan, el año anterior. Es algo complicado, porque no hay una correlación entre la malla curricular, y muchas veces las actividades que se van a desarrollar. Adicional a eso, son actividades someras, muy simplistas, la verdad. Muchas de ellas diseñadas simplemente para rellenar una casilla y el papel, porque tenemos sopas de letras, crucigramas y cosas que no llevan más allá al estudiante, a desarrollar un pensamiento profundo del área o del conocimiento disciplinar que se pueda impartir en la clase; sino es simplemente rellenar papel.

El diseño de las guías no corresponde a la elaboración de un texto de apoyo resultante de la reflexión pedagógica o didáctica del área, sino un compendio actividades sustentadas en la estrategia de la *evidencia*. Como lo indica la experiencia de la maestra, además de existir desfases entre las temáticas de la malla curricular, las actividades son simples instrumentos materiales que operan como registro del trabajo en clase. De allí su obligatoriedad desde la distribución de puntos de la calificación. En este sentido, se entiende que la existencia de los talleres-guías tienen una función de contención sobre la enseñanza, en tanto que *práctica discursiva*. Esta perspectiva se entiende desde lo expuesto por la profesora Angélica:

Ponen a personas a crear guías que no tienen ni idea de una actividad pedagógica; sino ponen sopas de letras, como bien decían en la crítica anterior, y crucigramas

y vainas que, pues, uno dice eso se sale de una actividad que le sirva a uno como para apoyo y resulta siendo una carga más a toda la cantidad de cosas de notas que se manejan.

Como lo indican las profesoras, el proceso de elaboración no responde a la enunciación de un contenido específico sobre el saber, sino a la mera existencia de actividades evidenciables. De tal modo, la acción del maestro se ve forzada al acomodamiento para el cumplimiento y desarrollo de las actividades allí planteadas, independientemente de su correspondencia con las expectativas del maestro con los contenidos de la enseñanza. Por ello se entiende como una práctica de contención, en tanto el maestro se ve forzado a direccionar su accionar en función de los talleres-guías.

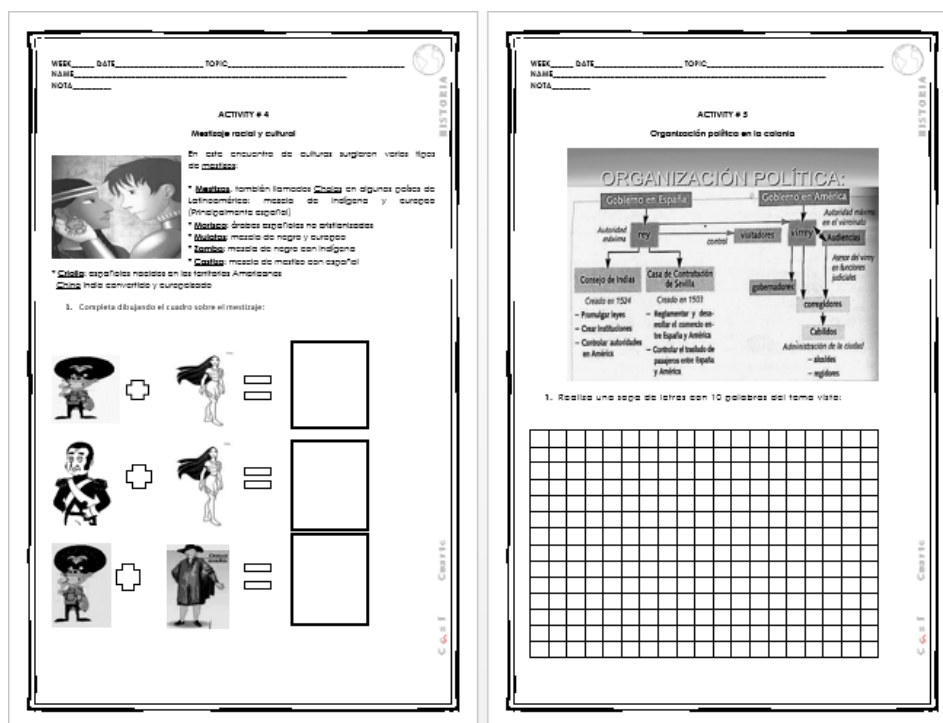


Imagen N°6. Taller-Guía de Historia de 4º grado. Actividades para los temas “Mestizaje social y cultural” y “Organización política en la Colonia”

Desde la perspectiva de la *enseñanza de las ciencias sociales*, la ausencia de reflexión sobre los contenidos de las actividades, más allá de su simplismo, conlleva al desvío de los propósitos de finidos por el maestro para su accionar. Es el caso de las actividades presentadas en la *Imagen N°6*,

cuya temática del “Mestizaje social y cultural” se desarrolla desde las nociones de “castas” y “raza”, a partir de ejercicios visuales estigmatizantes. En la experiencia del maestro-investigador, este acercamiento se distancia del ejercicio de la pregunta y reflexión sobre el pasado colonial desde sus dinámicas sociales y culturales, al fijar el tema del mestizaje como un asunto de aspectos físicos fácilmente determinables como una adición.

2.2.4. *PROYECTOS DE ÁREA / NÚCLEO*

Siguiendo los parámetros del sistema de gestión de calidad, la organización del servicio educativo al interior del Colegio Cofraternidad de San Fernando se da a través de la definición de procesos, lo cual tiene una transferencia hacia la actividad de los maestros en términos de *proyectos*. El cuerpo docente es dispuesto en equipos de trabajo definidos como *núcleos*, los cuales corresponden a las áreas del conocimiento de la oferta educativa. Sin embargo, más allá —y a pesar— de la formación específica de los maestros, estos núcleos se definen a partir de la responsabilidad para con una serie de proyectos específicos. La actividad de los *jefes de núcleo* responde mayoritariamente al cumplimiento de estos, ya sea su presentación al inicio del año escolar, su documentación y recopilación de evidencias en la carpeta del núcleo y una “rendición de cuentas” al finalizar actividades. La definición y evaluación de la gestión de la enseñanza por parte de cada *núcleo* se establece a partir de los *proyectos*.

Desde la experiencia de los maestros, el desarrollo de estos proyectos presenta una serie de desconexiones con la actividad del maestro frente a la enseñanza, dado el carácter procedimental con el cual estos proyectos se desarrollan, además de su desconexión con la malla curricular. Este es el caso de la profesora Yesica, jefe del Núcleo Científico-Ambiental:

La idea o lo ideal sería que el estudiante desarrollara un método científico al desarrollar su proyecto del Día de la Ciencia, pero nuevamente se tiene la

problemática de volverse algo de rellenar formatos, (...). A partir del diligenciamiento, de qué tan bien este diligenciado este ese formato se hace la valoración de la nota del estudiante; pero no hay ningún proceder científico, ni un análisis profundo del cómo la temática o cómo el proyecto que se le ha asignado desarrolla el pensamiento científico en él. Adicional a eso, partimos del hecho que dentro de la malla curricular solamente en grados cuartos y quintos se tiene cómo -tal vez sextos, sino estoy mal- el enseñar el cómo se maneja el método científico, pero eso ya es en base al docente que lo maneje y que obviamente tenga el conocimiento de ello. (...) Ya las demás actividades se desarrollan, sí, digamos a nivel procedimental y de papel, pero no lleva más allá al estudiante en su pensamiento.

Para el caso de la *enseñanza de las ciencias sociales*, el núcleo socio-político desarrolla los proyectos correspondientes a las cátedras obligatorias para cada periodo, siendo la Cátedra Vial, Cátedra de Afrocolombianidad, Cátedra de Bogotá y Cátedra de Paz. Además de estas, se desarrollan las actividades cuya orientación no depende de los maestros, como aquellas correspondientes al Gobierno Escolar, la Fiesta Democrática en la cual se realiza la elección de personero, las Izadas de Bandera o la participación de la institución la Simulación de las Naciones Unidas (SIMONU). Para el primer tipo de proyectos, el caso del Núcleo Socio-Político es particular. Al respecto, nuevamente la profesora Yesica refiere:

Entonces, no se llevan a cabo esas actividades, porque simplemente no están dentro de la cátedra y básicamente se establecen como algo de relleno. Como que si el profe lo quiere desarrollar, bien; sino, no hay problema. Distinto al tema de las cátedras de sociales, que a ustedes si les meten el puntaje en la parte evaluativa del periodo, pues sí o sí tiene que salir una actividad para que pueda ser evaluada.

Contrastando con el caso del Núcleo Científico-Ambiental, las cátedras como la Ambiental o la celebración de fechas como el día del Agua son discrecionales a la intencionalidad del maestro. Situación contraria ocurre con las actividades de las cátedras que están sujetas a su cumplimiento desde la distribución de puntos de las planillas de notas, en el caso de la asignatura de Derechos Humanos se encuentra en planeación curricular y, por ello, en los talleres-guías (Ver *Imagen N°7*). Esta correlación permite identificar a los *proyectos* como la actividad “visible” del Núcleo Socio-Político desde los criterios de la organización de la enseñanza por parte de la institución. Lo que para el caso corresponde a la *enseñanza de las ciencias sociales*.

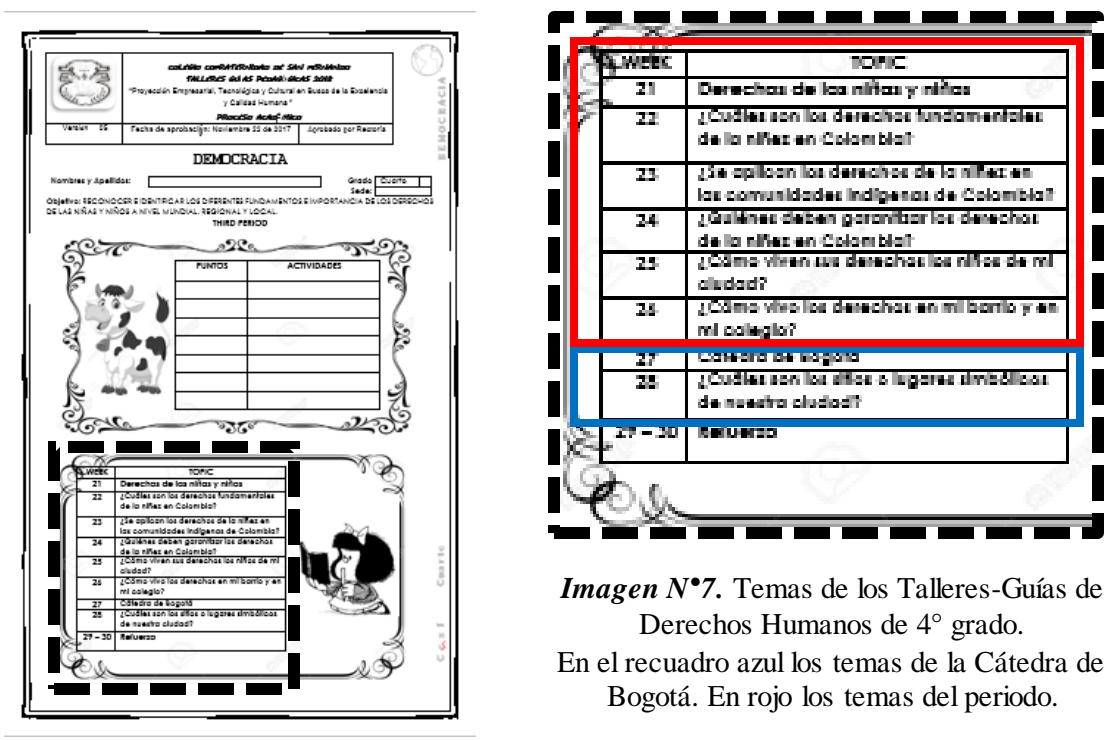


Imagen N°7. Temas de los Talleres-Guías de Derechos Humanos de 4° grado. En el recuadro azul los temas de la Cátedra de Bogotá. En rojo los temas del periodo.

Sin embargo, el desarrollo de los *proyectos* supone una serie de dificultades para la actividad del maestro. De primera mano la desconexión con la malla curricular, como se puede observar en la *Imagen N°7*, responde a una agregación de temáticas sin continuidad o asocio con las interacciones entre maestro y estudiantes a lo largo del periodo. Las cátedras no se desarrollan como resultado del trabajo en el aula de clases, sino como una actividad completamente diferente,

la cual hay que cumplir dada su *visibilidad* en la calificación, el *alineamiento* en la planeación y la *contención* ejercida desde los talleres-guías. Es preciso que cada periodo se establezca evidencias, además de las actividades de la guía. Como lo indica la maestra Lady, jefe del Núcleo Socio-Político en 2019:

El tema de que se le da más prioridad a ciertos proyectos, incluso en recursos, que era complejo para uno como jefe llevar a cabo un proyecto. Por ejemplo, la Fiesta Democrática que [inaudible] a los docentes nos toca con las uñas sacar un proyecto adelante. Luego sigue el proyecto de Afrocolombianidad, entonces se supone que el proyecto para reivindicar una historia de sucesos marcados en violencia, pero lo que se hace es simplemente: "lo que caiga porque no hay espacio para eso, no se puede hacer nada, entonces usted que mirar a ver cómo sale con algo". Entonces tiene que tomarle la foto a algo, que dijo que: "¡Ya! Esa es la Cátedra".

Siguiendo la información aportada por las maestras, la organización de la enseñanza a partir de los *proyectos* no incluye consideraciones sobre las necesidades de los maestros respecto al desempeño de su accionar. Ya sean recursos o continuidad con la actividad cotidiana, no se registra un interés por los contenidos que son visibilizados desde las cátedras. En este sentido, se encuentra que los *proyectos* de núcleo son una *práctica discursiva* que hace de la enseñanza un *protocolo*.

Entendiendo que las cátedras, para el caso de la *enseñanza de las ciencias sociales*, responden a las demandas del Estado frente a la mitigación de necesidades de gobierno (discriminación, proceso de paz, comportamiento vial, patrimonio, etc.), el cumplimiento de esta normatividad se encadena a la racionalidad del sistema de gestión de calidad, particularmente la estrategia de *evidencia*. Para el caso, los *proyectos* constituyen enunciaciones que buscan una correspondencia entre las visibilidades definidas por la calificación y la imagen proyectada de la institución, lo cual

supone una “puesta en escena” de la enseñanza, cuyo valor reside en su *evidencia*; mas no en su contenido. Por ello se entiende que exista una correspondencia entre la Cátedra de Vial o la Fiesta Democrática y la Feria Empresarial o el Carnaval Cofraternista, en tanto que *proyectos*.

2.3. EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL COLEGIO COFRATERNIDAD DE SAN FERNANDO.

Tal como se ha caracterizado en los apartados anteriores, el caso del Colegio Cofraternidad de San Fernando se define por una *práctica pedagógica* resultante de la sedimentación de saberes sobre la enseñanza durante su consolidación como institución en los años 80 y 90, así como de las racionalidades transferidas de la organización de la *escuela* hacia la ordenación de la enseñanza desde las demandas del Estado, particularmente la instauración de los sistemas de gestión de calidad en las últimas décadas. Esta doble incidencia, la de la sedimentación de saberes y la transferencia de racionalidades hacia la enseñanza, se entiende como una dinámica propia de la tensión de saber-poder en el *escenario escolar*, siendo este planteamiento un punto de partida para afirmar el posicionamiento del Colegio Cofraternidad como una *tecnología escolar*.

De primera mano, el carácter de *tecnología* se identifica como la racionalización estratégica de las instancias de enunciación, produciendo un efecto de poder sobre el despliegue de las interacciones al interior de la institución. Puntualmente, la experiencia de los maestros expresa la existencia de una brecha entre su iniciativa de acción, manifestada como perspectivas e intencionalidades, frente a la realización de la enseñanza en el colegio. De esta diferencia, se ha establecido la correlación entre los efectos de poder que la explicarían (visibilidad, alienación, contención y protocolo) y una serie de *prácticas discursivas* (planillas, mallas, talleres-guías y proyectos) que dan desarrollo a los saberes que definen la organización de la enseñanza en la

institución (integralidad, adecuación, rendimiento, evidencia y seguimiento). Precisamente, estos modos del discurso constituirían la *práctica pedagógica* desde la cual se establece la *facticidad de la enseñanza*, en tanto que realización de las acciones en lo público-político, el *escenario escolar* para el caso.

La *práctica pedagógica* del Colegio Cofraternidad de San Fernando se evidencia en las *instancias de enunciación* de la calificación y la planeación curricular y de actividades. Mediadas por la tensión saber-poder, estas instancias suponen la determinación de la enseñanza mediante su visibilización, alineación, contención y ejecución protocolar. Estos *efectos de poder* sobre la acción del maestro, en tanto enseñanza, se identifican con las directrices y demandas dadas por la institución para el uso de las planillas de notas, las mallas curriculares, los talleres-guías y los proyectos de núcleo. Pasando de su consideración como simple objeto hacia su identificación como una *práctica discursiva* que organiza la enseñanza, las planillas, mallas, talleres y proyectos efectúan las estrategias de direccionamiento de las instituciones educativas que han caracterizado la gestión del Estado frente al conjunto de la educación en las últimas décadas. Específicamente, la noción de “calidad” como cumplimiento de objetivos deriva en la estructuración de la educación a partir de las estrategias de rendimiento, adecuación, seguimiento y evidencia. Mismas prácticas que se transfieren como *racionalidad* al interior de los *escenarios escolares* a partir de los sistemas de gestión de calidad y su sobredimensionamiento en su aplicación sobre la definición de la enseñanza.

Resultante de una *práctica pedagógica* consolidada a partir de las estrategias de “calidad”, estas *racionalidades* abandonan la discusión sobre los contenidos de la enseñanza para su resolución en términos de procedimiento. Sin embargo, en el caso del Colegio Cofraternidad de San Fernando, la *práctica pedagógica* de la “calidad” se incorpora en torno a saberes sedimentados en el

escenario escolar, dada la consolidación de la institución en un momento de emergencia anterior. Estos saberes corresponden a los discursos de la educación diversificada y la formación para la “armonización” de los años 80. Legado de la *diversificación*, la definición del propósito de la enseñanza como formación para el trabajo ha persistido en la preeminencia de la enseñanza para la empresarialidad y las actividades que le desarrollan como las Ferias Empresariales o la articulación con el SENA. Por otro lado, la *racionalidad* frente a los contenidos de enseñanza lleva a su resolución en la estrategia de *integralidad*, la cual da por supuesto la transversalidad de los saberes disciplinares en actividades generales como el Carnaval Cofraternista o el Reinado de la Cofraternidad.

Este solapamiento de la *práctica pedagógica* permite caracterizar al Colegio Cofraternidad como una *tecnología escolar*, considerando su carácter estratégico en el anudamiento de la *acción* del maestro y las interacciones del *escenario escolar* a la función de contención de la *infancia*. Por su parte, el sistema de gestión de calidad causa un efecto de poder sobre las iniciativas de los maestros a partir de la estandarización de procesos, la demanda por la adecuación a la norma, la exigencia de la estabilización de la enseñanza en la evidencia y la definición del rendimiento como su objetivo, lo cual se evidencia en las prácticas discursivas. De otro lado, el desarrollo de la tensión saber-poder lleva a las racionalidades de las estrategias de *diversificación* e *integralidad*, junto con los aportes recientes de la “calidad”, a la definición de los objetivos de la enseñanza como un mantenimiento del control sobre los estudiantes, la educación para el trabajo, la formación desde el cumplimiento de procedimientos y la definición de la *enseñanza de las ciencias sociales* a partir de la inculcación de la pertenencia identitario-patrimonial y la definición de su futuro bajo advocación social desde la productividad. De tal modo, se encuentra que el sistema de gestión de calidad anuda al *escenario escolar* a las concepciones estatales del rendimiento, la

evidencia y el seguimiento, junto con los sedimentos de la integralidad y la diversificación que propenden por la definición del propósito de la escuela como la formación de trabajadores-emprendedores en función de su comunidad. Si, como lo expresa una formulación popular, “hacer empresa, es hacer patria”, entonces formar para el emprendimiento corresponde al alineamiento de la población estudiantil hacia un modo específico de aparecer y actuar en sociedad. Una contención de la acción posible de la *infancia* hacia los supuestos del buen ciudadano: trabajador y patriota. Es ente marco discursivo que se desarrolla la educación del “niño del presente para el hombre del futuro” en el Colegio Cofraternidad de San Fernando.

En el caso específico de los contenidos de la *enseñanza de las ciencias sociales*, atendiendo a las experiencias de los maestros entrevistados y lo observado por el maestro-investigador, la *práctica pedagógica* del Colegio Cofraternidad dirige su definición mediante su resolución en la *integralidad*, el cumplimiento de la normatividad curricular, el desarrollo actividades evidenciables y la persistencia de la concepción de lo social como norma moral. Sin embargo, las perspectivas de los maestros sobre la *enseñanza de las ciencias sociales* contrarían esta *facticidad de la enseñanza* desde perspectivas de las “ciencias sociales escolares” como procesos para la iniciativa del maestro desde su direccionamiento hacia la reflexión, la crítica y el reconocimiento del otros y los contextos.

Tal carácter controversial de la experiencia de los maestros permite afirmar el desarrollo de la *práctica pedagógica* como efecto de poder, viendo en la realización de la *enseñanza de las ciencias sociales* un propósito de contención de la iniciativa de los estudiantes en relación con su entorno público-político. Las distancias de las iniciativas desde la autonomía del pensamiento frente a la resolución en lo procedimental y la persistencia de la advocación de lo social hacia lo moral y el trabajo, evidencia que los contenidos del lema del colegio “*Educamos al niño del presente para*

el hombre del Futuro” tienen su condición de posibilidad en el *dispositivo de Infancia*, como una disposición concreta de la sociedad que orienta la *facticidad de la enseñanza* desde efectos de poder, los cuales se buscan estimular para el mantenimiento de unas relaciones sociales: el trabajador que asume las necesidades de sus comunidad en los ochenta, la formación de capital humano para la expansión económica en los noventa o la mitigación de necesidades y el cumplimiento de objetivos de gobierno en tiempos más recientes.

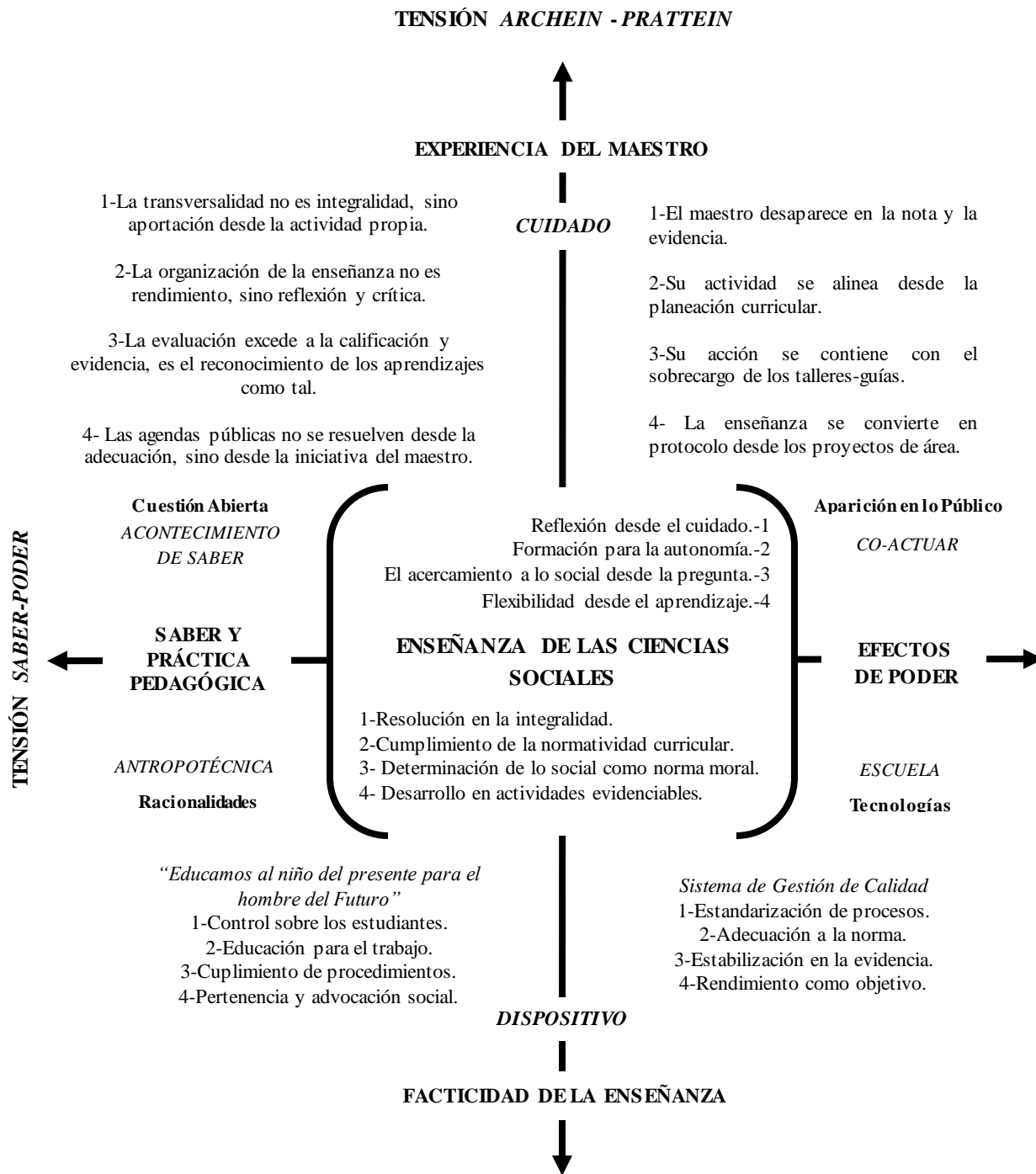


Figura N°6. Sentido de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Colegio Cofraternidad.

Elaboración propia. Basada en la propuesta matricial de Oscar Saldarriaga (2003)

CAPÍTULO III

¿QUÉ DIJO EL PROFESOR?

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DISEÑADA DURANTE LA EXPERIENCIA DEL MAESTRO

Como se ha podido observar en la *Figura N°6*, en tanto que resultado de la aproximación al *sentido de la enseñanza de las ciencias sociales* en el estudio de caso del Colegio Cofraternidad de San Fernando, el despliegue de la enseñanza no se resuelve en una determinación unívoca desde su realización en la *facticidad*. Por el contrario, se constituye en medio de las tensiones del modo de ser “cuidadoso” del maestro y el *dispositivo de infancia* como disposición de la trama de relaciones humanas. Tal situación no solo contempla la *acción* del maestro desde las brechas de su iniciativa y su realización, sino que incluye al *saber pedagógico* como relación de saber-poder que se desarrolla a partir del estado de *publicidad* y la *existencialidad*. Así, pues, el *sentido de la enseñanza* no responde exclusivamente a la *práctica pedagógica* de la *tecnología escolar*, dado que no se constituye desde una relación de oposición absoluta, sino desde la *singularidad* y la *pluralidad* como condiciones de la existencia del maestro.

El “acontecimiento de saber”, aquel que definía el lugar de enunciación del maestro para Zuluaga, es a su vez la capacidad de disputa y resistencia desde el cual se reafirma la iniciativa del maestro como *singularidad*, así como la condición de posibilidad de todo efecto de poder en consideración de la *inautenticidad* de la comprensión y la interpretación en la enseñanza como co-actuar en medio de la *pluralidad* de acciones y discursos de la *trama de relaciones humanas*. Es desde la experiencia del maestro que se desarrolla la tensión entre el *cuidado* y el *estar-caído*.

Si bien el Colegio Cofraternidad como *tecnología escolar* está en capacidad de producir disparidades entre la iniciativa del maestro y la *facticidad de la enseñanza*; su efecto de poder se haría patente en la “caída” del maestro desde la alteración de la comprensión de la enseñanza que

constituye el *saber pedagógico* del maestro. Es decir, el “acontecimiento de saber” se definiría a partir de las estrategias y *prácticas discursivas* del *escenario escolar*. Para tal caso, el presente apartado propone el análisis de una malla curricular (Ver [Anexos N°2 y 3](#)) elaborada por el maestro-investigador de este proyecto, a fin de identificar los efectos de poder sobre el *saber pedagógico*. Dicha propuesta curricular se desarrolló al interior del *escenario escolar* durante la experiencia, por lo cual se efectuará el análisis desde las tensiones identificadas en la caracterización del *sentido de la enseñanza de las ciencias sociales* al interior del Colegio Cofraternidad de San Fernando. Así, el punto de partida es la exposición de la propuesta.

3.1. EL PROCESO DE DISEÑO DE UNA MALLA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Como se ha indicado en su respectivo apartado, la elaboración de las mallas curriculares es realizada por los mismos docentes que la han aplicado al finalizar el año escolar, lo que para el caso correspondía a Historia y Geografía de los grados Cuartos y Quintos. Del mismo modo, la indicación de las directivas era el ajuste de la planeación con respecto de los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016), como *adecuación* a la normatividad más actual. Así, en cumplimiento de las funciones, de la revisión del documento guía se identifican disparidades entre las temáticas de la malla curricular aplicada durante el año 2019 y los aprendizajes propuestos por el Ministerio. De efectuar la *adecuación*, se generarían vacíos conceptuales, discontinuidades o reiteraciones en los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales para Primaria. Por ello, en lugar de abordar las mallas curriculares de cuarto y quinto, se realizó la propuesta para los cursos Primero y Segundo para la asignatura de Sociales, en tanto punto de partida para solventar los ajustes sin afectar la continuidad entre los niveles de enseñanza.

A partir de la experiencia con los grados Cuarto y Quinto, además de experiencias de enseñanza previas, se definió una escala de propósitos para la enseñanza de las ciencias sociales. El entendido bajo el cual se organizaba la *enseñanza de las ciencias sociales* era su concepción como un ejercicio de *alteración del otro* (los estudiantes) a partir de un conjunto de experiencias, las cuales tienen poca probabilidad de ocurrir espontáneamente en los contextos inmediatos de los estudiantes, teniendo por propósito la autonomía del estudiante desde unas prácticas del cuidado de sí, de otros y del mundo. Siendo el punto de partida de estas prácticas del cuidado la actividad de pensamiento y la capacidad de acción, el acercamiento al conocimiento de lo social se sustenta en el desarrollo de herramientas del ejercicio de reflexión y de ampliación de la perspectiva de “mundo”, como totalidad significativa. De tal modo, la escala de propósitos para la enseñanza de las ciencias sociales partía de una primera etapa con los niveles de Preescolar, Primero y Segundo correspondiente al proceso de *reconocimiento del mundo* desde la progresión del entorno inmediato hacia las comunidades y el eje del presente; la segunda etapa corresponde a los grados Tercero, Cuarto y Quinto con el proceso de *conceptualización del mundo* desde la progresión de las comunidades hacia las sociedades estatales y el eje del pasado; la tercera etapa corresponde a los grados Sexto, Séptimo y Octavo con el proceso de *análisis e interpretación del mundo* desde la progresión de las sociedades estatales hacia las globalidades de lo humano y el eje del pasado; finalmente, la cuarta etapa corresponde a los niveles de Noveno, Décimo y Once con el proceso de *crítica y proposición frente al mundo* desde la progresión de las globalidades de lo humano hacia la autonomía en medio de otros y el eje entre el presente y el futuro. Esta escala no se planteó como un proceso inamovible o excluyente de los aprendizajes entre etapas, procesos y ejes, sino como referente en la planeación de la enseñanza.

Por fuera de la aplicación del referente de escala de propósitos a la malla curricular, se tuvieron en cuenta tres condiciones. La primera de ellas eran las directrices de las directivas, las cuales eran la inclusión del estudio del manual de convivencia dentro de las asignaturas de sociales; la organización de cada periodo a partir de diez semanas, de las semanas de cada periodo las dos últimas serían de refuerzo y no se podría asignar temática,; el primer periodo contaría con dos semanas iniciales del “diagnóstico” con temática asignada, el cual consistió en el 2019 en el desarrollo de las actividades de organización de los cursos y actividades del proceso lecto-escritor y matemático, por lo que las temáticas no se desarrollaron a cabalidad; y la implementación de un formato que estipulaba un objetivo general del periodo, la semana según calendario escolar, un estándar de competencia, el contenido e unos indicadores de competencia. La segunda condición correspondió a los acuerdos de los profesores del Núcleo Socio-Político de la inclusión de los proyectos-cátedras como temática de la octava semana a fin de tener un tiempo específico para su desarrollo, y el establecimiento de temáticas en las semanas de “diagnóstico” que resulten afines a las actividades de inicio de año y constituyan una identificación de competencias adquiridas en los niveles anteriores. Por último, la tercera condición era una decisión del maestro-investigador de adaptar las temáticas de los proyectos-cátedras, a fin de que tuvieran relación con las temáticas del periodo y posibilitaran su desarrollo como resultado del trabajo en aula.

Así, pues, la elaboración de la malla curricular partió del cruzamiento de los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA). Dado que el formato de las mallas curriculares definía la necesidad de un estándar y sus respectivos indicadores de competencia, se identificaron las correspondencias entre los aprendizajes y los estándares, tomando como temática el aprendizaje de los DBA, una competencia general como estándar y los indicadores de aprendizaje de los DBA como indicadores de competencia (Ver *Imagen N°8*). Dado

que los DBA se desarrollan con ocho aprendizajes para cada nivel, se agruparon entre dos y tres aprendizajes para cada periodo según su posibilidad de desarrollar conjuntamente. Con la definición de los estándares y los indicadores, se pasó a la definición de temáticas.

SEMANA	COMPETENCIA	APRENDIZAJE	APRENDIZAJE
I PERIODO	Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.	Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás.
1	DIAGNOSTICO ¿Quiénes estamos en el salón de clases? 1. Características que me identifican. 2. Características que identifican a mis compañeros. 3. Diferencias entre compañeros. DIAGNOSTICO ¿Podemos compartir en el salón de clases? 1. Acciones y situaciones que me gustan y no me gustan en el salón de clases. 2. Acuerdos para la convivencia y el bienestar del Curso.		Expresa el valor de sí mismo y de cada uno de los integrantes de la clase, explicando aquello que los diferencia y los identifica: el género, la procedencia, la edad, las ideas y creencias, entre otras.
2		Expresa sus opiniones y colabora activamente en la construcción de los acuerdos grupales para la convivencia	
3	Nuestro Consejo de Curso. 1. Los Miembros del Consejo de Curso. 2. Responsabilidades del Consejo de Curso. 3. Responsabilidades del Curso.	Reconoce la importancia del trabajo en equipo para el logro de las metas comunes	Participa de acciones que fomentan la sana convivencia en el entorno familiar y escolar
4	¿Qué son las Normas? 1. Normas en el salón de clases. 2. Normas en la familia. 3. Importancia para la convivencia.	Presenta sus ideas, intereses y sentimientos frente a las normas establecidas en la familia, en el salón de clase y otros espacios.	
5	El Manual de Convivencia. 1. Deberes y derechos del Estudiante. 2. La importancia del Manual de Convivencia. 3. Compromisos para su cumplimiento.		Expresa aquello que lo hace igual a los demás en la institución, desde el conocimiento y el respeto a los deberes y derechos establecidos en el Manual de Convivencia.
6	¿Hay un problema! 1. ¿Qué es un conflicto? 2. Situaciones conflictivas en mi entorno. 3. Propuestas para solucionar un conflicto.	Plantea alternativas de solución frente a situaciones conflictivas en su familia y salón de clase	
7	¿Te han lastimado? 1. ¿Qué es el maltrato? 2. ¿Cómo identificar una situación de maltrato? 3. ¿Qué hacer y a quién acudir?		Identifica situaciones de maltrato que se dan en su entorno consigo mismo y/o con otras personas y sabe a quiénes acudir para pedir ayuda y protección.
8	CÁTEDRA VIAL		
9			
10	REFUERZO		

Imagen N°8. Tabla cruzada de Estándares de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje.

Para el grado Primero ([Anexo N°2](#)), el primer periodo se desarrolla a partir de la temática general “Normas y acuerdos de convivencia en el salón de clases”. Como tratamiento de los aprendizajes “Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento” y “Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás”, este periodo se desarrolla desde el objetivo de reconocimiento del salón de clases como un espacio de convivencia. Este objetivo se corresponde a la necesidad del estudio del Manual de Convivencia y de las actividades de organización del salón, como la conformación del Consejo de Curso y el establecimiento de normas. El desarrollo temático semanal se elabora a partir de preguntas

dirigidas al reconocimiento del espacio social inmediato, dando sentido práctico al Manual de Convivencia como contexto por apropiar. El escalamiento del reconocimiento del entorno pasa a la identificación y resolución de problemas como los conflictos al interior de un grupo y el maltrato. El proyecto correspondiente es la Cátedra Vial, cuyo desarrollo es a partir de las normas de comportamiento vial.

El segundo periodo se desarrolla a partir de la temática general “Gustos, tradiciones, costumbres y viviendas como expresiones de la cultura”. Como tratamiento de los aprendizajes “Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.” y “Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales”, este periodo se desarrolla desde el objetivo del reconocimiento de las expresiones culturales como parte del bienestar propio y de las comunidades. El desarrollo temático semanal se direcciona hacia la elaboración de nociones sobre identidad, diferencia y diversidad a partir del reconocimiento de sí y de otros. El escalamiento del eje del presente se amplía desde su contraste con los relatos del pasado elaborados por su grupo familiar y barrial, y el reconocimiento del mundo se elabora a partir del habitar y la vivencia como fenómeno social. El proyecto correspondiente es la Cátedra de Afrocolombianidad, cuyo desarrollo es a partir de las relaciones entre las viviendas y la tradición cultural en las comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales.

El tercer periodo se desarrolla a partir de la temática general “Tiempo, secuencias y cambios”. Como tratamiento de los aprendizajes “Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive” y “Describe el tiempo personal y se sitúa en secuencias de eventos propios y sociales”, este periodo se desarrolla desde el objetivo del reconocimiento del

carácter temporal de las experiencias a partir de las nociones de secuencia y cambio social. El desarrollo temático semanal se direcciona hacia la elaboración de nociones sobre el tiempo desde las medidas sobre la experiencia (días, meses, años) y su desarrollo en las comunidades inmediatas. El escalamiento del eje del presente se da desde la identificación de calendarios sociales, y el contraste del antes y el ahora. El proyecto correspondiente es la Cátedra de Bogotá, cuyo desarrollo retoma el tema de las viviendas desde el pasado de Bogotá y la imaginación del futuro de la ciudad.

El cuarto periodo se desarrolla a partir de la temática general “Mi entorno geográfico”. Como tratamiento de los aprendizajes “Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.” y “Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas”, este periodo se desarrolla desde el objetivo de la identificación del entorno geográfico a partir de vivencias y experiencias. El desarrollo temático semanal se direcciona hacia la elaboración de nociones sobre orientación, ubicación y características del entorno a partir de su representación y análisis de elementos. El escalamiento del eje del entorno inmediato hacia el contexto geográfico local. El proyecto correspondiente es la Cátedra de Paz, cuyo desarrollo parte de los problemas y compromisos para con el Derecho al Ambiente Sano, en un acercamiento eco-sistémico al problema de la convivencia y las normas del primer periodo.

Para el grado Segundo ([Anexo N°3](#)), el primer periodo se desarrolla a partir de la temática general “Reconocimiento y movilidad en mi entorno espacial”. Como tratamiento de los aprendizajes “Explica cambios y continuidades en los medios empleados por las personas para transportarse en su municipio, vereda o lugar donde vive” y “Reconoce los puntos cardinales y los usa para orientarse en el desplazamiento de un lugar a otro”, este periodo se desarrolla desde el objetivo del reconocimiento relaciones de ubicación y la movilidad segura. La primera semana

corresponde a la necesidad del estudio del Manual de Convivencia desde el PEI y la historia del colegio, junto con una segunda semana de diagnóstico sobre las nociones de ubicación y orientación trabajadas en el nivel anterior. El desarrollo temático semanal se elabora a partir de la profundización de nociones sobre el reconocimiento del entorno del nivel anterior desde las nociones de distancia, movilidad y transporte. El escalamiento del reconocimiento del entorno se complejiza desde el análisis de dinámicas socio-espaciales y algunas comparativas temporales. El proyecto correspondiente es la Cátedra Vial, cuyo desarrollo es a partir de la imaginación del transporte y la movilidad del futuro.

El segundo periodo se desarrolla a partir de la temática general “Diferencia y diversidad en mi comunidad”. Como tratamiento del aprendizaje “Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase”, este periodo se desarrolla desde el objetivo del reconocimiento de la diferencia como diversidad social desde la convivencia. El desarrollo temático semanal se direcciona hacia la elaboración de nociones sobre estigma y discriminación desde el reconocimiento de la diferencia y la diversidad en la experiencia y el entorno inmediato, particularmente el proyecto de inclusión educativa de la institución con población en condición de discapacidad, como apropiación del trabajo del Manual de Convivencia. El escalamiento del reconocimiento del entorno se desarrolla desde su problematización y apropiación con los conceptos de diferencias y diversidad. El proyecto correspondiente es la Cátedra de Afrocolombianidad, cuyo desarrollo es a partir de la gastronomía como diversidad cultural en las comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales.

El tercer periodo se desarrolla a partir de la temática general “Paisaje, vivienda y organización como elementos del espacio geográfico”. Como tratamiento de los aprendizajes “Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico

y que por esta razón, dicho paisaje cambia”, “Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares” y “Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas”, este periodo se desarrolla desde el objetivo del reconocimiento de los elementos y cambios en el espacio a partir del paisaje, las viviendas y las formas de organización social. El desarrollo temático semanal se direcciona hacia la conceptualización del paisaje y las diferencias de las viviendas desde su entorno geográfico, la organización de las comunidades de que las construyen y el tiempo en el que las sociedades las habitan. El escalamiento del reconocimiento del entorno se establece desde la profundización de conceptos desde el cambio y la diferencia espacial y temporal. El proyecto correspondiente es la Cátedra de Bogotá, cuyo desarrollo se da a partir de la identificación cartográfica de la ciudad desde su organización por localidades.

El cuarto periodo se desarrolla a partir de la temática general “Las actividades económicas y las procedencias de los miembros de mi comunidad”. Como tratamiento de los aprendizajes “Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva.” y “Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad”, este periodo se desarrolla desde el objetivo de la identificación de características de la comunidad mediante la indagación sobre actividades económicas y procedencias. El desarrollo temático semanal se direcciona hacia la elaboración de nociones sobre las actividades laborales, problemáticas y diferencias temporales y espaciales, junto con la elaboración de trayectorias históricas familiares y de miembros de la comunidad inmediata sobre las procedencias. El escalamiento del eje del presente se profundiza desde la indagación por el pasado de la comunidad y sus dinámicas desde un primer acercamiento a la economía como fenómeno social. El proyecto correspondiente es la Cátedra de Paz, cuyo desarrollo se da a partir de propuestas

desde la perspectiva de los niños sobre problemáticas comunes como el derecho a la educación y problemáticas abordadas como el derecho a la vivienda y un hogar estable.

3.2. ANÁLISIS DE LA MALLA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En consideración de los elementos que definieron el diseño curricular, del proceso previo a la elaboración de la malla se encuentran una serie de incidencias de las estrategias pertenecientes al Colegio Cofraternidad de San Fernando como *tecnología escolar* y de elaboraciones propias pertenecientes al *acontecimiento de saber*. De primera mano, la estrategia de *alineación* fue operante debido a la necesidad de cumplir con los Derechos Básicos de Aprendizaje, el estudio del Manual de Convivencia al interior de la asignatura y las respectivas Cátedras. Sin embargo, considerando el desinterés por los contenidos de la *enseñanza de las ciencias sociales* en favor del protocolo y la *integralidad*, la planeación temática y la adaptación de la normatividad permite un espacio de elaboración propia. Contrastando con la malla curricular preexistente, el planteamiento curricular deja de aparecer como un agregado de temas y conceptos, para tener unos ritmos de profundización, una consistencia temática en la mayoría de los periodos del año escolar y, sobre todo, se pretendió hacer de la *enseñanza de las ciencias sociales* una experiencia de reflexión significativa para el estudiante en su contexto presente en diálogo con la temporalidad histórica, el espacio geográfico y la comprensión de lo humano en las expresiones de la cultura.

Respecto a la visibilidad de las acciones del maestro por parte de las planillas de notas, la malla curricular propuesta es tendiente a la vinculación de las Cátedras con el trabajo del periodo, en tanto que “puestas en escena” de la *enseñanza de las ciencias sociales*; sin embargo, no se logra en la totalidad de los casos, ni se logró introducir un espacio para la transversalidad con los otros

proyectos a fin de posicionar una iniciativa desde las ciencias sociales, diferente de su presunción en la *integralidad*.

Es incompleto el ejercicio sin la coordinación de la malla curricular y los talleres-guías. La estrategia de *contención* persiste en la institución, por lo que lo más adecuado hubiese sido plantear un formato de guías que operaran como apoyo a la actividad del maestro, dándoles otro sentido más allá de la mera *evidencia*. Se considera inconsistente el plantear actividades específicas, dado que es la voz del maestro que desarrolla la actividad de enseñanza la que se esperaba visibilizar, no exclusivamente la de quien realizó la planeación curricular. Precisamente esta es la principal dificultad que se encuentra en la propuesta curricular.

Si bien la planeación temática propende a la reflexión, la experiencia y la propuesta de visiones cada vez más amplias del contexto social, desde una gravitación hacia las prácticas de cuidado de sí, de otros y del mundo; persiste la preocupación sobre el carácter *antropotécnico* de la enseñanza de las ciencias sociales en la propuesta curricular. El hecho de que el punto de partida sean las ciencias sociales supone un cerramiento la realidad posible desde la definición de los fenómenos a observar, es el caso de las temáticas de conceptualización del paisaje y sus elementos en la ciudad en el tercer periodo del grado Segundo. Del mismo modo, la centralidad de la convivencia en grado Primero y el desarrollo de la Cátedra de Afrocolombianidad a partir de expresiones de la cultura, son temáticas que aún se acercan a las miradas de lo social como norma social o como patrimonio. En todo caso, desde la experiencia de planeación curricular, se evidencia en esta configuración de las ciencias sociales a partir de la “armonización” o la mitigación de necesidades de gobierno logran visibilizar elementos que no necesariamente aparecerían en la enseñanza de otro modo. Es el caso del reconocimiento del proyecto de inclusión educativa en grado Segundo a fin de atender desde la *enseñanza de las ciencias sociales* las prácticas de cuidado frente a la discapacidad como

otredad, diferencia y diversidad, en búsqueda de una convivencia que mitigue el estigma, la discriminación y las brechas en términos de derechos.

Estas contrariedades en términos de las voces y los enunciados que logran o no aparecer en una malla curricular ponen de manifiesto la inmanencia del poder. Si bien hay una persistencia de la visibilidad, la alienación, la contención y la ejecución de la enseñanza como protocolo, de las cuales la propuesta curricular es parte al constituirse como una práctica discursiva; tanto las apuestas de la planeación temáticas como la capacidad de interpretación del maestro que la ejecutará abren efectos de poder. A pesar de su invisibilidad en la instancia de calificación y la planilla de notas, las elaboraciones de los maestros no desaparecen de la experiencia de los estudiantes, la iniciativa del maestro tiene una realización en las interacciones cotidianas. Tal es el caso de los esfuerzos por dar coherencia al trabajo de aula con los proyectos transversales, en los cuales, a pesar de su estabilización en las *prácticas discursivas* de la *tecnología escolar*, se logró observar e introducir elementos pertinentes para los propósitos *propios* de la *enseñanza de las ciencias sociales* como un acercamiento al aprendizaje desde la perspectiva de diversidad en habilidades, en relación a la discapacidad y la inclusión, mediante recursos como el arte o la expresión no escrita como la lengua de señas o de gestos. La enseñanza, si bien no es potestad exclusiva del maestro, se despliega en medio de una pluralidad constitutiva que la dota de potencialidad más allá de la simple “caída” de la iniciativa del maestro. Es en este sentido que se hace preeminente el “acontecimiento del saber”, el co-actuar y la perspectiva del *cuidado*, en tanto constituyen el *sentido* no visibilizado de la *enseñanza de las ciencias sociales* dentro de la *tecnología escolar*.

Lejos de una determinación estructural o la sobredimensionada dinámica del sistema, esta lectura de la educación a partir de una pluralidad de relaciones en medio de tramas tensionales de

acciones y discursos implica el entendimiento de la enseñanza como una disputa y un posible diálogo desde la *acción* como expresión de la experiencia humana en tanto una cuestión abierta y, por lo tanto, libre. De este modo, el *sentido de la enseñanza* no es exclusivamente su *facticidad*, las perspectivas e iniciativas de los maestros tienen una realización por fuera de la visibilidad del *seguimiento* y la *evidencia*, lo que no es desconocer el contexto en el cual se despliegan. Para el caso de la propuesta curricular, este entendimiento supone un reconocimiento del carácter estratégico y de la necesidad reflexiva desde la iniciativa de *enseñanza de las ciencias sociales* del maestro. Negar sus efectos de poder daría lugar al desconocimiento de los anudamientos de la acción por fuera de la voluntad del maestro; reconocer su carácter político y ético no supone la realización de la iniciativa bajo sus propios términos. Una actitud reflexiva frente a la enseñanza debería incluir su carácter político, en consideración de su desarrollo en medio de las tensiones de la trama de relaciones humanas.

La propuesta curricular no se puede leer como exenta de efectos de poder, propios o inauténticos, sino como una iniciativa por, como lo mencionaban los maestros en la entrevista, “hacer lo mejor que se puede”. La imposibilidad de una enseñanza plenamente potestativa sobre su desarrollo en términos de *acción*, acerca la reflexión pedagógica al mencionado carácter político de la enseñanza. Tanto los elementos de la planeación como de la ejecución de actividades y contenidos se desarrollan en medio de un campo discursivo y de acciones que disputarán sus orientaciones y procesos, incluidos aquellos que pertenecen a la comprensión e interpretación del propio maestro. Es en este sentido que se caracteriza el *sentido de la enseñanza* en términos de “lo mejor”, en tanto práctica de cuidado propio desde el “acontecimiento de saber” y el *co-actuar* sobre el despliegue de la enseñanza en su contexto, lo que es, la interpretación de la enseñanza desde los vínculos de lo pedagógico con lo político.

Es en medio de estas dinámicas de poder que se entiende la planeación curricular como un elemento de la “conducción de conductas”, de la *gubernamentalidad* en Foucault. Asumiendo que la experiencia del maestro sobre la enseñanza se despliega en medio de la tensión entre el cuidado y la “caída”, una primera intuición sobre el *sentido de la enseñanza* establecería cierta oposición entre el “acontecimiento de saber” propio y las prácticas discursivas agenciadas desde la *tecnología escolar*; sin embargo, la experiencia de elaboración de la malla curricular permitió evidenciar el carácter productivo del poder. Si bien la *práctica pedagógica* al interior del Colegio Cofraternidad de San Fernando se vincula a estrategias tendientes a la organización inauténtica de la enseñanza, también es cierto que el mismo marco social de la *tecnología escolar* es la condición de posibilidad del quehacer del maestro. Es decir, la enseñanza del maestro puede darse por fuera de la escuela, mas no puede prescindir de los anudamientos que garantizan la realización de su *acción* sobre otros. Esta imbricación de la enseñanza con sus condiciones de posibilidad es lo que someramente se ha definido como el *dispositivo de infancia*. Aunque no es objeto de esta investigación, es preciso indicar que el propósito de una enseñanza para la autonomía constituye un ejercicio de “conducción de conductas” sobre los estudiantes, la infancia, tanto como lo es la formación para el emprendimiento o la patria. En tal sentido, no se identifica el “acontecimiento de saber” y el co-actuar como instancias más verdaderas o solemnes, sino como un ejercicio de decisión que ha de ser comprendido en su complejidad. La reflexión pedagógica de una propuesta curricular es una *acción* estratégica, un intento por hacer a conciencia “lo mejor que se puede”.

CONCLUSIONES

¿LA CULPA ES DEL MAESTRO?

TENSIONES ENTRE LA VOZ DEL MAESTRO Y EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Un lugar común sobre las concepciones de la actividad del maestro es la de su formación en la experiencia. Ya sea desde la preeminencia del saber disciplinar o la concepción de la formación académica como un asunto protocolar, un mero “licenciamiento”, se asume que el saber propio de la enseñanza se adquiere por prueba y error en la práctica, que la *práctica hace al maestro*. También, podría darse un nuevo sentido a esta afirmación en consideración de la educación como un conjunto de factores, los cuales desde su disposición lograrían ajustar los resultados del proceso. En este caso, el maestro es un ejecutor, tan sólo “otro factor”, que se acomoda a las presiones del sistema y directrices dadas. En este sentido, *la práctica hace al maestro* desde su advocación al procedimiento. Así, la capacidad constitutiva de la experiencia, la “universidad de la vida”, se debate entre el caprichoso tanteo y el acatamiento de funciones.

Sin embargo, la pregunta por la responsabilidad del maestro posiciona la experiencia en un escenario distinto, uno dialógico. Como se ha identificado en el caso de estudio del *sentido de la enseñanza* en el Colegio Cofraternidad de San Fernando, la experiencia de los maestros se constituye en la mediación de su capacidad de iniciativa y la facticidad del entorno en la que se despliega la *acción*. De concebir la enseñanza como voluntad absoluta, una abierta prueba y error sobre la trayectoria, la experiencia de los maestros habría evidenciado sentidos de frustración o logro a partir de su capacidad de iniciativa y no desde las *prácticas discursivas* que condicionaban su realización. De asumir el proceso educativo como un proceso sistemático de factores ajustables, la perspectiva de los maestros remitiría a la identificación de su quehacer desde la capacidad o incapacidad de cumplir con sus funciones, sin consideración de sus propias iniciativas o

reflexiones. Lo que se ha encontrado en el estudio de caso es un conjunto de tensiones que constituyen al maestro desde el “acontecimiento de saber”; mas no exclusivamente desde la perspectiva del *saber pedagógico* de Olga Lucía Zuluaga. Quizás esto es mejor referido en la experiencia de la maestra Lady:

Más allá de ser o no ser docente, considero que es una falta grave a nuestro "licenciamiento", a nuestro quehacer, es una falta de respeto y nosotros lo permitimos. Con el simple hecho de aceptar actividades, como nos pasó el año pasado, que nos reíamos y fue una anécdota que creo nos va a quedar a todos en la memoria, de actividades básicas para un proyecto transversal disciplinar de sociales y eran las llamadas "cartillitas": "Entonces, Juan ¿qué vamos a hacer en el día de la Cátedra de Bogotá?... " (...) "¡No!, hagamos cartillitas".

Dentro de la cotidianidad en la que se desarrolla la experiencia del maestro, las conversaciones y bromas ponen de manifiesto aspectos que no se enuncian abiertamente desde las consideraciones sobre los contenidos y actividades de la enseñanza, para el caso, de las ciencias sociales. Dentro de la misma propuesta del hacer “cartillitas” o asumir un contenido particular se encuentra una relación de lo pedagógico con lo ético y lo político. La preocupación del maestro, su *cuidado* sobre la enseñanza como acontecimiento de saber, no se desarrolla exclusivamente en las preguntas sobre lo apropiado en términos de aprendizaje de un contenido de la Historia para determinado grupo de edad o la capacidad de transmisión en un debate o un mapa. Al contrario, la reflexión *cuidadosa* del maestro pasa por el reconocimiento de su aparición en medio de un conjunto de acciones que tienen consecuencias sobre otros y sobre su contexto. De allí que la maestra defina su experiencia desde el respeto, no desde el deber ser de las ciencias sociales escolares. En este sentido, la enseñanza definitivamente no es el “tratamiento de contenidos”.

El “acontecimiento de saber” como punto de partida del *saber pedagógico* no supone que la “práctica hace al maestro”, ni “el maestro hace la práctica”; sino el reconocimiento de una complejidad de interacciones donde la reflexividad desde la *apertura* y el *co-actuar* sitúan la voz del maestro, la voz

propia, como una experiencia que requiere su despliegue en el *sentido de la enseñanza*, como condición a la responsabilidad del maestro sobre la enseñanza. No es posible afirmar que un maestro es “bueno” o “mediocre” a partir de la ejecución de protocolos y estándares, porque, como se observó en el caso, la voz del maestro es invisible y condicionada cuando se le aparta de las instancias de organización de la enseñanza. Esto tampoco supone la sobreexposición del maestro como regente potestativo de la enseñanza. Por el contrario, lo que se plantea es un escenario estratégico y problemático que requiere la identificación de sus tensiones, la explicitación mediante el diálogo sobre lo que aparece o no dentro de las “realidades” de la enseñanza. De allí que se afirme que la constitución del maestro en el “acontecimiento de saber”, dado que no es posible el diálogo en la ausencia de un saber el cual expresar a través del discurso, y la capacidad de afectar la *facticidad la enseñanza* carecería de iniciativa si no existe una singularidad que se distinga de la pluralidad de lo público. La singularidad no se desarrolla espontáneamente en la práctica *per se*, sino en el saber que acontece en la experiencia.

El caso de la *enseñanza de las ciencias sociales*, antes de su resolución sobre los contenidos y transmisión de la Historia o la Geografía, posiciona la *singularidad* del maestro en medio de un escenario de tensiones. Los contenidos y actividades de las ciencias escolares son constantemente anudados a efectos de poder, a objetivos de *antropotécnica*, ya sea desde su determinación o su omisión. De tal modo, el “acontecimiento de saber” del maestro que asume para sí la responsabilidad frente a su iniciativa en la enseñanza requiere de una perspectiva ética y política en diálogo con la pedagogía. Ahora bien, no es suficiente una lectura ética y política de los contenidos de las ciencias sociales escolares en desconocimiento de la experiencia del maestro. Como lo indicaba el análisis de la propuesta curricular, los efectos de poder no desaparecen con buenas intenciones, muy por el contrario, los hacen más efectivos desde el desconocimiento de las interacciones que definen la enseñanza en la cotidianidad. Por ello se define el diálogo abierto y consciente de su contexto como estrategia de visibilización del maestro, dado que el saber pedagógico no se resuelve en las apreciaciones de la política y la ética. Se rescata el diálogo con estos campos de saber en tanto posibilitan la iniciativa *auténtica* de la *acción* desde el “acontecimiento de saber”.

Es en este sentido que se insiste en el carácter central del acercamiento a la enseñanza desde la *acción*, siguiendo los elementos aportados por el estudio de caso. Como proceso previo a la estructuración de este ejercicio, la categoría de “subjetividad política” aparecía como la propuesta aportada por la Línea de Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica, a la cual se suscribe este trabajo de grado; sin embargo, el ahondamiento en la concepción misma de la noción de “sujeto” y “subjetividad” puso de manifiesto inquietudes sobre la pertinencia de una mirada que busca condensar procesos sociales complejos en la figuración de un ser concreto. Siendo un debate de amplia trayectoria en la teoría social moderna y contemporánea, la pesquisa inicial derivó en la identificación del *ensamble ontológico-interpretativo* como una alternativa y un aporte a la línea de investigación, precisamente, desde la *acción*, en tanto acercamiento que da lugar a una perspectiva de la enseñanza y el maestro como cuestiones abiertas y condicionadas. Es en esta perspectiva que adquiere importancia la propuesta del “*sentido de la enseñanza*” como una categoría que aborda “cartográficamente” los conjuntos sociales, permitiendo la indeterminación y la complejidad como hechos consistentes y válidos en la exploración de la reflexión pedagógica, política y ética.

Una de las principales disputas que se presentan frente a los conceptos de “sujeto” y “subjetividad” es la hipostasis del ámbito discursivo como sucedáneo de lo real. La difusión de esta perspectiva se podría encontrar en la centralidad del “acontecimiento de saber” en Olga Lucía Zuluaga, donde el maestro es a fuerza de definición un intelectual de su propia práctica. Empero, el acercamiento desde la *acción* ha constituido un intento inicial por comprender desde la experiencia la relación entre el maestro y la enseñanza. Este mismo ejercicio es el que fundamenta el problema del *dispositivo de infancia*, bajo la hipótesis del abordaje de la “infancia” como el conjunto de acciones y discursos que posibilitan la intervención de un grupo particular de seres humanos; mas no una “subjetividad” que contiene —incluso desde la complejidad— el modo de ser de ese grupo humano que identificamos como “infancia”. A pesar de ser un primer intento por abordar estas cuestiones, se encuentra que la propuesta desarrollada desde la *acción* y el *sentido de la enseñanza* posibilitan otros modos de abordar la formación política, justamente

aquellos que derivan de la experiencia y los contextos, a diferencia de una segmentación del ser a partir de los procesos de subjetivación, lo que es, nuevamente, una hipostasis.

El resultado de este ejercicio investigativo ha supuesto para el autor la revisión de concepciones y la fundamentación de inferencias sobre lo educativo y la enseñanza. De primera mano, el acercamiento de lo pedagógico hacia lo político como una necesidad del quehacer intelectual y de la responsabilidad en términos de cuidado del maestro, y no como una “ideologización” sobre la infancia. Por otro lado, el espectro que abarca la enseñanza de las ciencias sociales se ha ampliado más allá de la mera selección temática, para dar lugar a las prácticas, estrategias y racionalidades que definen la especificidad del maestro, precisamente, los elementos de la estructura del cuidado que han posibilitado analizar la experiencia de este. Del mismo modo, la mirada sobre la relación del maestro con la escuela se problematiza y se nutre de nuevos debates y apuestas desde el lugar de quien ejerce la enseñanza. Finalmente, las herramientas elaboradas constituyen un punto de partida para el ejercicio profesional docente en función de lo que aquí se ha encontrado sobre el *sentido de la enseñanza* y el horizonte de posibilidad de una práctica pedagógica fundamentada en el cuidado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, A. (2013) *Las Ciencias Sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. Bogotá, Colombia.

ÁLVAREZ, A. (2014) Los límites de la economía de la educación: abrir la mirada. En: *Revista Colombiana de Educación*. Número 67. Segundo Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

ARENDDT, H. (2005) *La Condición Humana*. Paidós Ibérica. Barcelona, España.

BARBER, M. y Mourshed, M. (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. PREAL. CINDE. Santiago. Chile.

BASABE, L.; COLS, E. (2008) *La Enseñanza*. En: CAMILLONI, Alicia. *El Saber Didáctico*. Paidós. Buenos Aires, Argentina. P. 125-161.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2010) *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar. Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá, Colombia.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2012) Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. En: *Revista de Estudios Sociales*. Número 43. Agosto. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

EL ESPECTADOR (2015) Índice Sintético de Calidad se enfoca en mejoramiento de colegios no en resultados: Mineducación. Periódico El Espectador Online. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/indice-sintetico-de-calidad-se-enfoca-en-mejoramiento-de-colegios-no-en-resultados-mineducacion/>

ESPINAL, O. y Heredia, M. (2017) *Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica*. En: *Pedagógica y Saberes*. Número 47. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

ESPINOZA, F. y Barragán, E. (2011) *Historia de las políticas públicas de educación en Bogotá, 1940-2007*. En: MISAS, Gabriel. (Coord.) *Políticas Públicas y Memoria. 1940-2008*. IEPRI. Universidad Nacional de Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Bogotá, Colombia. P.347-507.

FARÍAS, R. (2017). “No veo más que a Heidegger y Lacan”. Comentario a la distinción entre filosofía y espiritualidad en *La hermenéutica del sujeto* de Michel Foucault. En: *Ideas y Valores*. Volumen. 66. Número 164. Bogotá, Colombia.

FOUCAULT, M. (1979) *El Juego de Michel Foucault*. Entrevista. En: *Revista Diwan*. Número. 2-3. Editorial Alcrudo. Zaragoza, España. P. 171-202

FOUCAULT, M. (1999) *¿Qué es la Ilustración?* En: *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales*. Volumen 3. Paidós Ibérica. Barcelona, España. P.335-352.

- FOUCAULT, M. (2007) *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores. México DF, México.
- FOUCAULT, M. (2011) *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France. 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA, L. Cerda, A. y Donoso-Díaz, S. (2011) Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. En: *Innovar*. Volumen 21. Número 39. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- GARCÍA, S.; Maldonado, D.; Perry, G.; Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014a) *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. Punto Aparte. Documento en línea. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- GARCÍA, S.; Maldonado, D.; Perry, G.; Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014c) *Resumen y precisiones sobre Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Número 67. Segundo Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- GARCÍA, S.; Maldonado, D.; Perry, G.; Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014b) *No consideramos que el estudio no mencione temas pedagógicos*. *Revista Semana Online*, <https://www.semana.com/educacion/articulo/debate-estudio-fundacion-compartir/383072-3>
- HEIDEGGER, M. (1997) *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- JIMÉNEZ, A. (2012) *Emergencia de la infancia contemporánea 1968 – 2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- MARTÍNEZ, A. (2003) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- MARTÍNEZ, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropol Editorial. Bogotá, Colombia.
- MARTÍNEZ, A. (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. Bogotá, Colombia.
- MARTÍNEZ, A. (2015) *Otra vez los maestros... y ahora, ¿pidiéndoles qué?* En: *Revista Colombiana de Educación*. Número 68. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- MONTENEGRO, A. (2016) *Educación a los educadores*. Periódico El Espectador Online. <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/educar-los-educadores-columna-615050/>
- MÚNERA, L. (1998) *Rupturas y continuidades: poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988*. IEPRI. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- NIETZSCHE, F. (2004) *Sobre la utilidad y los perjuicios de la Historia para la vida*. Editorial Edaf. Madrid, España.

NOGUERA, C. (2012) El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Siglo del Hombre Editores. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, Colombia.

PROANTIOQUIA (2017) La formación de maestros y la calidad educativa. Magisterio.com.co. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-maestros-y-la-calidad-educativa>

RAFFNSØE, S.; Gudmand-Høyer, M.; Thaning, M. (2014) What is a dispositive? Foucault's historical mappings of the networks of social reality. Documento Online. http://xn--raffnse-v1a.com/wp-content/uploads/Raffnsoe_Gunmand-Hoeyer_Thaning-What-is-a-dispositive.pdf

SÁENZ, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1996) Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

SALDARRIAGA, O. (2003) Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

SALDARRIAGA, O. (2016) La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. En: Memoria y Sociedad 20. Número 41. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

SEMANA. (2014) Colombia, en el último lugar de las pruebas de educación. Revista Semana Online. <https://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-en-el-ultimo-lugar-de-las-pruebas-pisa/382250-3>

SLOTERDIJK, P. (2012) Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica. Pre-Textos. Valencia, España.

VARELA, J. y Álvarez-Uría, F. (1991) Arqueología de la escuela. La Piqueta. Madrid, España.

VILLALOBOS, G. y Pedroza, R. (2009) Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. En: Tiempo de Educar. Volumen. 10. Número 20. Julio-Diciembre. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

ZUBIRÍA, J. de. (2014). No basta tener buenos docentes. Revista Semana Online. <http://www.semana.com/educacion/articulo/para-la-excelencia-educativa-no-solo-se-necesitan-mejores-maestros/382193-3>.

ZULUAGA, O. (1994) Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza. En: Perspectivas Docentes. Número 13. Enero-Abril. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, México.

ZULUAGA, O. (2003) Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria. En: Pedagogía y Epistemología. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

ZULUAGA, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Foucault, la pedagogía y la educación. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL

Agenda Escolar del Colegio Cofraternidad de San Fernando, 2015.

Alcaldía Mayor De Bogotá D.E. (1983) Proyecto “Ciudad Bolívar”. Subprograma 5 – Educación. Tomo I. Documento Mecanografiado. Bogotá, Colombia.

Cartilla “Décima Promoción de Bachilleres” del Colegio Cofraternidad de San Fernando - 18 años, 2000.

Cartilla de presentación del Colegio Cofraternidad de San Fernando - 37 años, 2019.

Departamento Nacional de Planeación (1991) Plan De Apertura Educativa 1991-1994. Documento Online.

Malla Curricular De Ciencias Sociales Para Grado Primero del Colegio Cofraternidad, 2019.

Malla Curricular De Ciencias Sociales Para Grado Segundo del Colegio Cofraternidad, 2019.

Ministerio de Educación Nacional (1995) DECRETO DE 1995. Reglamento general para definir las tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos, originados en la prestación del servicio público educativo, por parte de los establecimientos privados de educación formal. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (1996) Plan Decenal de Educación 1996-2005. La Educación Un Compromiso De Todos. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (2006) Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto Social Por La Educación. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (2006) DECRETO 529 DE 2006. Procedimiento para la fijación o reajuste de tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos para establecimientos educativos privados de educación preescolar, básica y media clasificados en el régimen de libertad regulada. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (2015) DECRETO 1075 DE 2015. Decreto Único Reglamentario. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (2016) DECRETO 501 DE 2016. Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (2016) DBA Ciencias Sociales. Documento Online.

Ministerio de Educación Nacional (s.f) Evolución del marco legal para tarifas de educación preescolar, básica y media, ofrecida por particulares. MINEDUCACIÓN.gov.co. Documento Online.

FUENTES PRIMARIAS

Entrevista semi-estructurada grupal. (J. Reyes Castillo, entrevistador)

Bustos, L. (20 de Junio de 2020) La experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Lozano, Y. (20 de Junio de 2020) La experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Pardo, H. (20 de Junio de 2020) La experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Pinto, N. (20 de Junio de 2020) La experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Ramírez, A. (20 de Junio de 2020) La experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Experiencia propia como maestro en la institución durante el año lectivo 2019.

LISTADO DE FIGURAS E IMÁGENES

Figura N°1. Modelo Jurídico

Figura N°2. Modelo Bélico

Figura N°3. Modelo Gubernamental. Tomada de https://def.fe.up.pt/dynamics/maxima_tutorial.html

Figura N°4. Matriz de Tensiones sobre el Sentido de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Figura N°5. Esquema del Ensamble Ontológico-Interpretativo.

Figura N°6. Matriz Sentido de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Colegio Cofraternidad.

Imagen N°1. Ubicación del Colegio Cofraternidad de San Fernando en 1982. Mapa (Edición propia). Agencia Nacional de Inteligencia Geoespacial. Washington, DC. 1980 Documento Online

Imagen N°2. Proyecto de urbanización en el sector aledaño Candelaria la Nueva, 1982. Grupo Fotos Antiguas Bogotá. Facebook.com. Archivo Online.

Imagen N°3. Planilla de Notas con distribución por puntos asignada. Colegio Cofraternidad de San Fernando. 2019.

Imagen N°4. Cuadro de distribución por puntos para el IV periodo del Núcleo Socio-Político. Colegio Cofraternidad de San Fernando. 2019

Imagen N°5. Planeación de Geografía para grado 4°. Elaboración propia durante la experiencia. 2019.

Imagen N°6. Taller-Guía de Historia de 4° grado. Actividades para los temas “Mestizaje social y cultural” y “Organización política en la Colonia”. Colegio Cofraternidad de San Fernando. 2019.

Imagen N°7. Temas del Tercer Periodo de los Talleres-Guías de Derechos Humanos de 4° grado. Colegio Cofraternidad de San Fernando. 2019.

Imagen N°8. Tabla cruzada de Estándares de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje. Elaboración Propia.

ANEXOS

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

Anexo N°1. Entrevista Grupal.**LA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Práctica Pedagógica en el Colegio Cofraternidad de San Fernando.

INSTRUMENTO: Entrevista Semi - Estructurada Grupal.

ENTREVISTADOR: Juan David Reyes Castillo (**JR**)

FECHA: 20 de Junio de 2020

ENTREVISTADOS:

- Lady Bustos. (**LB**) Profesora de Ciencias Sociales. Jefe del Núcleo Socio-Político en el año 2019. 3 años de experiencia en la institución.
- Yesica Lozano. (**YL**) Profesora de Biología. Jefe del Núcleo Científico-Ambiental en los años 2018-2020. 4 años de experiencia en la institución.
- Hernando Pardo. (**HP**) Profesor de Artes. Jefe del Núcleo Deporte-Cultura-Arte en el año 2018. Titular de la asignatura de Derechos Humanos y Ciencia Política en el año 2019. 6 años de experiencia en la institución.
- Nora Pinto. (**NP**) Profesora de Ciencias Sociales. Jefe del Núcleo Socio-Político en el año 2020. 6 años de experiencia en la institución.
- Angélica Ramírez. (**AR**) Profesora de Ciencias Sociales. Jefe del Núcleo Socio-Político en el año 2017. Dos años de experiencia en la institución.

JR: Buenas Noches. Lo que realizaremos es una entrevista de grupo, donde el ejercicio es retomar la experiencia del maestro frente al modo en que se configura la enseñanza en el "Cofra" (Colegio Cofraternidad de San Fernando). Específicamente, lo que más interesa es la experiencia de las profesoras de sociales, pero la profe Yesica por su experiencia en la institución y el profe Hernando también por su experiencia y el manejo de la clase de Derechos Humanos pueden participar. En este caso, hablaríamos del cómo se relacionan con esos elementos que utiliza el "Cofra" para manejar la enseñanza. ¿Cuáles son sus experiencias?, ¿cómo les afectan, sobre todo?

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

Por ejemplo, las planillas. Como eso cambia la manera en que se configuran sus expectativas de la enseñanza, básicamente es ese el ejercicio. La idea es que sea como la conversación cuando los profesores salen del colegio juntos, para, de alguna manera re-significar eso. Es decir, ahí hay un espacio de conversación y de construcción de saber pedagógico que no se tiene en cuenta, entonces se trataría de darle un uso.

Lo primero que quiero preguntarles es: ¿Qué consideran ustedes sobre el tratamiento de las planillas? Sé que, en comparación a otros colegios, no es tan regular esa imposición de unos valores, de unas divisiones y de unas actividades que tienen que entrar sí o sí dentro la planeación del maestro. ¿Cómo eso afecta o cómo apoya su ejercicio docente?

YL: En cuanto a las planillas, en un primer momento para mí fue bastante frustrante, porque le coartan, de cierta manera, la autonomía de cátedra en la clase con respecto a la cantidad de notas, por ejemplo, que se pueden sacar de trabajo en clase o las que deben ser de guías. Hay unas notas generales que valen para todas las asignaturas y, por lo tanto, así no estén relacionadas con el saber disciplinario o pedagógico de la asignatura como tal que uno trabaja, es impuesto ese valor a nivel general. Entonces, empezar a manejar esas generalidades es un poquito complicado, ya después uno a medida que se adapta a todo el proceso que lleva internamente el colegio. Pero siempre es frustrante seguir manejando esa cantidad de notas que se debe establecer siempre un número específico, ya se sabe cuántos puntos valen unas notas. Aunque, bueno, ese sistema ya lo han implementado ellos por tantos años que ya todos los chicos saben y conocen el sistema, y ya se han adaptado a eso. ¿Sí? Entonces ir en contra de ese tipo de sistema ya sería muy complicado en ese sentido. Pero sí es un tanto frustrante y es complicado adaptarse. Adicional a eso se sigue manejando de manera manual. No se maneja de manera digital, sino que debe uno ir llenando o diligenciándolas de manera manual, y uno no puede hacer tachones o enmendaduras en las

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

planillas, porque ya se comete una no conformidad, y toca cambiar la planilla. Es un poquito complejo. Hay que desarrollar estrategias para no equivocarse el numerito.

JR: ¿Cómo ven esa expectativa que se genera en los estudiantes a partir de unas notas predefinidas y con unos valores que muchos de esos no están asociados con la enseñanza propia del maestro, y sus implicaciones en el trabajo, el hecho de que hay una presión por cumplir con ese objeto material y esa presión por no equivocarse porque hay un proceso que me va a decir usted está mal, está bien, que constantemente está vigilando la actividad del maestro?

HP: Desde mi punto de vista, voy a decir una palabra: la burocratización. El punto es que el colegio tiene una perspectiva de la transversalidad que no se cumple como tal. Obviamente la transversalidad no significa inferir o afectar otras áreas, sino, la transversalidad lo que significa es desde mi área como puedo colaborar a que se aprenda otras disciplinas u otras materias completamente diferentes. No afectar lo que se está haciendo dentro de esas materias. Un ejemplo, lo que se celebra en las elecciones en el Cofraternidad o lo que se hace sobre el día de la Raza u otras cuestiones que celebra el "Cofra". Independientemente no se le da la importancia a cada una de ellas como se debe dar, el punto es que eso tiene una valorización, más no una enseñanza, y eso ejerce que no se esté cumpliendo lo actitudinal y lo procedimental. Se procede, sí; pero actitudinalmente no hay una situación como tal dentro de ese aprendizaje. Y si nos vamos a lo conceptual, sí que menos. No un concepto claro en los estudiantes, no lo tienen. ¿Por qué? Su concepto es llevado a que el estudiante tenga una nota y punto. Pero no hay una enseñanza, no se va más allá. ¿Qué aprendió? ¿Qué se cuestionó? ¿Qué sucede en nuestro ámbito actual? Desde mi perspectiva, y como tuve la posibilidad de trabajar la parte de Democracia, me doy cuenta que esa transversalización y esa burocracia afecta mucho el manejo educativo en un estudiante. No nos estamos enfocando ni los docentes, ni los estudiantes en lo esencial, y es aprender.

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

JR: Frente a lo que agrega el profe el Hernando, una respuesta que comúnmente que se nos da es: "Profesor, debe revisar su metodología", que desde mi perspectiva es una forma de decir "Si usted encuentra un problema, mire a ver cómo hace, el problema es suyo". Poniendo esa perspectiva que nos dan sobre el apoyo que se tiene desde coordinación o desde la rectoría, ¿Cómo creen que eso afecta la posibilidad de generar otras prácticas de enseñanza? ¿Cómo mis propias decisiones como maestro y mis objetivos en determinada área van a afectar mi desempeño?

AR: Retomando un poco lo que dice Hernando, me sumo un poco a esa posición de la burocratización de la educación. Pero más allá de eso, esa pregunta que tú haces, es que se cortan las alas de las dos partes. Bien sea del docente, porque el docente no se le permite llevar la enseñanza a un plano significativo para el estudiante donde el estudiante comprenda más allá de esa realidad en la cual vive, y al estudiante se le corta esas alas de aprendizaje porque se le lleva a un aprendizaje repetitivo, a unas prácticas que son todo el tiempo iguales. Entonces, yo cumplo con lo mínimo que me asigna la institución, que son una cantidad de puntos con el cual puedo pasar, y lo demás no tiene un significado. Termina uno, básicamente, perdiendo el tiempo, intentando llevarlos más allá de esa realidad en la cual los tienen inmersos. Yo pienso que se quita el rol al educando y al docente, y no se hace nada, es una institución que todo el tiempo es cíclica, todo el tiempo está en el mismo espacio, todo el tiempo repite y repite las mismas acciones. Se termina el año y usted vuelve a iniciar ese mismo ciclo de notas, las mismas, y ya los chicos se acostumbraron a eso, por eso es muy difícil que salgan, por ejemplo, a un campo universitario y tengan una buena preparación. Es muy difícil que un estudiante que salga de un colegio que lleva unas prácticas como estas pueda cumplir con una universidad, porque en la universidad no encuentran con que tienen unos puntos establecidos, sino que tienen que pensar, y es muy difícil

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

que se adapten a pensar cuando se les ha cortado esa esencia del aprendizaje, de la investigación, del saber más allá, del ir más allá de esa realidad.

JR: La profe Angélica agrega algo sobre las expectativas que se tienen frente al estudiante y es ¿cómo el estudiante va a asumir proyectos de vida cuando tienen un conjunto de expectativas formadas a partir de prácticas que propicia la institución? Entonces, ahí también está la pregunta sobre lo que muchos padres consideran bueno, en parte, porque dicen, "me gusta el colegio porque tiene unas prácticas tradicionales y me gusta que las enseñen, porque a mí me enseñaron así y eso es bueno", y en parte porque facilita el seguimiento del trabajo del docente, justamente la explicación que da el colegio. Se preguntan: "Bueno, en realidad ¿qué es lo que hace el docente?" Desde un inicio se tienen unas reglas de juego claras, se sabe con qué jugar, con que no jugar y ciertos espacios de oportunidad para que el padre pueda involucrarse dentro del proceso del estudiante de algún modo. En comparación con lo que pasa con otras instituciones, el tener unas notas claras desde un principio permiten que el papá pueda reclamar con mayor facilidad, (en comparación) de lo que sería una dinámica más abierta, donde tiene que acercarse el papá a hablar con cada docente a ver qué es lo que pasa con cada uno. ¿Cómo ven esa perspectiva?

LB: A partir de las planillas y de los proyectos transversales, considero que es innecesaria la cantidad de notas que se sacan en el colegio. Respaldando a mis compañero, los proyectos transversales deben ser más sobre la aplicación de ciertas habilidades y conocimientos; a diferencia de lo que se hace en el "Cofra", o lo que es muy tradicional. Considero que no hay una relación con el modelo pedagógico que tienen, el Holístico. Tanto las notas, como los proyectos transversales no tienen coherencia. Las notas que sacamos son bastantes. Lo que nos enseñan a los docentes allí es que importa más un número, un resultado, que realmente un aprendizaje, que es en lo que respaldo a mi compañera Angélica.

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

En cuanto a la relación donde los papás le dan respaldo al colegio, por ser un colegio tradicional en el sentido de las notas y por el proceso, es que se siente bien, de cierta manera, que los hijos están controlados y ahí hay un problema inmerso de la realidad. Estamos en una época muy diferente a la que, de pronto, ellos estuvieron acostumbrados o como ellos aprendieron; las cosas tienen que, de cierta manera, progresar. ¿Cierto? Ese respaldo que los papás que le dan al colegio es solamente porque les importan que pasen con cierto puntaje, para que pasen el año y de esa manera no tengan que nivelar o hacer actividad extra como las pruebas de suficiencia. Considero que al colegio le importa más llenar un cuaderno y llenar hojas de bloc, gastar material innecesario para mostrar algo que está en el papel, pero no lo que tienen sus hijos en el cerebro, en cognición, en su conciencia, en su aprendizaje. Es absurdo, es terrible ver esa realidad que el colegio le imparte a los docentes, sin tener una estimación crítica de, precisamente, "yo no quiero sacar esa nota, porque no tiene nada que ver con mi asignatura". Eso es lo que pasa en el "Cofra". Sacó veinte notas, de las cuales cinco son de mi asignatura y cinco tienen que estar en el cuaderno, las tengo que evidenciar en el cuaderno y si no están en el cuaderno no me sirven. No le puedo tomar una nota a un estudiante, por ejemplo, de un debate, que me diga "¡Oiga! ¿El chico me está argumentando? ¿Por lo menos sabe levantar la mano, dar una opinión?". No me lo permite, todo debe estar en una evidencia fotográfica, en un cuaderno, en una hoja y, ahí, sí considero que es un poco complejo cambiar esa tradicionalidad del colegio.

JR: Frente a lo que agrega la profe Lady, que hay una insistencia en tener una evidencia material, que la enseñanza se convierta en algo que pueda ser observable y tangible a largo tiempo para, dentro de unas regulaciones, decir que "acá el proceso educativo sí sucedió y estos son los motivos por los cuales se tomaron ciertas decisiones". Creo que esa es la función de la evidencia dentro del proceso de calidad; sin embargo, como lo menciona la profe, es constrictivo para ciertas

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

áreas. Entonces, eso me lleva a preguntar sobre la enseñanza de las ciencias para la profe Yesica y para los demás en su experiencia sobre la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Cómo esta práctica de tener unas notas definidas y esta materialidad afecta la enseñanza en los objetivos que se tendría para las asignaturas de ciencias sociales?

YL: En cuanto a la enseñanza de ciencias, como tal, la ciencia parte de una sección cuantitativa y otra cualitativa. En cuanto a la biología suele ser más cualitativa que cuantitativa, y la química suele ser más cuantitativa que cualitativa. Entonces está el contraste entre las dos secciones; pero desafortunadamente en el colegio, básicamente, solo se tiene por importancia y evidencia la parte cuantitativa. Uno solamente puede decir que un estudiante está aprendiendo, o está cumpliendo con sus saberes cuando cumple con todas las actividades que realizan en la clase, mas no se evalúa de manera positiva que el estudiante, independientemente de si escribió o no escribió, sabe cómo se realiza el proceso fisiológico o conoce cómo es una reacción dentro del organismo, o cómo se realiza una reacción química, o qué tipo de reacciones químicas hay. No está esa valoración frente al saber y apropiación de ese saber disciplinar en cuanto a la institución, sino es meramente superficial, y eso se evidencia mucho cuando -yo que he tenido la oportunidad de estar varios años en la institución- uno retoma temas que se vieron, incluso el año anterior, los chicos no recuerdan ninguna de las temáticas, o recuerdan parcialmente las temáticas. Eso es debido a que las temáticas, los saberes que debieron aprenderse, se pasan supremamente rápido, debido a que uno tiene que cumplir con una planeación, unas semanas estipuladas que no flexibilizan el que, si un estudiante tuvo dificultades en aprender una cierta temática, se pueda detener esa planeación por semanas y detener, de tal manera, que uno pueda enfocarse en que todo los estudiantes aprendan la temática y poder ejercer ese proceso pedagógico y de aprendizaje de manera correcta; sino que uno está corriendo todo el tiempo por cumplir con un procedimental-conceptual que, a fin de cuentas,

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

termina siendo relleno de papel y no un aprendizaje en los estudiantes. Entonces, es bastante complejo en el sentido de que no se aprende, simplemente se procede y se procede de manera momentánea, porque se sabe o se aprende a realizar un procedimiento durante el tiempo que se está utilizando o durante que se está cumpliendo con la planeación curricular, pero ya después el estudiante lo olvida y es precisamente por ese no aprender todo el conocimiento o la parte conceptual que trata de impartir el docente, pero no se puede cumplir estar cumpliendo un proceso burocrático y sistemático que está implantado en la institución, que es el tema de la certificación en calidad.

JR: Aprovechando que la profé Yesica agrega el tema de la malla curricular, justamente es una práctica que, de alguna manera, tiene esa función de controlar y regular la actividad docente, tal como lo menciona la profé, que no permite unas flexibilidades. Más aún, me gustaría preguntarles sobre esta dinámica de colocar las temáticas del currículo y su organización a finalizar el año, cuando la mayoría de los colegios lo hacen a principio de año por parte del docente que va a ejercer la cátedra ese año, no el docente que la creó el año anterior. Es decir, no hay una contemplación de los objetivos del docente (*el que asume la práctica del currículo*). ¿Qué opinión tienen al respecto?

NP: Para mí es triste ver, para los años que estuve con el colegio (antes), y de volver el año pasado al colegio otra vez, con el mismo sistema, es hasta frustrante en cierto sentido, ¿sí? Yo considero que el problema apremiante es el que estamos sumergidos en una tradicionalidad y no solo del colegio, es de muchos. Para los colegios en los que he trabajado, cada uno tiene su situación en los que se hace y dice: "Bueno, esto debería cambiar, yo quisiera hacer esto, quisiera hacer lo otro". El problema es ese, que estamos tan sumergidos en una cuestión tan tradicional, no

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

vamos más allá. Incluso, esta situación del coronavirus y el estar encerrado nos hace ver muchas realidades, ¿sí?

Yo tuve la oportunidad de trabajar también con una empresa para el pre-icfes con varios colegios de Cundinamarca, en donde a nosotros nos capacitaban en cuanto a mallas curriculares, todo ese cuento, como ver cuál es la realidad y cuál es el factor problema en el hecho que a los pelados se les encamina todavía en esa tradicionalidad y no los encaminan a otras cosas, para se vea reflejado en los puntajes del icfes. El colegio todavía está sumergido en esa tradicionalidad y, como mencionaban mis compañeros, es una situación muy mecánica para el estudiante. Es muy mecanizado cuando, tomando la experiencia de la capacitación... El personaje que nos dio la capacitación trabaja directamente con el Ministerio de Educación Nacional y nos decía: "lo que pasa es que los colegios deben pensar, no en temáticas, sino manejar la situación por competencia". Es cambiar esa idea de que el tema, por ejemplo, la división política de Colombia, y el tema tal, no sé qué..., sino cambiar esa situación. El mismo personaje que nos dio la capacitación... y yo no entendía la razón del por qué esos resultados, cuando los mencionan en las pruebas internacionales y todos esos cuentos; es porque nosotros todavía estamos en ese problema de tradicionalidad, de que los chicos tienen que ver temas, mas no entran a competencias. ¿Sí? Es difícil para uno que ha trabajado en muchos años, en muchos colegios privados, porque eso no es sólo de este colegio, son muchos. O la mayoría en los que he trabajado, el problema tiene que estar en algo, y que están sumergidos en tradicionalidad.

En cuanto a los mallajes, sí es muy tradicional, muy mecánico. Uno quisiera, de verdad, para la experiencia que yo tuve dentro de esa capacitación querer cambiar esa situación. Involucrarlo más por el lado de las competencias, que los pelados se vean más reflejado en otras capacidades, otras habilidades, que eso es lo que conlleva en sí a las pruebas que se enfrentan o que los enfrentamos

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

como nación a nivel internacional. Porque todavía el problema en sí es ese, que estamos sumergidos en un ámbito tan tradicional, que no vamos más allá de eso.

HP: Enfocando al punto del profé Juan, lo que sucede y, actualmente lo puedo decir desde las dos áreas tanto de las artes, que es lo mío, y la parte de democracia, que fue lo que dicte, lo que sucede en el "Cofra", más que la situación tradicional o más que la documentación y todo ese proceso, es la falta de entendimiento de lo que sucede actualmente en la educación en el mundo. Es no comprender lo que ha avanzado el mundo en ese proceso educativo, en cómo enseñar. La educación ya no es el simple hecho de escribir, llenar cuadernos; sino siempre nos hemos dado cuenta que ahorita se está enfocando es hacia la experiencia, a cómo aprende un estudiante a base de experiencias, de sucesos, de cosas reales, de cosas actuales. Obviamente, sin desconocer un pasado, sin desconocer la historia. ¿A qué voy de la parte de sociales? Obviamente, pues, todos tenemos claro que los lineamientos que creó el gobierno no son los correctos sino van dentro de ese proceso educativo que se necesita para ser los mejores en unas pruebas PISA, que son lo que supuestamente se quiere llegar hacia un futuro. Obviamente, hemos desconocido como sociedad y como docentes que, más que unas notas, es "¿qué quiero que ese chico tenga de conocimiento y cómo ese chico lo puede convertir en su diario vivir?" Que es lo que se da en esta parte de la educación, y que es lo que creo que es la función del docente. Darle algo de funciones, darle los ingredientes a cada estudiante necesarios para que pueda sobrevivir en un mundo actual y aprenda, para sepa si él decide manejar o ser ingeniero, eso... ¿qué tiene que ver la historia con la ingeniería? Pues, obvio, que tiene que ver mucho, tiene que conocer cómo construyó la ingeniería en Colombia y saber cómo está ubicado donde va a crear un puente. Es un ejemplo, pero es saber a qué contexto va a llevar, que eso no dañe el ambiente y no dañe todo lo que suceda. ¿A qué voy?, un ejemplo, pasa en el "Cofra", todo es notas. Y no, la función la dice y el letrado la dice: es un colegio, está es

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

educando, no está sacando notas a toda hora. Y eso creo que todos lo tenemos claro dentro de esa situación. Me enfoco ahorita en la actualidad donde yo estoy, no necesitamos... nos exigen dos notas como mínimo conceptuales y dos notas procedimentales, y si queremos dos notas dejar, dos notas podemos dejar. Lo que nos llevan es a que no llevemos un cuaderno, sino que si un estudiante se enfrenta a unas pruebas, que sepa cómo responder y tener el conocimiento desde cada una de las áreas, a esas pruebas. Si estamos hablando de las pruebas del ICFES, donde les muestran un caso de unos estudiantes o de unas personas que están bailando y que sucede una agresión entre uno de ellos, pues al menos sepa qué es bailar, conozca las palabras que están enfocando en la problemática en una de las preguntas que se quiere hacer. Para concluir, resumir y no extenderme, las situaciones es que la educación se llevó es a una estadística, todo es una estadística. Si yo tengo noventa por ciento de estudiantes con notas de 89 para arriba, mi colegio es excelente. Esa es la teoría; pero si profundizamos más, nos damos cuenta que sólo el diez o el quince por ciento entendió lo que se necesitaba para aprender, los demás no. Lo lograron por "x" o "y" variables, los papás le ayudan, se copean muy bien, y "¡ya!"; peor el aprendizaje y la enseñanza no existe.

AR: Se decoran cuadernos muy bonitos.

JR: Quiero agregar un elemento que mencionaba el profe Hernando y es el papel de la política curricular del Estado. Por ejemplo, específicamente en el caso de ciencias sociales, una de las intenciones de la institución es siempre mantenerse en la normatividad más vigente, que al parecer la lectura que se hace de los colegios es que los Derecho Básicos de Aprendizaje son lo más novedoso que hay, y no parte de una estructura articulada -lo que pretende el Ministerio- ente lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje. ¿Cómo entra esa concepción dentro de la configuración de la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente para primaria? El profe Hernando mencionaba que son unos estándares que no están bien pensados y, si bien uno

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

encuentra ciertas falencias, también se encuentran ciertas ventajas. Por ejemplo, en grado tercero hay toda una dedicación en torno al periodo indígena, lo es una de las reivindicaciones que se le solicita a las ciencias sociales, que no solo puede ser una historia colonial, eurocéntrica; sino que se está dedicando todo un año escolar a enseñanza de comunidades indígenas, de la experiencia del mundo indígena en Colombia.

LB: Yo quería partir desde lo personal de lo que ocurrió, y antes de responder lo que el profe Juan dice, elaborar un plan de estudios no fácil, y más considerando los componentes y las competencias de ciencias sociales. A nosotros en la universidad, nuestra disciplina se enfoca más en reconocimiento, en identificar, en analizar, en la crítica de ciertos sucesos de diferentes épocas en la línea del tiempo de la Historia. El tema aquí es que, primero, está el error humano de poner a los profes de sociales en hacer su planeación cuando solo se tiene dos o tres días, entonces le toca a la fuerza, y toca como caiga, porque nos toca o nos toca entregar. Pero uno trata de hacer lo mejor posible.

Ahora lo que mencionaba la profe Nora era... tomar como base las competencias, que son muy importantes en nuestra disciplina de ciencias sociales. Pero más allá de partir de eso, es la generalidad de los temas actuales del Ministerio, es precisamente... no toma un espacio concreto, una época concreta, entonces al profe de sociales le toca buscar que es lo mejor para el curso, para grado cuarto, para grado quinto. Digamos, se está hablando de la época colonial, entonces: "¿Qué enseñó?, ¿cómo se vestían?, ¿cómo se peinaban?, ¿en qué les afectó...?" No sé en qué me puedo concentrar en ese curso, porque son tantos aspectos de esa época que voy a ir a lo más fácil y considero que es lo básico que necesitan saber, ¿sí? Desde esa parte considero que la generalidad es un poco complejo, y todos sabemos que los Derechos Básicos de Aprendizaje están muy generalizados, a diferencia de los lineamientos. Entonces, creo que Colombia se rige hacia ciertas

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

instituciones internacionales, consideramos que lo más fácil y lo más rápido lo que caiga para el estudiante, y eso es complejo. Primero, es frustrante para uno de docente, segundo, uno busca no lo más fácil, pero sí como lo más por encima de lo que pueda explicar, porque no hay más tiempo, porque a sociales le estamos dedicando uno o dos horas en la semana, tres horas máximo. En algunos colegios son dos horas. De pronto en este colegio se ven dos horas de historia y dos horas de geografía, que es una ventaja; pero si miramos más allá de las actividades que hay, no nos permite considerar ese tiempo en realidad. Entonces muy complejo hablar de aspectos máximos de las ciencias sociales en cualquier curso, partiendo de esa legislación o de esa política educativa.

AR: Voy a empezar por algo que me parece importante y es derechos humanos. Tú hablas de derecho humanos, y es importante mencionarlos en términos de hasta donde se ha habla de derechos humanos y se aplican a los estudiante, por ejemplo: ¿Si se cumple con un estándar de derechos humanos, si se respeta ese estándar en términos de todo lo que se hace en el espacio académico? o ¿eso queda en el discurso?, ¿sí? Es un cuestionamiento que también debemos hacernos desde el ejercicio docente y es que el Ministerio nos dice que tenemos unos Derechos Básicos de Aprendizaje y unos Estándares Básicos, también; pero no nos limita a los estándares. Lo que pasa es que los colegios tienden a revisar y verificar una planeación sobre esos estándares, no nos permite ir más allá. ¿Por qué? "Porque no es necesario... y si hablamos del área de sociales mucho menos" Mucho menos porque no es necesario llevar al estudiante a desarrollar un aprendizaje que tenga un incidencia política o social, que es la función de las ciencias sociales. Las ciencias sociales no se crearon en ese currículo para decirles a los estudiantes que aprendan a dibujar el mapa bien hecho, o que las líneas del mapa están mal. Esa no es la función real de las ciencias sociales, las ciencias sociales tienen una función más allá y es llevar al estudiante a cuestionarse en términos sociales, políticos, económicos, geográficos. ¿Cuál es ese quehacer en

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

nuestro diario vivir, cuál es la función del ser humano, o de nosotros como personas en la sociedad frente a las realidades? Es aprender a tomar una postura personal, pero pues, obviamente la estandarización no nos permite llegar a ese punto. El docente que se sale ese contexto se la pasa paseando de colegio en colegio, y luego... a título personal lo digo, porque es lo que me pasa. Yo no me he adaptado a la estandarización, yo no puedo llegar al aula a decirle al chico que escriba el concepto y que haga la actividad, y ¡no piense! Llevo dando vuelta por mil colegios y me quedaré así hasta que no encuentre el proyecto que quiero. De pronto no es en los colegios que tienen certificación de calidad. Los últimos colegios en los que he trabajados todos tienen "calidad", y en todos he tenido las mismas discusiones. Entonces, tomar el ejercicio docente de la pregunta y del llevar al entendimiento desde otros puntos de vista que no es escriba y llene el cuaderno, como llegar al aula y hablar con los estudiantes y no hacer nada. No se entiende el ejercicio de la pregunta, por ejemplo, en el aula para generar un concepto y una idea más allá como un ejercicio de aprendizaje; si no se entiende como un ejercicio de charlatanería. No se entiende un ejercicio docente diferente. Entonces si es importante, uno, el cuestionamiento a las instituciones que llevan a estandarizar más aún la educación, más de lo que ya está. La crítica en las competencias me parece que es una crítica muy necesaria en las que se intentan implementar, nosotros no queremos sacar estudiantes pensantes y que lleguen o que se piensen en un espacio académico, más allá del básico; sino que vayan de una vez enfocados a que van a trabajar, entonces los llevamos derechito a las instituciones que tiene el Estado para decir que promueve la educación, como el SENA. Yo no tengo nada en contra del SENA, pero no lo promuevo por la simple y sencilla razón de que el SENA lleva en su institución que el estudiante sale del colegio y sale a producir. Entonces lo que hacemos es, de cierta manera, a portar a esa idea del Estado, de que todo el que termina la educación [inaudible] no tiene para hacer acceder a la educación superior, porque es un completo

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

negocio, la educación superior en nuestro país, debe acceder al SENA porque en el SENA le garantizan un sueldo básico y una renta básica para que se pueda sostener. Ahí está la cuestión de las competencias, entonces formamos en unas competencias claras para responder a una sociedad que requiere fortalecer las ideas empresariales pero no las ideas de que usted es el empresario y el dueño, sino que usted es el que le cumple a la empresa, ¿no? Les dicen: "usted cuando salga de aquí puede ser empresario" ¿Si? Claro, ¿dónde está la plata con la que va a ser empresario? Y es lo que no permite cuestionarse, es la misma pregunta que desde las ciencias sociales podemos hacer. No sé si recuerdan cuando nos decían: "De aquí puede salir un presidente" ¡Qué basura de expresión tan falaz! ¡Qué mentira! ¿Presidentes de dónde?, si nuestro país tiene una estructura básica que no permite que los presidentes salgan sino de unas solas familias. Entonces, así mismo, engañan a los estudiantes en la actualidad diciéndoles que pueden salir a ser empresario, no les dicen que esa idea de "empresario" es que salga a producir para la empresa, pero no para sí mismo, sino para un sistema que está encaminado en eso. Pienso que es esa la dinámica.

JR: Dentro de esa estructuración de la enseñanza y que tiene unos objetivos claros, que de hecho tiene unas generalidades -como lo mencionaba la profe- en muchos colegios que manejan los sistemas de calidad, me interesa saber sus opiniones del cómo eso aparece o puede cambiar en aspectos muy específicos de la institución que sé que para ustedes son muy polémicos, de algún modo, que son los talleres-guías, las guías pedagógicas y también los proyectos específicos de cada área. En el caso de sociales esos corresponden a las cátedras asociadas al área, que son Derechos Humanos, la Cátedra de Paz, la Cátedra Afrocolombiana, la Cátedra de Bogotá; pero también en las otras áreas que también tocan el área de sociales como lo ustedes lo mencionan con la planeación y con el manejo de notas, como es el caso de la Feria Empresarial o el caso del Proyecto del Día de la Ciencia. ¿Cómo ustedes ven esos elementos?, cómo sin ser tan dentro de la

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

enseñanza, si favorecen o desfavorecen, o si su manejo en el aula tiene unas consecuencias sobre lo que ustedes buscan en su ejercicio docente.

YL: En cuanto a los proyectos transversales, dentro de la institución se maneja un proyecto del Día de la Ciencia, e inmerso dentro de este proyecto se encuentra al que se denomina "Proyecto Tecnológico" para el grado noveno. La idea o lo ideal sería que el estudiante desarrollara un método científico al desarrollar su proyecto del Día de la Ciencia, pero nuevamente se tiene la problemática de volverse algo de rellenar formatos, porque existe en el primer periodo un proceso evaluativo a través de un formato de cuatro páginas que se llama "Anteproyecto". A partir del diligenciamiento, de qué tan bien este diligenciado este ese formato se hace la valoración de la nota del estudiante; pero no hay ningún proceder científico, ni un análisis profundo del cómo la temática o cómo el proyecto que se le ha asignado desarrolla el pensamiento científico en él. Adicional a eso, partimos del hecho que dentro de la malla curricular solamente en grados cuartos y quintos se tiene cómo -tal vez sextos, sino estoy mal- el enseñar el cómo se maneja el método científico, pero eso ya es en base al docente que lo maneje y que obviamente tenga el conocimiento de ello. El Proyecto Tecnológico, en cuanto a noveno, que se supone es un proyecto de graduación, también se convierte en algo meramente procedimental, no que desarrolle el pensamiento crítico-constructivo al nivel científico, sino algo que se denomina por cumplir. Por rellenar unas casillas del puntaje, para que el estudiante apruebe. Ya las demás actividades se desarrollan, sí, digamos a nivel procedimental y de papel, no pero no lleva más allá al estudiante en su pensamiento.

Adicional a eso, en cuanto a las enseñanza de las ciencias naturales como tal, se ve afectado en cuanto el colegio tienen una vinculación con la institución SENA, donde se enseñan unas asignaturas complementarias, que en ciertos aspectos "roban" -digo yo- horas u horario de otras asignaturas básicas dentro de las cuales tenemos las ciencias naturales. En el colegio se maneja

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

una intensidad de tres horas semanales para los diferentes niveles, cuando en otras instituciones se manejan cinco o seis, dependiendo de la institución. Es precisamente esa intensidad horaria la que afecta que uno como docente no pueda ir más allá de algo meramente explicativo y supremamente superficial, en cuanto todo lo del desarrollo del pensamiento crítico y científico-constructivo. Entonces se vuelve algo, nuevamente, procedimental, mecánico y cuantitativo, donde si el chico realiza o sabe hacer es bien valorado; pero si no se tiene evidencia sobre ello, pues no existe nada. Entonces es complicado.

En cuanto a las guías, son guías diseñadas por los mismos docentes de hace unos años. De hecho este año no hubo muchos cambios, se tomaron las mismas guías que existían hace dos años y no se hizo ningún cambio con la malla curricular que se renovó, como dijo el profé Juan, el año anterior. Es algo complicado, porque no hay una correlación entre la malla curricular, y muchas veces las actividades que se van a desarrollar. Adicional a eso, son actividades someras, muy simplistas, la verdad. Muchas de ellas diseñadas simplemente para rellenar una casilla y el papel, porque tenemos sopas de letras, crucigramas y cosas que no llevan más allá al estudiante, a desarrollar un pensamiento profundo del área o del conocimiento disciplinar que se pueda impartir en la clase; sino es simplemente rellenar papel.

NP: Retomando el elemento de las guías, sí, es simplemente como un elemento para cumplir ahí, para rellenar, ¿no? Este año con Yesica nos han tenido por ahí revisando guías, lo único que hemos hecho es recortar actividades; mas no hemos trabajado en el hecho de reestructurar las guías. Yo sí le fui muy sincera a la profé Jaqueline (*coordinadora académica*), le dije que sí había necesidad de reestructurar las guías de sociales, pero más por el hecho de son... es que hay tanta actividad que realmente, pues, no alcanza con la intensidad horaria del colegio. Más allá, que nos permitan reestructurar una guía o un taller, yo veo que el colegio no lo permite en sí. Ahorita yo

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

teniendo la jefatura de sociales y se lo decía a Lady el año pasado, aquí hay mucha actividad que sobra. Actividades de reseña, que no sé qué, cuando la realidad es que esto no se alcanza ni siquiera a calificar estando en clase, para la intensidad. Yo por lo menos para cargar con guías y revisar, eso sí como que no. Realmente, yo le dije a profé Jaqueline, yo pienso que se deben reestructurar, pero ese pensamiento va más ligado a que la actividad que se plantee, se estipule o logre calificar dentro de la hora-clase; mas no que el profesor tenga que salir con todas las guías y revisar por fuera, porque si es por un ensayo, si es por una reseña y todo ese cuento, pues se hace aparte, no sé; pero las actividades sí se deben reestructurar y más para que se acoplen a intensidad horaria.

(Se interrumpe la transmisión. Reinicia en medio de la conversación)

YL: El año pasado, ustedes si recuerdan -los que estábamos en el colegio excepto Angie- el último, el segundo, tomo de las guías fue impreso por una... Era como en forma de libro, un poco más elaborado y estético. Este año se hizo exactamente lo mismo, pero fue un ejercicio que yo considero que fue negativo, en el sentido que no se pudo hacer porque el colegio de hecho desistió de tomar a los profesores para hacer un re-diseño a esas guías por dos situación. Una, por costo, obviamente deben hacer un valor de dinero, aporte, a los docente que re-diseñan esas guías. Y, dos, por tiempo, porque se supone que esas guías debían estar a penas los chicos ingresaran dos o tres semanas, se debían estar entregando. Lo mismo pasó ahorita con el segundo tomo. De hecho, yo le hice algunas re-estructuraciones porque, si me lo preguntan, las guías del segundo semestre me van a servir para tres cosas: pa`ni mierda, pa`ni mierda y pa`ni mierda. ¿Por qué? Pues no correlacionan la malla curricular con lo que se va a desarrollar dentro de las guías, entonces, yo hice la re-estructuración; pero en el momento en que yo lo hice, todo por el tema del colapso mental de la pandemia, ¿cierto?, lo hice tarde. Y cuando ya se hizo, ya la mayoría del material estaba impreso. Solamente le pude hacer las modificaciones que yo quería a las guías de décimo. De resto

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

todo el material pedagógico que yo voy a utilizar va a ser doble trabajo, porque me toca explicar la temática de la malla curricular y me toca explicar la temática de la guía para poderla desarrollar. Ese es el "detallito" con esas guías este año.

AR: Ese es el problema con esas guías. Es que esas guías retoman las guías anteriores y se hacen los cambios; peor no se empatan los cambios de las mallas con las guías. O, muchas veces los que hacen las guías no son los mismos que diseñan las mallas, entonces, pues, no hay correlación en temas.

Otra cosa, pone a una Piedad a hacer guías y ella no sabe ni en donde está parada, o sea, ella va y busca cualquier vaina, y pone cualquier vaina ahí. Perdón, no, perdón ponerlo así, pero es verdad. Ponen a personas a crear guías que no tienen ni idea de una actividad pedagógica; sino ponen sopas de letras, como bien decían en la crítica anterior, y crucigramas y vainas que, pues, uno dice eso se sale de una actividad que le sirva a uno como para apoyo y resulta siendo un carga más a toda la cantidad de cosas de notas que se manejan. Adicional a eso, si uno no hace unas guías... una cantidad que sea... cuando hablan de cantidad de guías es que las guías se le pagan al docente, si la guía no es completa, y para ellos una guía completa es guía que tiene harto trabajo, no una guía simple. Cuando se redujo la cantidad de guías, también se redujo el pago y el tiempo que se dedicó fue el mismo. Yo no sé si se acuerdan, hace como dos años que estuve, se solicitó que se minimizaran la cantidad de guías para las asignaturas de una hora, pero igual se dedicaba una cantidad de tiempo a hacer esas guías, y el pago cuando fuimos a ver el pago de las guías de una hora, pues, había sido menor. Entonces, la gente lo que hace es: "esa vaina me la van a pagar por allá cuando entre, si es que les gusta el trabajo. Y de acuerdo a la cantidad de lo que envíe, me pagan", entonces sacan cualquier cosa y lo que hacen es rellenar la guía para el pago. Bueno, algunos hacen un ejercicio consciente.

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

JR: Eso que menciona Angélica creo que tiene que ver mucho con la manera en cómo se trata, sobretodo, a los profesores de Primaria. Pareciera que Primaria es en muchos sentidos un relleno y, para ciencias sociales, terminan dando clase en otras áreas. Acá, por ejemplo, el profe Hernando; pero sé que ahí hay un trabajo concienzudo de lo que él hizo en Derechos Humanos; pero también con otros profesores, en donde pareciera que hay un desgaste. Ahí entra una pregunta y es: ¿Qué es lo que pasa con esos profesores que uno tiene que trabajar con ellos, y hay una dinámica laboral, y hay un trabajo de grupo; pero uno no sabe si puede contar con el docente o no? La pregunta es: ¿será que es una manía del docente no querer hacer, es una mala maña, una cualidad intrínseca de él; o es que la situación del colegio lleva a que ellos comiencen a actuar y tomar esas decisiones frente a la enseñanza que se les impone de algún modo?

HP: En eso si soy muy puntual. A veces uno tiene que ir más a fondo y darse cuenta que lo que sucede, más en la mayoría de los colegios privados, es que no buscan docentes que tengan la capacidad y el conocimiento necesarios; sino, hacen la fácil, convertirlo en un negocio: El docente que trabaje por el valor mínimo. Obviamente, podemos pensar actualmente que los docentes estamos llevados a aceptar, dependiendo la necesidad que se tenga. Es difícil mantenerse como docente de privado tanto tiempo sin un trabajo. Es complicado, no es fácil. Pero la situación acaba en que la mayoría de esos colegios no hacen a consciencia una valoración de la calidad del docente, sino la situación es: "Esto es lo que hay, ¿acepta?". Y el docente dice "Sí", y ya entra con una predisposición de lo que va a hacer, sea fácil o sea difícil, va a dar lo que le digan; mas no a transformar o a cambiar el ejercicio del ser docente. Ahí, va con los docentes que llevan muchos años en ciertas áreas o ciertas situaciones, a ellos se les complica lo que es la modernidad y actualizarse en bastantes cosas. Obviamente, ellos están pensando en su pensión. Por ahí soy cruel

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

y realista. Más de uno de ellos no piensan en nada más, sino en terminar esta joda, y poder tener una pensión, y salir. No les importa ya educar, porque ya significa que llevar tantos años el mismo proceso, la misma situación, no adquirir más conocimiento; sino que hay un estancamiento en el docente. Entonces, a veces los colegios privados prefieren eso, el docente que sea fiel; mas no el que enseñe mejor. Usted tiene que ser fiel a mis principios, y a lo que yo les doy acá, y punto. Ese sería como mi situación de lo que puede estar sucediendo actualmente en los colegios: que el colegio prefiere la persona fiel; mas no persona que en verdad transforme, y eduque, y enseñe, y de lo mejor para el colegio.

YL: Ahí ingresa nuestro comentario del "De-todito", del profesor "miscelánea". El docente que le asignan las cargas que sobran, sin tener en cuenta la preparación del docente o en qué se especializa, o en qué se licenció la persona, y se le asigna la carga horaria por no contratar más personal. ¿Sí? Adicional a eso, pasaba hace un tiempo, todavía tenemos un ejemplo en "casa", que es una docente que ha pasado por todas las dependencias: Primaria, Bachillerato, Grado 50 (aula de inclusión), ¿cierto? Que se convierte en la persona multifuncional de la institución. ¿Eso a qué lleva? Con el tiempo, a que uno se dé cuenta que el estudiante, al enfrentarse con el docente que es propio de la disciplina, pues, lo chicos tienen muchos vacíos. Si es complicado que tengan saberes con el docente que es especialista en el área, muchas más dificultades se entran después de ver con un profesor que no tiene idea del área, que le toca pedir consejo. Que si bien es cierto que acepta -como lo decía el profesor Hernando- como por una especie de necesidad por adquirir el trabajo y decir: "Bueno, listo, yo le hago. Lo que usted me diga yo le dicto". Y son sobre todo aquellos docentes que tienen su licenciatura con énfasis en alguna asignatura, que es donde yo más lo percibí. Entonces, es complicado entrar a evaluar ese proceder del docente, porque uno dice: "Bueno, el personaje necesita el trabajo, está intentando adquirir las herramientas para enseñar";

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

pero no es lo mismo la persona que lleva varios años en su proceso formativo del área, que el que lo hace a través de ver videos de YouTube o con alguna de un compañero, etc. Entonces es el contraste como crítica hacia un par académico o pedagógico, y el entender al ser humano, y qué repercusiones tiene eso en nuestra pedagogía, porque los chicos se llevan muchos vacíos, y es complicado cuando empiezan a ascender de curso y empiezan a enfrentarse a información o a saberes más complejos, y, pues, presentan esos vacíos y por lo tanto no pueden asimilar los nuevos saberes, porque ni siquiera tienen los básicos.

JR: En esto quiero agregar la pregunta de si la institución, de alguna manera, motiva o desestimula que los mismos docentes se apoyen en su trabajo, que haya un trabajo de comunidad en la construcción de su saber. Por ejemplo, en mi caso, de no haber sido por el acompañamiento de la profe Yesica, cuando me correspondió Bioquímica, me hubiera costado muchísimo más mi labor docente, porque son temas de los cuales hace mucho tiempo no tenía ningún manejo, no tengo una formación directa. Y porque en algún momento la necesidad de poder preparar mi clase, dejaba de atender ciertos aspectos del área que sí conozco. Terminaba desempeñando el papel de poder utilizar lo que domino; en lugar de retroalimentar y tener una actualización de lo que ya sabía de ciencias sociales, para tener esa actualización en Bioquímica.

AR: Yo pienso que ahí, son los dos aspectos. Uno, me sumo a lo que decía Hernando y es la falta de capacitación; pero también, a la vez, es la institucionalidad como ha llevado que el costo que pueda tener contratar una planta docente capacitada y, más allá de capacitada, cumpla con ciertas características que debe tener el docente. Evidentemente, es más fácil pagar a la persona que asuma la responsabilidad, tenga o no tenga el conocimiento, porque es el decir, y esto lo escuche en el "Cofra": "Cuando uno es profe, eso uno se le mide a lo que sea y a cualquier cosa, y usted prepara y busca, y usted hace porque ya tiene ya la pedagogía". Resulta que la pedagogía sin

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

el conocimiento es como... no sé qué palabra utilizar, pero, pues, evidentemente usted puede tener la pedagogía, pero si no tiene el conocimiento no sirve de nada. Igual que si tiene el conocimiento y no tiene la pedagogía, es la misma situación. Esa pedagogía, también, hay muchos docentes que carecen de ella en ese espacio... allá iba también con esa expresión de formación de competencias, ahí hay algunos docentes que no tienen la pedagogía y les exigieron que hicieran un curso de pedagogía, e hicieron un curso de pedagogía por internet de unas horas, y les certificaron, y le llevaron al colegio, y ya son pedagogos y por eso se la pasan haciendo sopas de letras en todas las clases, y que ven que ser pedagogo es "la menor nota que pongo y el curso con el que me pongo de acuerdo para dejar". Entonces es un ejercicio bien complicado en las instituciones privadas, pienso yo... bueno, creo que en los públicos también pasa cuando el docente... en los públicos si podemos hablar del relajamiento del docente y es como pierde esta esencia de estar ya tan mamado cuando viene de los colegios privados, harto de llenar formatos, que llega al público y se relaja. Entonces, donde debería poner empeño al quehacer docente, ya llega hasta aquí (gesto de lleno) de llenar formatos y cumplir con una cantidad de cosas que no le corresponden al quehacer docente, porque en realidad hay muchas cosas que no le corresponden a este quehacer y, evidentemente, cuando llegan al espacio público pierda ya ese entusiasmo con el cual sale uno de la universidad de querer cambiar todo lo que está a su alrededor, y lo único que quieren es cambiar lo personal y a cumplir con un trabajo, porque eso es lo que se hace. Entonces, cuando se pierde esa esencia del quehacer docente, pues se llega al cumplimiento de unas normativas que me exigen, y cuando usted cumple, pues ese es un "excelente docente". Eso es lo que pasa con los colegios, que han tomado el quehacer docente como una empresa, y yo sé que deja muy buen dinero, que efectivamente, lo sé y eso lo tengo muy claro; pero cuando se toma el colegio como una empresa, se pierde la verdadera esencia de ese quehacer pedagógico y académico, y se lleva a los a cumplir

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

con una estandarización de ciertas tareas asignadas: "yo cumplo con las tareas que me asignen, y yo sé que con eso el jefe está feliz, lo tengo contento, yo estoy cumpliendo, le estoy mostrando lo que él me pide, no importa que el chino se vaya para casa con la cabeza con los mismos huecos y las ideas con las que llegó, y con otros peores, porque quizás le sume otros peores; sino lo que importa es que se cumpla con esos estándares establecidos dentro de las instituciones". Entonces, pienso que es un poco de las dos, un poco de que el docente en ciertos momentos asume una responsabilidad porque necesita devengar un dinero para su sostenibilidad; pero que también, la institución tiene culpa en que contrata personal no capacitado... No, capacitado no. Esa capacitación me suena como algo que: "yo voy aprendo cualquier vaina y la ejerzo y ya". Suena como feo, en la educación creo que la capacitación no funciona. Eso suena como cuando yo estoy aprendiendo para maquinas, no. Es ese saber necesario, académico, para poder ejercer la profesión docente.

LB: Yo le agrego que en Colombia cualquiera puede ser docente; pero más allá del caso puntual del "Cofra", creo que es una falta de querer gastar, de quererse ahorrar la plática para otras necesidades y no contratar personas que tengan el conocimiento. Más allá de ser o no ser docente, considero que es una falta grave a nuestro "licenciamiento", a nuestro quehacer, es una falta de respeto y nosotros lo permitimos. Con el simple hecho de aceptar actividades, como nos pasó el año pasado, que nos reíamos y fue una anécdota que creo nos va a quedar a todos en la memoria, de actividades básicas para un proyecto transversal disciplinar de sociales y eran las llamadas "cartillitas": "Entonces, Juan ¿qué vamos a hacer en el día de la Cátedra de Bogotá?..." -en nuestra área está la Cátedra de Paz, la Cátedra de Bogotá, la Cátedra de Derechos Humanos, etc.- "¡No!, hagamos cartillitas". Entonces es ese tema de que uno como licenciado tiene que estar

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

actualizándose, más allá de actividades, en conocimientos y en temas. A mí me daba risa y nos daba risa al grupo, y aún nos da risa porque tanto que insistía en "cartillitas".

[*Se interrumpe la transmisión*]

El tema de que se le da más prioridad a ciertos proyectos, incluso en recursos, que era complejo para uno como jefe llevar a cabo un proyecto. Por ejemplo, la Fiesta Democrática que [*inaudible*] a los docentes nos toca con las uñas sacar un proyecto adelante. Luego sigue el proyecto de Afrocolombianidad, entonces se supone que el proyecto para reivindicar una historia de sucesos marcados en violencia, pero lo que se hace es simplemente: "lo que caiga porque no hay espacio para eso, no se puede hacer nada, entonces usted que mirar a ver cómo sale con algo". Entonces tiene que tomarle la foto a algo, que dijo que: "¡Ya! Esa es la Cátedra". Complejo porque, también hablamos con los compañeros. Bacano que en el área de sociales hubiera un día para sociales [*inaudible*]. Entonces, desde esa parte de los costos, desde esa parte de la ineptitud de otros docentes, que se hacen llamar "docentes" cuando la falta de compromiso... la falta de compromiso de los papás de no verificar que es lo que está pasando con los docentes, que simplemente le están mandando a hacer un friso a mí hijo. ¿Sí? Es la carencia y la falta de crítica. Esto viene históricamente de los colombianos, eso no viene solamente del "Cofra". Pero si es esa relación [*inaudible*] de gastar yo un poquito más, para que de verdad haya una mejor calidad en aprendizaje.

JR: Ya que la profé Lady retoma los proyectos transversales, también me gustaría escuchar de todos los profes su opinión frente a ese trabajo agregado que muchas veces solo se le deja al área de sociales, que son justamente Cátedra de Paz, Cátedra de Bogotá, Cátedra de Derechos Humanos y las izadas de bandera, por ejemplo, que termina siendo una responsabilidad única de los profesores de sociales.

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

YL: Antes de responder el tema de proyectos, quiero volver sobre la pregunta sobre si existe un apoyo hacia aquellos docentes que no son del área cuando se tienen que enfrentar a impartir temáticas, de las cuales no tienen preparación. La institución como tal no genera un apoyo, o no genera una capacitación a aquellos docentes que no son propios de la asignatura, sino que simplemente es como: "¡Patos al agua! Mire a ver como sumercé se defiende" y nos pasan la pelota a los jefes de área. Es: "Apóyese en el jefe de área, que él le puede ayudar". Y, adicional a eso, de hecho creo que mi profe Juan fue víctima de ello, no hay una capacitación frecuente al personal, de tal manera que si se ingresa tarde o posteriormente al inicio del periodo escolar, los docentes tengan la facilidad de acoplarse a todo el sistema evaluativo o el sistema de calidad de la institución. Si no que es, básicamente, como: "Mire a ver usted como se defiende, apóyese en sus compañeros y si sus compañeros le hacen el favor de capacitarlo, bien, sino pregunte". Porque ese es el decir: "Si usted tiene alguna duda, pregunte. Que el que no pregunta... mejor dicho". No es que haya una preparación por parte de la institución, sino es básicamente que el docente busque las herramientas. Como lo decía sumercé mismo en un comentario, si usted no hubiera tenido el apoyo de una persona del área, pues, simplemente le hubiera tocado a usted mirar videos o infórmese a través de la web, o de libros, o demás para preparar su clase. Digamos, por "x" o "y" llegó a tener conexiones conmigo; pero de no ser así, ¿qué hubiera sido de la asignatura de Bioquímica en el caso de cuartos y quintos de Primaria?

En cuanto a los proyectos transversales, que digamos se vinculan a otras asignaturas, y lo hago no con el ánimo de ofender ni ser despectiva con las actividades de otra área; pero es difícil apropiarse de la actividad de otra área, cuando no existe un desarrollo de la actividad para que sea llevada a cabo de manera crítica por toda la comunidad de la institución, sino que simplemente sea desarrollada. No importa cuál actividad se planee, o que se quiera tener a profundidad de la

Anexo N°1. Entrevista Grupal.

actividad; sino siempre y cuando se desarrolle y se tenga un acta o se tenga un papel o evidencias de que se desarrolló, todo está bien. Pero no existe una verdadera apropiación de las diferentes actividades que llevan las distintas áreas, hablo por ejemplo de la fecha de Afrocolombianidad que, lastimosamente, le tocó a mi profe Nora inventarse una actividad porque tenía una valoración dentro de los puntos de un periodo establecido, y no se lleva a pensar al estudiante: "Bueno, por qué se celebra esta fecha, qué es lo que se conmemora, qué es lo que se reivindica". En cuanto al área de ciencias naturales, nuevamente tocamos el tema del Día de la Ciencia, pero no se tienen en cuenta otras fechas o no hay como el tiempo resaltar fechas como el Día de la Tierra o el Día del Agua, que son formas de reivindicar y resaltar nuestros recursos naturales y cómo los estamos perdiendo. Entonces, no se llevan a cabo esas actividades, porque simplemente no están dentro de la cátedra y básicamente se establecen como algo de relleno. Como que si el profe lo quiere desarrollar, bien; sino, no hay problema. Distinto al tema de las cátedras de sociales, que a ustedes si les meten el puntaje en la parte evaluativa del periodo, pues sí o sí tiene que salir una actividad para que pueda ser evaluada. Igual, recalco, sin tener en cuenta la profundidad o lo que realmente se debería resaltar con este tipo de actividades en el área de ciencias sociales.

[Finaliza la grabación]

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

DOCENTE:		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA:	SOCIALES	
UNIDAD TEMÁTICA:	NORMAS Y ACUERDOS DE CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASES.			PERIODO:	I	GRADO: PRIMERO
OBJETIVO GENERAL:	RECONOZCO EL SALÓN DE CLASES COMO UN ESPACIO DE CONVIVENCIA, EN EL CUAL SE PUEDEN ESTABLECER NORMAS, ACUERDOS Y FORMAS DE ORGANIZACIÓN PARA MI BIENESTAR Y EL DE MIS COMPAÑEROS.					
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO		INDICADORES DE COMPETENCIA		
1	Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás.	DIAGNÓSTICO ¿Quiénes estamos en el salón de clases? 1. Características que me identifican. 2. Características que identifican a mis compañeros. 3. Diferencias entre compañeros.		Expresa el valor de sí mismo y de cada uno de los integrantes de la clase, explicando aquello que los diferencia y los identifica: el género, la procedencia, la edad, las ideas y creencias, entre otras.		
2	Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	DIAGNÓSTICO ¿Podemos compartir en el salón de clases? 1. Acciones y situaciones que me gustan y no me gustan en el salón de clases. 2. Acuerdos para la convivencia y el bienestar del Curso.		Expresa sus opiniones y colabora activamente en la construcción de los acuerdos grupales para la convivencia		
3	Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	Nuestro Consejo de Curso. 1. Los Miembros del Consejo de Curso. 2. Responsabilidades del Consejo de Curso. 3. Responsabilidades del Curso.		Reconoce la importancia del trabajo en equipo para el logro de las metas comunes Participa de acciones que fomentan la sana convivencia en el entorno familiar y escolar		

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

4	Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	<p>¿Qué son las Normas?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Normas en el salón de clases. 2. Normas en la familia. 3. Importancia para la convivencia. 	Presenta sus ideas, intereses y sentimientos frente a las normas establecidas en la familia, en el salón de clase y otros espacios.
5	Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás.	<p>El Manual de Convivencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deberes y derechos del Estudiante. 2. La importancia del Manual de Convivencia. 3. Compromisos para su cumplimiento. 	Expresa aquello que lo hace igual a los demás en la institución, desde el conocimiento y el respeto a los deberes y derechos establecidos en el Manual de Convivencia.
6	Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	<p>¡Hay un problema!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un conflicto? 2. Situaciones conflictivas en mi entorno. 3. Propuestas para solucionar un conflicto. 	Plantea alternativas de solución frente a situaciones conflictivas en su familia y salón de clase
7	Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás.	<p>¿Te han lastimado?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el maltrato? 2. ¿Cómo identificar una situación de maltrato? 3. ¿Qué hacer y a quién acudir? 	Identifica situaciones de maltrato que se dan en su entorno consigo mismo y/o con otras personas y sabe a quiénes acudir para pedir ayuda y protección.
8	Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	<p>CÁTEDRA VIAL</p> <p>Normas en la Calle.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pautas de comportamiento para transitar en la calle. 2. Importancia del comportamiento vial. 	Presenta sus ideas, intereses y sentimientos frente a las normas establecidas en la familia, en el salón de clase y otros espacios.

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

DOCENTE		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA:	SOCIALES	
UNIDAD TEMÁTICA:	GUSTOS, TRADICIONES, COSTUMBRES Y VIVIENDAS COMO EXPRESIONES DE LA CULTURA			PERIODO:	II	GRADO: PRIMERO
OBJETIVO GENERAL:	RECONOZCO LOS GUSTOS, TRADICIONES, COSTUMBRES Y VIVIENDAS COMO EXPRESIONES DE LA CULTURA QUE PERMITE MI BIENESTAR, EL DE MI COMUNIDAD Y EL DE TODOS LOS SERES HUMANOS.					
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO		INDICADORES DE COMPETENCIA		
11	Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.	<p>¿Quién soy yo y quiénes son los otros?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características que me identifican y distinguen. 2. Usos y costumbres como características que me identifican. 3. Similitudes y diferencias culturales con mis compañeros de clase. 		<p>Expresa algunas características físicas y emocionales que lo hacen un ser único.</p> <p>Compara similitudes y diferencias entre sus gustos, costumbres y formas de comunicarse, con los demás integrantes del salón de clase.</p>		
12	Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.	<p>Costumbres de mi Comunidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tradiciones y costumbres de mis familiares. 2. El calendario de celebraciones y conmemoraciones de mi comunidad. 3. Relatos de los mayores sobre mis costumbres. 		<p>Reconoce las costumbres y tradiciones culturales de su comunidad mediante los relatos de los abuelos y personas mayores del barrio, vereda o lugar donde vive.</p>		
13	Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.	<p>Mi Bienestar en Comunidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Costumbres y hábitos que me hacen sentir parte de mi comunidad. 2. Lo que me gusta del ser parte de una comunidad. 		<p>Reconoce de sí mismo, de sus compañeros y de sus familiares aquellas cualidades que le ayudan a estar mejor entre los demás.</p>		

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

14	Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.	¿Siempre hemos vivido acá? Orígenes de mi Familia 1. Procedencias y trayectos de mis ancestros y familiares. 2. Relatos de los mayores sobre sus viviendas y lugares de nacimiento.	Señala los lugares de procedencia de su familia y comprende cómo llegaron a su vivienda actual.
15	Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.	Yo tengo una casita que es así y así. 1. Los materiales de mi vivienda. 2. ¿Cómo está organizado mi casa? 3. Tipos de viviendas.	Nombra los materiales utilizados en la construcción de la casa donde vive y la distribución de las habitaciones que hay en ella.
16	Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.	Casas antiguas, casas famosas y casas bonitas. 1. ¿Qué viviendas se destacan en mi barrio? 2. Sitios Patrimoniales de mi Ciudad. 3. ¿Por qué debemos cuidar los sitios patrimoniales?	Identifica las viviendas que se destacan en su comunidad, que son patrimonio hoy y que deben conservarse
17	Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.	¿Por qué vivimos en casas? 1. Importancia de la Vivienda. 2. Derecho a la vivienda digna.	Reconoce el valor de la vivienda como el espacio donde tiene lugar su hogar y donde recibe seguridad y cuidado de su familia.
18	Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.	CÁTEDRA AFROCOLOMBIANIDAD Las viviendas de las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras. 1. La diversidad cultural mediante las Viviendas. 2. La vivienda como representación de la cultura y la tradición. 3. La importancia y valor de la Afrodescendencia en nuestro país.	Reconoce el valor de la vivienda como el espacio donde tiene lugar su hogar y donde recibe seguridad y cuidado de su familia.

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

DOCENTE		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA	SOCIALES		
UNIDAD TEMÁTICA:	TIEMPO, SECUENCIAS Y CAMBIOS.			PERIODO:	III	GRADO:	PRIMERO
OBJETIVO GENERAL:	RECONOZCO MIS EXPERIENCIAS Y LAS DE MI COMUNIDAD COMO SUCESOS QUE OCURREN EN EL TIEMPO MEDIANTE LA IDENTIFICACIÓN DE SECUENCIAS Y CAMBIOS SOCIALES.						
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO			INDICADORES DE COMPETENCIA		
21	Describe el tiempo personal y se sitúa en secuencias de eventos propios y sociales.	<p>¡El momento exacto!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencias entre ayer, hoy y mañana. 2. ¿Cuánto tiempo dura un día? 3. El tiempo de mis actividades cotidianas. 			Diferencia el ayer, el hoy y el mañana desde las actividades cotidianas que realiza y la duración de estas en horas y minutos mediante la lectura del reloj.		
22	Describe el tiempo personal y se sitúa en secuencias de eventos propios y sociales.	<p>Tienen los días contados.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los días de la semana. 2. Los meses del año. 			Nombra ordenadamente los días de la semana y los meses del año.		
23	Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive.	<p>Mi Comunidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A quiénes puedo considerar parte de mi comunidad? 2. Mi familia, mi barrio, mi colegio. 3. Diferencias entre las organizaciones de mi comunidad. 			Describe aquellas organizaciones sociales a las que pertenece en su comunidad: familia, colegio y vecindario.		

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

24	Describe el tiempo personal y se sitúa en secuencias de eventos propios y sociales.	<p style="text-align: center;">Mi Familia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los miembros de mi familia. 2. Mis familiares mayores que yo. 3. Mis familiares menores que yo. 	Identifica los miembros de su familia y verbaliza quienes nacieron antes o después de él.
25	Describe el tiempo personal y se sitúa en secuencias de eventos propios y sociales.	<p style="text-align: center;">El Cumpleañero de Mi Comunidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fechas de cumpleaños en mi Comunidad. 2. Diferencias de edades en mi comunidad. 3. Adultos, adolescentes y niños. 	Recuerda las fechas de los cumpleaños de sus padres, hermanos, amigos y compañeros de clase más cercanos, diferenciando las edades entre ellos.
26	Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive.	<p style="text-align: center;">El Calendario Escolar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los eventos y festividades de mi Colegio. 2. Diferencias entre el antes y el ahora en el Calendario Escolar. 3. La importancia de ordenar el tiempo. 	Relata los principales acontecimientos sociales ocurridos en el aula de clase, por ejemplo, el inicio de la vida escolar, la celebración del día de los niños, las izadas de bandera o la celebración de cumpleaños, entre otros, diferenciando el antes y el ahora.
27	Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive.	<p style="text-align: center;">Había una vez...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios en el entorno físico de mi comunidad. 2. ¿Por qué ha cambiado mi comunidad? 3. Importancia de los cambios en mi comunidad. 	Señala las transformaciones recientes observadas en el entorno físico de su comunidad y el para qué se realizaron. Plantea preguntas acerca de sucesos destacados que han tenido lugar en su comunidad.
28	Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive.	<p style="text-align: center;">CÁTEDRA DE BOGOTÁ Los Cambios en mi Ciudad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Viviendas del pasado de la Ciudad. 2. Las Casas de los bogotanos del Futuro. 	Señala las transformaciones recientes observadas en el entorno físico de su comunidad y el para qué se realizaron. Identifica las viviendas que se destacan en su comunidad, que son patrimonio hoy y que deben conservarse

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

	NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA	SOCIALES		
UNIDAD TEMÁTICA:	MI ENTORNO GEOGRÁFICO		PERIODO:	IV	GRADO:	PRIMERO
OBJETIVO GENERAL:	IDENTIFICO CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DE MI ENTORNO GEOGRÁFICO MEDIANTE REPRESENTACIONES Y DESCRIPCIONES DE MIS VIVENCIAS Y PERCEPCIONES.					
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO		INDICADORES DE COMPETENCIA		
31	Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.	<p>Orientándome en mi Colegio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Represento gráficamente los espacios de mi Colegio. 2. Utilizo las lateralidades para identificar espacios de mi Colegio. 3. Utilizo los puntos cardinales para definir rutas y recorridos al interior de mi colegio. 		Relaciona su izquierda- derecha, adelante – atrás con los puntos cardinales, al ubicar, en representaciones gráficas de la escuela, aquellos lugares como rectoría, cafetería, patio de recreo, coordinación y sala de profesores, entre otros.		
32	<p>Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.</p> <p>Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.</p>	<p>Ubicándome en mi Barrio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Represento gráficamente mi Barrio y sus lugares de referencia. 2. Identifico lugares mediante el uso de los puntos cardinales. 3. Reconozco obras de infraestructura en mi Barrio y su importancia. 		<p>Dibuja las instituciones sociales de carácter deportivo, educativo, religioso y político, existentes en su barrio, vereda o lugar donde vive.</p> <p>Localiza en representaciones gráficas o dibujos de su barrio, vereda o lugar donde vive, algunos referentes (tienda, iglesia, parque, escuela) teniendo en cuenta los puntos cardinales y conoce los acontecimientos que se dan en estos lugares.</p> <p>Identifica aquellas obras de infraestructura que se han realizado en su comunidad y expresa las ventajas que estas traen.</p>		

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

33	Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.	<p style="text-align: center;">Mi Ruta al Colegio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El recorrido de mi casa al colegio. 2. Lugares representativos de mi recorrido. 3. Importancia de los lugares representativos. 	Describe verbalmente el recorrido que realiza entre su casa y la institución educativa donde estudia, señalando aquellos lugares que considera representativos o muy conocidos en su comunidad y el porqué de su importancia.
34	Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.	<p style="text-align: center;">El Paisaje de mi Ciudad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Referentes geográficos de mi ciudad. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Los Cerros Orientales. 1.2. El Altiplano Cundiboyacense. 1.3. La Cordillera Oriental. 	Reconoce las diferentes formas de relieve en su entorno geográfico o lugar donde vive, por ejemplo: costas, islas, montañas, valles, llanuras y/o mesetas.
35	Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.	<p style="text-align: center;">El Paisaje de mi Ciudad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los ríos de mi Ciudad. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Afluentes de Bogotá (Río Tunjuelito, Río Fucha, Río Salitre, etc.) 1.2. Río Bogotá. 	Reconoce las diferentes formas de relieve en su entorno geográfico o lugar donde vive, por ejemplo: costas, islas, montañas, valles, llanuras y/o mesetas.
36	Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.	<p style="text-align: center;">El Clima en mi Ciudad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones del Calor y el Frío con el Tiempo Atmosférico. 2. El Régimen Climático Bimodal en Bogotá (Periodos de Lluvias y Sequías). 3. Los meses de Lluvias y sequías en Bogotá. 	Diferencia los estados del tiempo atmosférico de acuerdo con las sensaciones de calor y frío manifiestas en su cuerpo y con base en los momentos de lluvia y sequía que se dan en el lugar donde vive.

Anexo N°2. Propuesta de Malla Curricular para Grado Primero.

37	Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.	<p>El Medio Ambiente en mi Comunidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades contaminantes de mi Comunidad. 2. Lugares que debemos cuidar en mi Comunidad. 3. La importancia de cuidar el Paisaje de mi Ciudad. 	Representa de diferentes maneras, aquellos problemas ambientales que afectan el entorno de la comunidad en el contexto del barrio, vereda o lugar donde vive.
38	<p>Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.</p> <p>Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.</p>	<p style="text-align: center;">CÁTEDRA DE PAZ</p> <p>El Derecho por un Ambiente Sano.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas y Conflictos para garantizar un Ambiente Sano. 2. Soluciones y Acuerdos para un Ambiente Sano. 3. Compromisos de los colombianos para el Cuidado del Medio Ambiente. 	<p>Representa de diferentes maneras, aquellos problemas ambientales que afectan el entorno de la comunidad en el contexto del barrio, vereda o lugar donde vive.</p> <p>Expresa sus opiniones y colabora activamente en la construcción de los acuerdos grupales para la convivencia</p>

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

DOCENTE:		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA:	SOCIALES
UNIDAD TEMÁTICA:	RECONOCIMIENTO Y MOVILIDAD EN MI ENTORNO ESPACIAL			PERIODO:	I
		GRADO:	SEGUNDO		
OBJETIVO GENERAL:	ESTABLEZCO RELACIONES DE UBICACIÓN EN MI ENTORNO ESPACIAL Y RECONOZCO LOS ELEMENTOS DE UNA MOVILIDAD SEGURA.				
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	INDICADORES DE COMPETENCIA		
1	Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.	<p align="center">DIAGNÓSTICO</p> <p align="center">¿Qué hace tan especial a mi colegio?</p> <p>1. Historia del Cofra. 2. El PEI de mi colegio.</p>	Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...).		
2	Reconoce los puntos cardinales y los usa para orientarse en el desplazamiento de un lugar a otro.	<p align="center">DIAGNÓSTICO</p> <p align="center">¿Dónde estoy?</p> <p>1. Relaciones de distancia en el espacio (cerca-lejos) 2. Orientaciones espaciales (lateralidad y puntos cardinales)</p>	<p>Mide distancias reales entre varios lugares, con pasos y otras medidas que pueden inventarse en el grupo, identificando la distancia - cerca o lejos- entre dichos lugares.</p> <p>Da orientaciones espaciales verbalmente o de otras formas para llegar a un lugar específico, utilizando expresiones de lateralidad (izquierda, derecha, adelante, atrás) y los puntos cardinales</p>		

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

3	Reconoce los puntos cardinales y los usa para orientarse en el desplazamiento de un lugar a otro.	<p>¿Dónde está el salón de clases?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plano del salón y su entorno. 2. Otros espacios del Colegio. 3. Distancias y orientaciones (puntos cardinales) de los lugares de mi Colegio. 	Establece relaciones entre el espacio físico del salón de clases y otros espacios que hacen parte de la Institución Educativa a través de dibujos, gráficos o planos, utilizando los puntos cardinales.
4	<p>Reconoce los puntos cardinales y los usa para orientarse en el desplazamiento de un lugar a otro.</p> <p>Explica cambios y continuidades en los medios empleados por las personas para transportarse en su municipio, vereda o lugar donde vive.</p>	<p>¿Cómo llegar a mi Colegio?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rutas y recorridos para llegar al colegio. 2. Medios de transporte para llegar al colegio. 3. Importancia y desventajas de los medios de transporte. 	<p>Describe el medio de transporte que más usa para llegar o salir de su casa y expone sus ventajas y desventajas.</p> <p>Traza las rutas seguidas por algunos de sus compañeros de clase para llegar a la escuela y las representa en un dibujo.</p>
5	Explica cambios y continuidades en los medios empleados por las personas para transportarse en su municipio, vereda o lugar donde vive.	<p>La Movilidad en mi Ciudad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes participan de la movilidad? 2. ¿Cuáles son los espacios para transitar y quienes los pueden usar? 	Representa gráficamente la movilidad en su comunidad e identifica sus ventajas y desventajas
6	Explica cambios y continuidades en los medios empleados por las personas para transportarse en su municipio, vereda o lugar donde vive.	<p>¡Todos a bordo!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modos de transporte. 2. Medios de Transporte. 3. ¿Cómo se transportaban antes las personas? <p>Relatos de los mayores.</p>	<p>Clasifica las formas de transportarse de las personas según el medio utilizado.</p> <p>Diferencia los cambios vividos en los medios de transporte en su entorno cercano, a partir de relatos de su familia</p>

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

7	Promueve el respeto de las normas y a la autoridad que regula la convivencia pacífica en el tránsito.	<p>¡Stop! Acuerdos para la Movilidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Señales de tránsito. 2. Normas y autoridades de tránsito. 	Comprendo la importancia de las normas como acuerdos sociales para desplazarse con seguridad.
8	Comprende las condiciones de organización del espacio público para su aprovechamiento y circulación eficiente.	<p>CÁTEDRA VIAL</p> <p>La Movilidad del Futuro.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se transportarán las personas del futuro? 2. ¿Qué normas de tránsito necesitarán las personas del futuro? 	<p>Diferencio y reconozco la forma de aprovechar la organización del espacio público y el uso adecuado de su mobiliario.</p> <p>Entiendo que las normas se establecen para unos espacios específicos en los cuales en ocasiones no hay quien obligue a cumplirlas y aun así se deben obedecer.</p>

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

DOCENTE		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA:	SOCIALES	
UNIDAD TEMÁTICA:	DIFERENCIA Y DIVERSIDAD EN MI COMUNIDAD			PERIODO:	II	GRADO: SEGUNDO
OBJETIVO GENERAL:	RECONOZCO LAS DIFERENCIAS SOCIALES COMO PARTE DE LA DIVERSIDAD PRESENTE EN MI COMUNIDAD, PERMITIENDO ESTABLECER RELACIONES DE SANA CONVIVENCIA.					
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO		INDICADORES DE COMPETENCIA		
11	Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	<p>¿Qué nos diferencia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentos preferidos. 2. Juegos. 3. Semejanzas y diferencias entre familiares y compañeros de clase. 		Establece semejanzas y diferencias entre los alimentos preferidos (en los integrantes de su familia) y en las preferencias en los juegos entre los compañeros del grupo en la escuela.		
12	Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.	<p>Diversión en la Diversidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características que diferencian a mi familia. 2. Cualidades interesantes de las familias de mis compañeros. 3. ¿Qué me gusta de mis compañeros? 		Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías.		
13	Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	<p>¿Diferente es bueno?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estigma social y discriminación. 2. ¿Qué siento al ser rechazado o aceptado en mi comunidad? 3. La importancia de reconocer a mis compañeros. 		Expresa sus sentimientos cuando es discriminado aceptado en una actividad escolar y reconoce la importancia que tiene conocer y aceptar a las personas.		

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

14	Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	<p>La Diferencia en mi Comunidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Son todos iguales en mi comunidad? 2. ¿Cómo tratan a quienes parecen diferentes en mi Comunidad? 3. ¿Cómo ayudar a quien es discriminado? Rutas de Atención y Centros de Ayuda. 	Identifica las acciones que generan discriminación en su entorno y sabe a quién acudir para pedir ayuda y protección
15	Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	<p>La Diversidad en mi Comunidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos etarios. 2. Identidades de género. 3. Comunidades Religiosas. 4. Grupos étnicos. 	Describe diversas características de los grupos humanos (etnia, edad, religión, género) y explica aquello que más le gusta de sus compañeros y lo que pudiera cambiarse para mejorar la convivencia en el grupo.
16	Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	<p>La Discapacidad como Diversidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconozco a mis compañeros con discapacidad y sus habilidades. 2. Promuevo la sana convivencia y la inclusión de mis compañeros. 	Describe diversas características de los grupos humanos (etnia, edad, religión, género) y explica aquello que más le gusta de sus compañeros y lo que pudiera cambiarse para mejorar la convivencia en el grupo.
17	Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	<p>Proyecto de Inclusión "Soñando, Creando y con el Arte Expresando".</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mis compañeros con discapacidad del aula regular. 2. Mis compañeros del Aula Especializada. 	Identifica las acciones que generan discriminación en su entorno y sabe a quién acudir para pedir ayuda y protección
18	Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.	<p>CÁTEDRA DE AFROCOLOMBIANIDAD</p> <p>Diversidad de Sabores.</p> <p>La Gastronomía de las Comunidades Negras, Afrodescendientes, Raizales y Palenqueras.</p>	Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías.

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

DOCENTE		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA	SOCIALES
UNIDAD TEMÁTICA:	PAISAJE, VIVIENDA Y ORGANIZACIÓN COMO ELEMENTOS DEL ESPACIO GEOGRÁFICO			PERIODO:	III
		GRADO:	SEGUNDO		
OBJETIVO GENERAL:	IDENTIFICA ELEMENTOS Y CAMBIOS EN EL ESPACIO A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DEL PAISAJE, LAS VIVIENDAS Y LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE SU ENTORNO ESPACIAL.				
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO		INDICADORES DE COMPETENCIA	
21	Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón, dicho paisaje cambia.	<p>Las Formas de la Tierra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formas del Relieve Terrestre. 2. Relieve del Paisaje Bogotano. 3. El relieve en otros paisajes 		<p>Expresa sus apreciaciones sobre los paisajes que observa en fotografías, folletos, revistas, periódicos y señala aquellos que prefiere.</p> <p>Identifica las formas del relieve que se encuentran en la superficie terrestre (montaña, valle, llanura, meseta e islas) y nombra aquellas que se observan en su localidad, comuna o vereda.</p>	
22	Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón, dicho paisaje cambia.	<p>Las Formas de mi Ciudad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maquetas y modelos de los relieves de Bogotá y Ciudad Bolívar. 		<p>Traza las formas básicas del paisaje de su municipio a través de dibujos y la elaboración de maquetas con barro, plastilina o materiales reutilizables que consiga en su contexto.</p>	
23	Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón, dicho paisaje cambia.	<p>Cambiando las Formas de la Tierra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades que alteran el paisaje. 2. Transformaciones en el paisaje bogotano. 3. ¿Por qué los seres humanos cambiamos las formas de la Tierra? 		<p>Explica los cambios que se han realizado en el paisaje del municipio debido a cultivos, construcciones recientes, carreteras, caminos, edificaciones y parques, entre otros.</p>	

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

24	Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares.	Yo tengo una casita y tú tienes... 1. Vivienda rural y urbana. 2. Materiales de construcción de las viviendas. 3. Ventajas y desventajas de las viviendas rurales y urbanas.	Reconoce características de las viviendas rurales y urbanas a partir de los materiales utilizados para su construcción. Describe las ventajas y desventajas que representa tener vivienda en zona urbana o rural.
25	Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares.	¡Muchas casitas! 1. Las viviendas de los grupos étnicos. (Indígenas y afrodescendientes) 2. Usos de las viviendas en otros grupos étnicos. 3. Diferencias entre las viviendas de Bogotá y las viviendas de los grupos étnicos.	Describe y diferencia características de las viviendas de los grupos étnicos, a partir de la lectura de imágenes.
26	Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares.	Casitas antiguas, casitas modernas y casitas del futuro. 1. Viviendas bogotanas a través del tiempo. 2. Diferencias de las viviendas y sus usos a través de la historia de Bogotá.	Identifica los cambios que se dan en las viviendas con el paso del tiempo.
27	Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.	¿Cómo nos organizamos? 1. Las organizaciones de mi entorno (familia, salón, colegio). 2. Las organizaciones de mi sociedad (localidades, municipios, distrito y departamento) 3. Semejanzas y diferencias en las formas de organización de mi entorno y de la sociedad.	Diferencia la organización de grupos pequeños como la familia, salón de clase, colegio con las de los grupos más grandes como resguardo, territorios afrocolombianos y municipio.
28	Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.	CÁTEDRA DE BOGOTÁ Los Pedacitos de Mi Ciudad. 1. Mapa de Bogotá y sus localidades. 2. Nombres y significados de las localidades. 3. Lugares importantes de mi ciudad y sus localidades.	Identifica el croquis de su municipio y lo diferencia entre los demás municipios del departamento. Ubica las comunas, corregimientos, localidades y/o territorios indígenas en los que está organizado el territorio de su municipio, teniendo en cuenta los puntos cardinales. Nombra topónimos (nombres propios que adoptan los lugares geográficos) en su municipio y diferencia su ubicación en el medio urbano o rural.

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

DOCENTE		NÚCLEO:	SOCIO-POLÍTICO	ASIGNATURA	SOCIALES		
UNIDAD TEMÁTICA:	LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS Y LAS PROCEDENCIAS DE LOS MIEMBROS DE MI COMUNIDAD			PERIODO:	IV	GRADO:	SEGUNDO
OBJETIVO GENERAL:	IDENTIFICO CARACTERÍSTICAS DE MI COMUNIDAD MEDIANTE LA INDAGACIÓN Y MANEJO DE DATOS SOBRE LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS Y LAS PROCEDENCIAS EN MI COMUNIDAD						
SEMANA	ESTÁNDAR	CONTENIDO		INDICADORES DE COMPETENCIA			
31	Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad.	<p>¿Por qué tienen que ir a trabajar?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades económicas de mis familiares. 2. La importancia del trabajo en la familia. 		Describe las actividades económicas que realizan los adultos en su hogar y los beneficios que éstas traen para todos los integrantes de la familia.			
32	Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad.	<p>¡Amas de Casa, Panaderos y Astronautas!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades laborales y oficios de mi Barrio. 2. ¿Qué se necesita para desempeñar ciertos oficios? 3. La importancia de las actividades económicas para mi comunidad. 		Identifica los trabajos u oficios que las personas de su comunidad realizan para obtener su sustento y el de la familia.			
33	Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad.	<p>¿Cómo trabajaban antes?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades económicas de abuelos y mayores. 2. Actividades económicas y oficios de las personas del pasado. 3. Diferencias de los trabajos y oficios en las zonas rurales y urbanas. 		Compara los oficios que los abuelos realizaban anteriormente respecto de cómo se realizan hoy y diferencia los trabajos característicos de las zonas urbanas y rurales.			
34	Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad.	<p>Yo estudio, pero tú...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Niñas y niños trabajadores. 2. La Explotación Laboral Infantil. 3. Causas y consecuencias de la Explotación Laboral Infantil. 		Reconoce experiencias donde algunos niños son explotados laboralmente y expresa razones para rechazar estas situaciones.			

Anexo N°3. Propuesta de Malla Curricular para Grado Segundo.

<p>35</p>	<p>Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva.</p>	<p>La Historia de Mi Familia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relatos y registros de mi Familia. 2. El Árbol Genealógico de Mi Familia. 3. ¿Cómo era mi familia antes de mi nacimiento? 	<p>Establece secuencias de datos históricos a nivel personal y familiar desde la lectura de su registro civil de nacimiento y elabora un árbol genealógico.</p> <p>Describe las características de la conformación de su familia antes de su nacimiento.</p>
<p>36</p>	<p>Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva.</p>	<p>¿De dónde viene mi Familia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relatos sobre lugares de procedencia de mi familia. 2. ¿En qué lugares ha estado mi familia? 3. Recorridos, cambios y permanencias de mis familiares. 	<p>Reconoce las procedencias y los recorridos de los integrantes de su núcleo familiar antes de llegar al municipio donde viven actualmente, a través de relatos.</p>
<p>37</p>	<p>Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva.</p>	<p>¿De dónde viene mi Comunidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta a los integrantes de mi comunidad sobre su procedencia. 2. ¿Por qué se han mudado los integrantes de mi comunidad? 3. Comparo los motivos por los cuales la gente se desplaza. 	<p>Indaga por los lugares de origen y las razones de los desplazamientos de la población en su comunidad</p>
<p>38</p>	<p>Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad.</p>	<p>CÁTEDRA DE PAZ</p> <p>¿Qué podemos hacer los niños para paz?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propuestas de paz desde la garantía al derecho a la educación. 2. Propuestas de paz desde el derecho a una vivienda y un hogar estable. 	<p>Reconoce experiencias donde algunos niños son explotados laboralmente y expresa razones para rechazar estas situaciones.</p> <p>Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.</p>