

Singularidades de la docencia en el área de Ciencias Sociales en Colombia

Singularities of Teaching in the area of Social Sciences in Colombia

| 1

Arley Fabio Ossa Montoya¹

Laura Morales Gómez²

Ana María Molina Ardila³

Para citar este artículo: Ossa Montoya, A. F., Morales Gómez, L., & Molina Ardila, A. M. (2025). Singularidades de la docencia en el área de Ciencias Sociales en Colombia. *Actualidades pedagógicas*, (85), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5214>

- 1 Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Investigador Asociado (I) Minciencias. Correo electrónico: arley.ossa@udea.edu.co.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0171-0317>
- 2 Gestora de proyectos Ude@ Educación Virtual de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: laura.moralesg@udea.edu.co.  ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6139-2282>
- 3 Asesora Pedagógica en Ude@ Educación Virtual de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: ana.molina@udea.edu.co.  ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4584-1432>

Resumen

En la investigación se analizan singularidades de la docencia en el área escolar de Ciencias Sociales, de 1991 a 2016. En la pesquisa, se opta por un enfoque postestructuralista y se usan algunos elementos conceptuales y metodológicos de la compleja “caja de herramientas” arqueológico-genealógica. Con base en ello, se visibilizan prácticas de subjetivación, en relación a lo crítico, ético, político, estético y juegos de saber y de poder que delinean el quehacer de la docencia, no sin oposición. Se concluye con la valoración de dichas prácticas y se explicita su relevancia para tensar no solo con dinámicas curriculares y pedagógicas instrumentales, sino para afirmar el cuidado de sí, de los otros y de lo otro.

Palabras clave: singularidades; docencia; subjetivación; saber; poder; ciencias sociales.

Abstract

This research analyzes the singularities of unique teaching in the school area of Social Sciences from 1991 to 2016. The research adopts a poststructuralist approach and uses some conceptual and methodological elements from the complex archaeological-genealogical “toolbox”. Based on this, practices of subjectivation are made visible, in relation to the critical, ethical, political, aesthetic, and the games of knowledge and power that delineate the work of teaching, not without opposition. The article concludes with an assessment of these practices and explains their relevance not only to curricular and instrumental pedagogical dynamics, but also to affirm the care of oneself, of others, and of the other.

Keywords: Singularities; teaching; subjectivation; know; power; social sciences.

Introducción

En la docencia, en el saber escolar de las Ciencias Sociales, convergen políticas educativas, regulaciones, contradicciones, tensiones, movilizaciones y resistencias (Silva Briceño, 2017). Esta es un área que se implementa desde la atomización del conocimiento, lo que limita el relacionamiento de saberes. Además, se desarrolla en el marco de disposiciones jurídicas que ahogan la reflexión y la implementación de prácticas significativas en la enseñanza (Rodríguez, 2019). Existen, en contraposición, episodios en su historia que generan rupturas, desde las cuales se impulsa una educación para lo múltiple (Ruiz, 2018), transgresora, ética, política y estética.

Al visibilizar singularidades en la docencia, se ponen en evidencia diferentes discontinuidades y tensiones que crean condiciones de posibilidad para nuevos ordenamientos y funcionamientos. La docencia se ha entendido como una práctica de gobierno social, a la que se oponen singularidades que emergen como prácticas de transgresión y resistencia, las cuales tensan con despliegues de la docencia, anclados a un enfoque racional tecnológico, centrado en el beneficio de intereses de clase (Barragán, 2020).

4 | En este sentido, a partir de una historia del presente, la investigación tuvo como objetivo analizar prácticas singulares de la docencia en el área escolar de Ciencias Sociales en Colombia, de 1991 a 2016. La Constitución Política colombiana de 1991, en ruptura con el ordenamiento constitucional de 1886, generó como acontecimiento sociopolítico de inicio de la investigación, la apertura a la democracia, el advenimiento de una sociedad pluralista, el respeto a la dignidad humana, la defensa de la libertad y la afirmación de los principios progresistas de la modernidad (Cuchumbé, 2012), con las consecuencias afirmativas de estos fundamentos para la escuela. Se establece, como evento de término en la periodización, los Derechos Básicos de Aprendizaje expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). Con estos se potencian aspectos disciplinares de los lineamientos y estándares por competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004), marcos teóricos y conceptuales que se anclan de forma preponderante a lógicas funcionales, con las que se limita una formación más integral y sistemática del sujeto. Se constituyen por esta vía, en un nuevo referente curricular para regular y orientar el quehacer docente en el área.

Del objetivo general, se derivaron dos propósitos: visibilizar, en la proliferación discursiva, formas de subjetivación presentes en las prácticas y problematizar las tensiones que, en relaciones de saber y de poder, se desplegaron en la docencia singular. Las tensiones que del entramado de posiciones y oposiciones se derivaron

permiten visibilizar miradas sobre ella en el área, a veces como singular y otras como técnica, desde las cuales se potencian formas de subjetivación o modificación de sí mismo y de los otros o modalidades unidimensionales que cosifican a los sujetos.

En esta forma conductista, la docencia cosifica y pone a circular prácticas racionales y tecnológicas. Este tipo de funcionamientos demanda su estudio desde tres formas correlacionadas: las epistémicas, religadas al saber; las modulares, desplegadas en campos de poder, y las prácticas, que establecen el vínculo existente entre el poder y el saber.

Desde esta perspectiva, las singularidades de la docencia en Ciencias Sociales prolifera en materialidades discursivas que se justifica rastrear para visibilizar su formación, insertada en líneas de fuerza. Acontecen en ellas, prácticas como oposiciones que problematizan el positivismo, funcionalismo y academicismo y generan otras posibilidades, micropoderes capaces de modificar y generar modos de subjetivación, esto es, la creación indefinida de un sujeto que se transforma incesantemente y, de esa forma, redefine los juegos de poder, saber y verdad (Ramírez, 2015) en un área esencial para la formación del pensamiento crítico y poscrítico y la transformación cualitativa del individuo, la sociedad y la cultura. En este sentido, la práctica educativa va en doble vía: el docente se cualifica y se transforma a través de su quehacer y, al mismo tiempo, orienta su acción hacia la formación de sujetos capaces de construir y cambiar sus realidades

5

Singularidades de la docencia: entre prácticas de subjetivación y relaciones de saber y de poder

La docencia es una profesión fundamental para el desarrollo humano, social, cultural, económico y ambiental de los países, de allí la importancia del bienestar laboral, la valoración social y el desarrollo profesional de los docentes. Ella es una profesión que requiere responsabilidad y compromiso. Demanda no de la reproducción de saber, sino de su construcción desde la investigación inter y transdisciplinaria, en función de su problematización, recreación y creación en el aula; del dominio de los saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, didácticos, éticos, políticos y estéticos, y de una formación posgraduada y continua por medio de la cual se fortalece y potencia la capacidad de aprender, ser y sentir para educar de manera integral y sistémica a lo largo de la vida. Estos elementos favorecen un desarrollo del sujeto docente y su proyección profesional con calidad educativa y sus repercusiones (MEN et al., 2022; Vaillant, 2019; Lozano, 2020).

El vocablo docencia tiene sus raíces en el latín *docere*, considerado como enseñar. En la contemporaneidad, la enseñanza se lleva a cabo a partir de doctrinas, problematización e indagación de objetos, apropiación de valores y hábitos, transmisión de creencias y costumbres, exhibición de símbolos, circulación de saberes y despliegue de relaciones de poder (Foucault, 1992). Estas experiencias son desarrolladas en paralelo a un currículo oculto, materializado por medio de “reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 2004, p. 72). El aprendizaje que se produce a partir de esta diversidad de prácticas, en las que se teje un saber, crea procesos de sujeción que menguan las potencialidades del sujeto o de subjetivación que las acrecientan.

Si bien la docencia se ha desplegado en la anterior tensión, ella, como compleja construcción sociohistórica, política y económica, deviene, de manera imperante, en una tecnología de gobierno que, a través de dinámicas curriculares no declaradas y encubiertas, delinean una unidimensionalidad. Por esta vía, se produce un disciplinamiento del estudiante para generar en él docilidad política y utilidad productiva y una normalización de la población escolar para producir, vía dispositivos, un poder sobre la vida y un gobierno de la misma (Foucault, 2007). En estas formas, se visibiliza un control de la multitud, a través de la emergencia de un cognitariado que se desenvuelve en la economía de los servicios, con base en el desarrollo de capacidades funcionales, numerosas y cambiantes (Virno, 2003).

En relación a la docencia como práctica social en disputa, no solo hay cálculos de orden estratégico determinados por estructuras de poder, también hay disposiciones tácticas. Así, en esta se implantan, inhiben o resisten, formas repetitivas, singulares, a partir de interacciones sistemáticas que implican no solo saberes, sino sentimientos, actitudes y haceres. El despliegue de esta madeja, cuando de prácticas de resistencia se trata, se focaliza en llevar a cabo un trabajo, sin producto, en los sujetos y, con ellos, en función de afirmar márgenes de libertad. En este entramado, las políticas educativas recortan la figura de la docencia para que se rinda cuentas, se persigan estándares y se concreten competencias, a través de procedimientos de control como la evaluación (Martínez, 2016).

En el anterior as de relaciones, como se visibiliza, emergen prácticas singulares en la docencia, en las “que se apropian de saberes, [...] se atribuyen poderes y [desde las que se] realizan propuestas transgresoras, informales, sin materias formadas y sin funciones formalizadas, de experiencias pedagógicas otras, que hacen de la docencia una práctica social como rareza” (Vásquez et al., 2019, p. 1). Estas ejercitaciones se despliegan desde prácticas críticas, éticas, estéticas y políticas, formas extrañas de las que emergen pedagogías otras, con base en las

que se crean singularidades en la docencia, en función de menguar los dispositivos de poder imperantes, mediante la rarificación de las experiencias escolares. Esta docencia, profusa en tácticas locales, se enfoca en la invención de singularidades, que devengan en la recreación y creación de sí mismo, de los otros y de lo otro. Ella puede ejercerse desde dominios arqueológicos que problematicen el ordenamiento, funcionamiento y transformación de los saberes (Foucault, 2004; Deleuze, 2013) y con base en herramientas genealógicas que visibilicen en relaciones el poder que legitima, desde rituales y regímenes de verdad (Foucault, 2008; Deleuze, 2014), estratégicas formas de docencia. De esta manera se hace imperativo develar que los discursos que le proliferan forman un saber anclado a dispositivos de poder y que ellos sustentan prácticas de poder que necesitan de artilugios para ratificarlos.

La docencia singular demanda en la perspectiva anterior de un “ejercicio de lucha, cuya particularidad radica en combatir todo aquello que ata al individuo y, de este modo, lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad [nihilistas] y de sumisión)” (Ardila, 2016, pp. 9-10). En esta lucha, las Ciencias Sociales como campo disciplinar no se diluyen, sino que se reconfiguran a partir de prácticas pedagógicas que afirman su potencia formativa. Así, se abre la posibilidad de crear ciudadanías activas y críticas, transversalizadas por formas sensibles y por conexiones comunitarias, que permitan el desarrollo de autonomía en el pensar, en el hacer y en el sentir.

En este horizonte, se hacen necesarios focos de resistencia, a partir de la creación de experiencias singulares, elaboradas en las fronteras de la raridad de la docencia, en las que se gestan prácticas de subjetivación. Estas las entendemos como prácticas de libertad ejercidas por los sujetos para un gobierno de sí, a partir de faros críticos, éticos, políticos y estéticos (Deleuze, 2015). La subjetivación se forja mediante una voluntad de potencia, labrada con contraconductas, transgresiones que el individuo realiza a partir de pliegues para cuidar de sí (Davidson, 2012). En estas relaciones de poder, que activa el sujeto, impulsa su pensar y actuar, acrecienta su relación con la verdad, potencia líneas de fuerza en oposición a lo hegemónico, esquivo la educación para lo uniforme y afirma su singularidad.

En las prácticas de subjetivación emergen, por lo tanto, acontecimientos que favorecen la autoconducción del sujeto y, por esta vía, su perfectibilidad. Este en ellas, desde una educación singular, impulsa una voluntad de verdad, lo que deviene en una relación acrecentada consigo mismo para transmutar y experimentar una vida profusa en experiencias, las cuales favorecen tipos de existencia otros. La subjetivación implica una tarea de desubjetivación, “un proyecto de transvaloración, hacia una creación autoformadora de sí mismo, centrada en

desplazar lastres y generar triunfos, sobre las miserias propias, que impiden revalorar la vida” (Ossa et al., 2024, p. 104). Se trata de resistir a las formas y modos de control que cosifican y producen en el sujeto una relación pasiva con el poder (Potte, 2007).

En las prácticas de subjetivación desplegadas en las singularidades de docencia, es posible impulsar una voluntad de poder en los sujetos, la cual posibilita su transformación y la expansión de sus fuerzas creadoras (Nietzsche, 2000) y, como consecuencia, el acrecentamiento de la dimensión estética. En esta obra de formación y ficción, la creación se hace condición sin la cual no es posible la invención de la vida propia como obra de arte (Ossa et al., 2024). La docencia singular activa, en esta perspectiva, una inquietud de sí, que requiere de la “relación con algún otro que es el maestro. Uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro” (Foucault, 2014, p. 72). En las singularidades de la docencia, no solo se asiste al otro, se visibiliza un cuidado de sí; además, se investiga más allá de la deconstrucción de la práctica, se asume una actitud crítico constructiva, se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje a las dinámicas socioculturales de lo global y se valoran las expresiones de las comunidades en lo curricular.

8 | Las prácticas de subjetivación implícitas en las singularidades de la docencia son, en la anterior vía, dispositivos dinámicos a partir de los cuales el sujeto docente tiene la posibilidad de recrearse y crearse de forma incesante, en contextos sociohistóricos en donde se teje su descentramiento. Ellas en su procesualidad y contingencia, acaecidas en relaciones de saber y de poder, hacen factible el devenir de una subjetividad docente. Esta puede ser configurada desde una reflexividad crítica que permita la afirmación de una experiencia de sí, en diálogo con lo comunitario, en donde sea posible problematizar la vida del docente y su accionar profesional, con base en transformaciones y resistencias, expresadas en un cuidado de sí, el autogobierno, la apertura a la alteridad, la valoración de la diversidad, la potenciación del debate académico, la conciliación de sentidos y la emergencia de prácticas singulares. También a partir del apuntalamiento de experiencias múltiples que forjen la conciencia histórica, la capacidad crítica y las dimensiones ética, política, estética, cognitiva, comunicativa, afectiva y lúdica. Por último, desde la problematización y resignificación por el docente de los discursos normativos (Fandiño, 2022; Ríos, 2016).

Se hace acá importante aclarar el término prácticas, entendidas como discursos que constituyen fragmentos de realidad, susceptibles de problematización, a las que se accede a través de textos que las “describen, prescriben, proscriben” (Chartier, 2015, p. 28). Ellas están ancladas a condiciones de existencia y

emergencia y configuran, en sus juegos de verdad, a los sujetos como objetos de un saber posible. Para Zuluaga, son un

Conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que inciden en las condiciones de ejercicio de la función enunciativa y con ello, en la concepción de mundo, de persona y sociedad, en un área social, económica, geográfica o lingüística dada. (Zuluaga, 1987, p. 51)

En suma, las singularidades en la docencia tienen implícitas prácticas de subjetivación y se despliegan en relaciones de saber y de poder. En este sentido, se delinean en dispositivos de poder, bien desde un pensamiento afirmativo o a partir de uno nihilista. Ante esta condición de existencia, en las prácticas singulares en la docencia, se activan un poder de resistencia, por medio de prácticas educativas y formativas, materializadas desde la apropiación de saberes y el despliegue de poderes, en función de una conducción estética de su existencia.

Metodología

Lo anterior denota el alcance metodológico de la indagación, en términos de la pertinencia del enfoque postestructuralista y la perspectiva metodológica fundamentada en algunos utillajes conceptuales y metodológicos de la compleja “caja de herramientas” de Foucault (Gabilondo, 1990). Respecto al enfoque, los objetos de estudio son el discurso, el saber, el poder y la subjetivación como aspectos propios de la dinámica social (Valls, 2003). En la metodología, se utilizaron algunos instrumentos de la arqueología para producir históricamente un saber sobre la docencia en Ciencias Sociales. También, algunos de la genealogía, de manera que permitiera visibilizar los juegos de poder en los que se mueve el saber. Por esta vía, fue posible evidenciar en dicho entramado, estrategias de saber y de poder, factibles de modificar, a partir del desencadenamiento de singularidades en la docencia.

Las prácticas singulares de docencia en el área, en Colombia, se indagaron específicamente en trabajos de investigación del país, elaborados para optar a los títulos de pregrado, especialización, maestría y doctorado en relación al área o en correlación con el proyecto de investigación; en artículos de revistas, capítulos de libros y libros, elaborados principalmente por profesionales del área que permitiera el abordaje del problema; en escritos puestos en circulación en eventos académicos, producidos en la misma perspectiva, en lineamientos curriculares ministeriales para la disciplina escolar en mención y en análisis de normas factibles de religar a la pesquisa. En esta dispersión enunciativa, en diversos escenarios educativos y desde miradas de distintos sujetos, fue posible visibilizar condiciones de existencia y emergencia respecto a las singularidades de la docencia. Allí, se visibi-

lizan miradas pedagógicas, curriculares y didácticas otras, en las que se trascendía la racionalidad instrumental en los procesos educativos. En este sentido se encontraron, en la proliferación discursiva, prácticas de subjetivación, en cuanto elementos implícitos en la docencia singular, anclados a un sistema de coordenadas compuesto por la serie conceptual y metodológica: ética, política, estética, crítica, saber y poder. Se produce así desde el archivo, circunscrito a las producciones académicas encontradas en el contexto específico colombiano, un saber sobre las singularidades de la docencia, en medio de relaciones de poder.

En relación a lo expresado, fundamentados en Zuluaga (1999), se llevó a cabo, no de manera lineal, una primera etapa de instrumentación de registros discursivos, donde estos se localizaron, recolectaron y posibilitaron la creación de un archivo sobre el objeto de estudio. Una segunda, de prelectura de registros, con la que se favoreció un acercamiento preliminar a los documentos para su selección, considerando las relaciones temáticas. Una tercera, de tematización de los registros, en función de agrupar los enunciados producidos por instituciones, sujetos o en saberes, por objetos discursivos, conceptos y por estrategias de saber y de poder. En este entramado discursivo, se visibilizan regularidades discursivas, es decir, ordenamientos, funcionamientos, transformaciones o relaciones. Una cuarta de caracterización de temáticas directrices para mostrar en su historicidad las categorías, en el marco de las prácticas indagadas. Una quinta, en función de un establecimiento de sistemas descriptibles, a partir de la creación de series conceptuales producidas en un horizonte crítico y poscrítico, con base en la confluencia de temas articulables entre sí.

Estas etapas, que llevan implícito un plan de análisis, implican el apoyo de la técnica de la tematización en los documentos para encontrar, en ellos, regularidades discursivas entre los enunciados, objetos, conceptos y elecciones temáticas como posibilidad de análisis, en perspectiva histórica y epistémica. Esta técnica se desplegó con base en el instrumento de la ficha temática, la cual permitió una “reescritura de la recomposición de la cartografía documental” (Yarza, 2011, p. 52), con base en series conceptuales vinculadas a relaciones de saber, poder y subjetivación.

Resultados y discusión

Los objetos presentes en las singularidades de la docencia, según la documentación revisada en Colombia de 1991 a 2016, permiten formar series conceptuales, que a su vez posibilitan establecer correlaciones, a partir de series de series, en las cuales emergen religaciones del saber con el poder. En este intrincado cruce de entrelazamientos, las singularidades en la docencia se ordenan y funcionan en

medio de luchas en las que se marchitan o florecen con potencia. De ahí que se hayan establecido series relacionadas con los procesos de subjetivación, en primer lugar, con lo ético y lo estético y, en segundo lugar, con lo crítico y político. Ambas se problematizan en un entramado de poder-saber.

Singularidades de la docencia en relación a lo ético y estético

En la anterior díada, se evidenciaron singularidades que crean discontinuidades con las prácticas instrumentales hegemónicas presentes para el período en el área de las Ciencias Sociales en Colombia. Las singularidades propiciaron la reflexión en el sujeto docente, la problematización de su práctica y la dirección que debía darse para dialogar de manera sensible con las necesidades, demandas y desafíos del entorno social y natural del territorio.

Se visibiliza así en los resultados, “la apertura de campos epistemológicos que evidencian la emergencia de sujetos” (Pinilla, 2016, p. 230) que, al problematizar su práctica, no solo la enriquecen a partir de la producción contextualizada y afectiva de saber, sino que configuran puntales éticos y estéticos desde los que se cualifica y embellece su accionar. A partir de estos, se crea una discontinuidad con la educación enfocada en la creación de identidades uniformes, sustentada antes de la apuesta constitucional de 1991 (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). De ahí que las experiencias se ordenan en religación a cómo el docente busca un sentido para ellas, con el propósito de perfeccionar su quehacer y posicionarse como sujeto que forma a otros. Este aspecto coincide con lo que expresa Ossa Montoya (2021), quien plantea la necesidad de un docente que potencia, desde la reflexión de su praxis, la construcción y transformación de sí y de lo otro de la realidad.

En este tejido, lo ético y lo estético concurre en la perspectiva de Ossa et al. (2022), con prácticas de subjetivación de docentes, que propicien en los estudiantes experiencias para relacionarse consigo mismos y para vivenciar prácticas de libertad en función de una estética de la existencia, en cuanto “recreación de espacios y posibilidades de acción que afiancen, a partir de procesos de subjetivación, singulares formas de subjetividad” (p. 6). Encaja lo anterior con lo encontrado en los bordes superiores de la periodización, en los que se evidencia cómo el devenir maestro en formación es permeado por conceptos singulares: ética, sensibilidad y creatividad (Rivillas, 2019). Esto constituye una ocupación de sí, del docente, que le demanda, desde el saber, afirmarse en capacidad crítica, para ejercer un gobierno de sí con potestad. De igual manera, le implica la necesidad de ejercitar formas singulares de relacionamiento con el mundo, permeadas por un sentipensar, en el que se expresen de manera asertiva emociones, en relación a

las vicisitudes de la vida personal, religada a lo sociocultural, en tanto aspectos de los que había que dejarse acariciar, en contraposición al proyecto educativo imperante, a través del cual se aprisionaba la vitalidad y el deseo (Arbeláez-Barrero & Ossa-Montoya, 2024). Lo racional, entrelazado a la calidez y afectividad de lo sensible, fundamentan, en el accionar singular en el docente, el impulso de creaciones, en las que la potencia del pensamiento hace posible la problematización del tiempo presente, con el apoyo de un lenguaje que se correlaciona con sensibilidad con el territorio (Rivillas, 2019). En esta recuperación y construcción de lo estético en lo educativo, se ejercitan en el período de estudio, capacidades creativas y sensibles (Rojas & Builes, 2015). De este modo, aparece en relación al ser sintiente, en convergencia con Morin (1999), una racionalidad estética que se ancla en la sensibilidad y la creación, donde se lía la inteligencia y la afectividad, en función de no limitar el racionamiento por un déficit de emoción, lo que deviene en prácticas irracionales.

Los discursos sobre las singularidades de la docencia se evidencian cuando se propende que los discentes comprendan que habitan un lugar, en el que deben forjar una vida distinta, conectada con su cuerpo, con el saber ser, el sentir y convivir, en la que se trascienda el dominio pragmático y rentable de los saberes (Hoyos, 2019), el cual era impulsado en Colombia, desde finales del siglo XX hasta el 2022, momento en el que se presenta un cambio de gobierno que tensa con los idearios neoliberales y neoconservadores precedentes. De igual forma, en la margen del período de estudio, las singularidades se visibilizan en un apuntalamiento de dimensiones para el desarrollo integral: “la dimensión ética, espiritual, afectiva, estética y corporal [...] las dimensiones cognitivas, comunicativas” (Ortiz & Riveros, 2018, p. 111). Lo ético emerge al problematizar en el aula el accionar humano, de acuerdo con principios como la libertad, la responsabilidad, la autonomía y la voluntad de poder. En este actuar, lo estético irrumpe desde la ejercitación de las capacidades que tienen los sujetos para ocuparse de sí mismos, a partir de la sensibilidad, lo que permite hacer de su vida algo bello, que se conecta y expresa en el contexto social, político, cultural y ambiental. Se evidencia como las singularidades en la docencia crean discontinuidades, al acontecer en decires que la potencian y la hacen vivir en la historia y no en discursos que crean un conjunto rígido de roles y representaciones, tal como los impulsados en el período de estudio de capitalismo de libre mercado y ultraconservadurismo. De ahí que, al funcionar las singularidades en la docencia, se tensionen con los lineamientos curriculares dominantes en el período, anclados a un estructuralismo funcional. La tirantez se evidencia en experiencias creativas otras que, enlazadas con el movimiento a través de la música, el teatro o la danza, permitían el conoci-

miento de la cultura y la ampliación de la memoria individual y colectiva (Ortiz & Riveros, 2018).

Asimismo, se reconocen apuestas que proponen una ciudadanía vivida, situada y sentida, que rompen con una comunidad política descontextualizada y abstracta, impulsada de forma biopolítica en Colombia a través de tecnologías de control y regulación. Estas son visibles en los dictámenes oficiales plasmados para las comunidades educativas de la educación básica y media, en los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales (MEN, 2002), en los estándares básicos de competencias ciudadanas (MEN, 2004) y en los estándares básicos en Ciencias Sociales (MEN, 2006), a los que hay que responder desde pruebas estandarizadas. En este sentido, se identifica una descolocación del concepto tradicional de ciudadanía, el cual se resignifica como posibilidad de afirmar subjetividades políticas sensibles, creativas y comprometidas con el territorio, tal como lo deja ver Podestá (2014) y lo comparte Gutiérrez Niño (2019). Así, se observan prácticas que dan cuenta de cómo “al docente le corresponde propiciar situaciones de aprendizaje y generar estrategias efectivas y pertinentes que le permitan al alumno desarrollar su potencial intelectual y creativo en un ambiente cálido” (Céspedes & Cossio, 2015, p. 9) en función de la afirmación de su formación ciudadana (Saénz, 2014).

A modo de cierre en este apartado, lo ético se expresa en relación al cultivo en los sujetos de una inquietud por ellos y, lo estético, en el perfilamiento de técnicas que les posibilitan intervenir no solo en sus propias vidas, sino en las de los demás desde la sensibilidad, la belleza, el disfrute, la creación y la recreación. Esta articulación entre ética y estética, al incorporar una dimensión vital y afectiva en la formación, implicó una ruptura con la racionalidad técnica de lo curricular en el área de Ciencias Sociales, propia del enfoque educativo hegemónico de condición profesionalizante, impulsado en Colombia desde la contrarreforma educativa iniciada en el 2002, con el Decreto de Estatuto de Profesionalización Docente (2002), norma que debilitó la condición docente y entró en tensión con la formación integral que estos fomentaban, a partir de los principios y objetivos de la Ley General de Educación (1994) como pauta en la que se desarrollan los preceptos constitucionales en la materia. Como señalan Ortiz y Riveros (2018), estas dimensiones amplían el desarrollo integral del sujeto y problematizan su accionar desde principios como la libertad, la autonomía y la voluntad de poder. Así, las singularidades en la docencia analizadas, resisten las lógicas del conservadurismo de derecha y de liberalismo económico presentes en la mayor parte del período de estudio y abren posibilidades para formas de existencia que potencian la vida en contextos de incertidumbre.

Singularidades de la docencia en relación a lo crítico y lo político

El archivo mostró cómo las singularidades de la docencia emergen en relación a conceptos como lo crítico y lo político, con los que se generaron rupturas, con enfoques funcionalistas e instrumentales que dominaron, desde 1998, la enseñanza del área de Ciencias Sociales en Colombia.

Las singularidades se visibilizan en enseñanzas, en las cuales se configuraba un saber que se reflejaba en el hacer, con el propósito de desarrollar procesos formativos encaminados a trabajar el pensamiento crítico y la valoración de lo social, en función de la comprensión y la transformación por los estudiantes de prácticas de orden hegemónico, con las cuales se tensiona y a las que se resiste. La apuesta se enfocó a una oposición a la lógica imperante del entretenimiento y un enfrentamiento a la mera contemplación, en la cultura dominante. Desde allí, se impulsó una intervención conjunta en la vida de los sujetos, en función de cambios en las condiciones injustas, inequitativas y violentas, presentes en un período enmarcado en las sombras de las dinámicas socioculturales y económicas contemporáneas. En estas prácticas hubo la postura, en el área de Ciencias Sociales, de apuntalar formas de vida dignas (Arias, 2018; Céspedes & Cossio, 2015; Quintero, 2013; Vega, 2008).

14 | De igual manera, emergieron singularidades que, desde las relaciones entre lo crítico y lo político, evidenciaron discursos sobre ciudadanías críticas, en función de tensar con la falta de organización y participación comunitaria, la débil responsabilidad social, el escaso cuidado de lo público, la apatía por los problemas del entorno y el exiguo interés por los asuntos políticos (Torres et al., 2016). Estas apuestas afianzaron ciudadanos transgresores con saberes, actitudes y destrezas que les posibilitaran coadyuvar al cambio del orden establecido, respecto a las condiciones de injusticia, insolidaridad e irracionalidad en el mundo. En el desarrollo de este tipo de prácticas, se consideró fundamental configurar una educación para lo múltiple, para impulsar la diversidad de subjetividades y reconocer variedad de cotidianidades, tanto del territorio escolar como del contexto (Quiroz, 2013).

También en el archivo fue posible visibilizar, tal como lo comparte Ruiz (2018), la transgresión como singularidad. Con ella se tensa con la configuración instrumental de saber y de la verdad que, desde el 2002, se presentó en el período, desde el programa de Gobierno: La revolución Educativa (MEN, 2002), el cual, como lineamiento político, organizó la gestión en el sistema educativo y en el área, de forma limitante y controlada, en función de hacer de la institución educativa una escuela eficaz. La conducta como práctica singular se manifestó en ejercitaciones políticas, donde los docentes desacomodaron las lógicas teóricas y positi-

vistas de las Ciencias Sociales, impulsadas desde el establecimiento, con actividades que buscaban vivificar la práctica educativa, a partir del arte para creaciones críticas (Torres et al., 2016). Por vías como las anteriores, lo político se desplegó en el reconocimiento de las dinámicas de poder en el currículo, en el que se develaron las formas soterradas para invisibilizar saberes y experiencias para potenciar la subjetivación. Por esta razón, como lo comparte Rincón (2017), la dimensión crítica se impulsó con la finalidad de crear consciencia, develamiento, emancipación, autonomía y empoderamiento, aspectos sin los cuales no era posible la atención para con los otros, ni el amor social.

Se logró establecer, además, como singularidades en la docencia en el área de Ciencias Sociales, la formación política (Gutiérrez et al., 2015), desarrollada a partir de un enfoque crítico, en abierta tensión con el modelo de gestión escolar reinante desde el 2002, configurado desde formas institucionalizadas que, a partir de modalidades instrumentales, permitieron el despliegue de diversidad de procedimientos de control para la regulación social (Arbeláez, 2021). En este sentido, se señalaba que en el aula se debía potenciar la solidaridad y la implementación de contenidos no abstractos, los cuales eran valorados como oportunidades para pensar las realidades de los estudiantes, a partir de un entendimiento de las relaciones entre la vida particular y la vida social, en función de cualificarlas de forma colegiada. El estudiantado en esta dinámica docente, compartida también por Díaz Parra (2018), trascendía el individualismo y se preocupaba por su yo social y ambiental, el cual debía, en convergencia con Guattari (1996), conectar a la ecosofía mental con la ecosofía social y la ecosofía medioambiental. Estas singularidades rompen con el individualismo neoliberal, al impulsar en el estudiantado una conciencia de sí vinculada a lo social y lo ambiental.

Se conecta lo crítico y lo político en procesos formativos que facilitan la creación de ciudadanías activas y críticas, transversalizadas por conexiones comunitarias, con base en las cuales se afirma el desarrollo de la autonomía en el pensar, en el hacer y en el sentir en el territorio, en cuanto escenario propicio para la formación política (Gutiérrez et al., 2015; Delgado et al., 2015). Estas singularidades rompen con la lógica de escolarización técnica y desarraigada, fomentada en gran parte del período de estudio, al afirmar la importancia de lo situado y lo colectivo como condiciones para una formación más integral del sujeto.

Para Gutiérrez et al. (2015), en el individuo es precisamente donde deviene la vida, se establecen relaciones sociales y es posible desarrollar una sensibilidad por la comunidad. Se sugiere en este sentido, en relación con el contexto sociopolítico colombiano, el papel preponderante de la docencia en la formación de ciudadanos organizados que respondan a las demandas de la paz. En tal perspectiva, lo crítico

se despliega al interrogar las condiciones concretas que viven los estudiantes, lo que genera una ruptura con los discursos escolares delineados por la calidad educativa gubernamental enfocada desde el 2002 (Estrada, 2003) a la cobertura, la racionalización de recursos, la racionalidad tecnológica de lo educativo, la productividad, el mercado y el despliegue de un estado evaluador que, desde estándares por competencias, midió resultados anclados a la homogeneización de los individuos y culturas (García, 2014). Concuerdan Rodríguez Amaya (2019) y Naranjo Quintero (2019) respecto a que estas formas de docencia contribuyen a la reelaboración de la memoria social y a la formación de sujetos políticos, capaces de intervenir en sus propios contextos socioculturales y medioambientales, a partir de sus sensibilidades.

Esta línea de relación entre lo crítico y lo político, converge con lo visibilizado en Rincón (2017), quien muestra cómo los sujetos adscritos al área de las Ciencias Sociales se oponen y luchan con las formas hegemónicas de enseñar y deciden dar importancia a las emociones al momento de abordar contenidos para formar en la empatía histórica. Este autor tensiona así con los discursos escolares que privilegian la neutralidad afectiva y la linealidad narrativa. Confluye en esta perspectiva Silva Páez (2019), quien propone la enseñanza en el área desde un enfoque ancestral, en el que lo político se expresa a partir de una valoración de la identidad colectiva y la diversidad cultural, con base en el análisis de los saberes de los pueblos originarios, en cuanto forma de reivindicar memorias silenciadas. Desde este tipo de singularidades, se tensó con la estandarización de patrones culturales, impulsados en los lineamientos curriculares del área, en el marco de una sociedad contemporánea recortada por la industria cultural. Con ellas, se crearon nuevas miradas para concebir y actuar en el mundo y relacionarse con empatía con el otro y con la naturaleza.

En el desarrollo de este tipo de prácticas, se da relevancia a la interpretación por parte del estudiante y se fortalecen sus capacidades de pensamiento crítico y político. En este horizonte, se proponen formas singulares de educación que le permiten al estudiantado preguntarse por lo que son y lo que los ha constituido como sujetos sociales. Ello desde un análisis por el territorio para conocerlo y distanciarse de opiniones sesgadas, puestas en circulación por los *mass media* y los *web media* (Vega, 2008). Estos planteamientos son compartidos por Rincón (2017), desde el uso de recursos estéticos para la formación de la empatía, en relación a las víctimas de la violencia en Colombia.

Las prácticas singulares se encuentran en la vía anterior, atravesadas por la interacción con los estudiantes. Quintero Castro (2013) plantea que esta relación favorece no solo la construcción de saberes y la comunicación fluida de ideas, sino

la generación de escenarios políticos, donde los actores educativos se asumen como agentes responsables del cambio social.

Esta línea, en que los discursos con los cuales se vincula la docencia singular dan cuenta de una articulación de prácticas que consideran el contexto como elemento fundamental en los procesos educativos, es compartida por Arias Gómez (2018). Se problematizan y discuten en él, los currículos hegemónicos, los cuales tienden a bloquear la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente en Colombia, en función de la problematización del entorno social, político y cultural (Vega, 2008). Con esta apuesta por la contextualización confluye Rodríguez Amaya (2019), quien la percibe como una oportunidad para “ampliar y contribuir a la reelaboración de la memoria social de los jóvenes escolares” (p. 170). Estas apuestas tensan con las propuestas de estandarización impulsadas en varios períodos de gobierno, en el tiempo de estudio, durante el siglo XXI, con las que se buscó capacitar sujetos competentes, moldeados como capital humano, adscritos a la lógica capitalista y desconectados del contexto y sus singularidades (Gutiérrez et al., 2015). En este entorno fueron evidentes ordenamientos singulares como formación, pensamiento social, pensamiento político y afianzamiento democrático en la escuela (Castrillón et al., 2000).

Así, fue posible encontrar procedencias en las cuales se consideraba relevante, en la clase de Ciencias Sociales, el pensamiento filosófico (Millán, 1997), en el que la docencia se correlaciona con el enseñar a cuestionar sobre el qué, el por qué y para qué del saber. Estas prácticas rompieron con enfoques tradicionales, centrados en contenidos fijos y repetitivos, regulados desde lineamientos curriculares que tensaban con la multiplicidad, multiculturalidad y formas singulares de existencia de los individuos. También promovieron el despliegue de una subjetividad crítica, anclada en la pregunta, la duda y la interpretación situada. En ellas, lo político se manifestó en el posicionamiento del estudiante como sujeto que piensa y se posiciona frente al mundo y lo crítico se consolidó en el ejercicio constante de reflexión sobre las condiciones sociales, culturales y epistémicas que configuran la experiencia de los sujetos escolarizados.

El archivo permitió visibilizar cómo la crítica le da consistencia al concepto de singularidad, pues estas se ordenan y funcionan a partir de la capacidad de interrogar las formas en que el saber y el poder se despliegan. Así, desde una mirada aguda y crítica, se oxigenan las prácticas en el área de las Ciencias Sociales, en función de proponer maneras de actuar desde lo político para reconfigurar desde experiencias escolares cotidianas, las directrices de lineamientos y estándares elaborados en coherencia con políticas internacionales, con las cuales, a lo largo del período, en el siglo XXI, se buscó forjar ciudadanías estables. Por esta

razón, se enuncia en varios discursos la relevancia de desarrollar reflexiones sobre la propia práctica pedagógica para promover la conciencia, la autonomía y el empoderamiento sociopolítico de los sujetos que se relacionan con el área.

Entramado de saber y poder en el que se despliegan las singularidades de la docencia

Las singularidades de la docencia antes descritas, se visibilizan en un juego de posiciones y oposiciones y en un entramado de saber y de poder.

En este sentido, se evidenció cómo las singularidades de la docencia se despliegan de forma simultánea a los lineamientos (MEN, 2002), los estándares de competencias ciudadanas (MEN, 2004) y los estándares para las Ciencias Sociales (MEN, 2006), en los cuales se prescribe lo que se debe saber y saber hacer con lo que se aprende y en los que se invisibiliza el proceso de pensamiento crítico y poscrítico. En este marco curricular, como se deja ver por Silva Briceño (2017), la docencia es regulada a la luz de la razón instrumental y se ordena y funciona a partir de la serie conceptual: lineamientos curriculares; estándares por competencias; calidad como progreso, desempeño y eficiencia, y evaluación y mejoramiento, términos desde los cuales quedó opacada la subjetivación crítica, ética, política y estética y, por lo tanto, las singularidades en los sujetos.

18 | En este horizonte, se aprecia cómo las configuraciones pedagógicas, curriculares y epistemológicas en el área han sido moldeadas por las políticas públicas (Arias, 2014) y, también, por la investigación, último aspecto que ha llevado a un enriquecimiento de los debates y al desarrollo de nuevas teorías. Sin embargo, la producción en relación a las políticas educativas y los estudios educativos en el área escolar en análisis es desigual, lo que ha devenido en que actores de poder utilicen la investigación como una herramienta para consolidar un ideal de nación al servicio del poder hegemónico (Díaz Sánchez, 2020). En este contexto, que converge con lo planteado por Correa y Galindo (2020), la enseñanza de las Ciencias Sociales se impregna de los dictámenes estatales que imponen lógicas instrumentales, utilitaristas y funcionalistas, a ser llevadas a cabo de manera sutil y soterrada por los sujetos en el área, con base en lineamientos, estándares, derechos de aprendizaje, autoevaluaciones, evaluaciones, planes de mejoramiento y un sistema de gestión de la calidad, en cuanto elementos que configuran un dispositivo de saber poder, en el que queda inserta el área de Ciencias Sociales. Este modelo educativo racional limita, mas no imposibilita, la emergencia de prácticas otras, singulares, en la mencionada área escolar.

En esta perspectiva, las singularidades explicitadas en la docencia en el área, en este apartado de resultados, se llevan a cabo en medio de contradicciones y

tensiones, pues los lineamientos que la regulan no siempre son seguidos en todas las instituciones educativas (Martínez & Quiroz, 2012). Esta situación crea desarticulación en la integración de las disciplinas en el área y pone en duda la efectividad de la normativa establecida. En este contexto, se evidencia la complejidad de la implementación de políticas educativas en el sistema educativo colombiano y la necesidad de una mayor apropiación de los documentos reguladores con su evaluación y su apropiación crítica, constructiva, pedagógica, curricular, didáctica y epistemológica, en función de implementar prácticas singulares.

De este modo, el área de Ciencias Sociales, a lo largo de su desarrollo en el período en estudio, se configura, como lo plantean Molina y Morales (2023), en un escenario en el que tensan las políticas educativas y los principios ideográficos de las disciplinas sociales, los cuales impulsan la diversidad, el reconocimiento del otro, el pensamiento crítico, el cambio social y la afirmación de la subjetividad. Los principios se oponen a la visión de eficacia, rendimiento y enfoque sesgado de calidad, promovido en políticas educativas que generan contradicciones para los docentes. En tensiones como esta, García Gómez (2014) opta por la afirmación de la diversidad, el reconocimiento del otro, el pensamiento crítico, el cambio social y la potenciación de la subjetividad. Lo anterior se visibiliza en un contexto curricular oficial para el área que, en la mayor parte del período indagado, se corresponde con una lógica jerarquizada, burocratizada, en la que se circunscribe el saber de los maestros a la implementación de las políticas estatales, arraigadas a ordenamientos propios del Estado profundo o de organismos multilaterales de poder.

En este horizonte, el saber que circula en los lineamientos curriculares, no responde a los retos educativos y formativos de desarrollar la multiplicidad de capacidades en los sujetos para potenciar su saber, ser, sentir, hacer y convivir de manera sistémica. Por lo tanto, no se han favorecido desde las políticas prácticas singulares de la docencia, a partir de la religación de las disciplinas del área, en las mallas curriculares, lo que perpetúa formas hegemónicas de saber y contribuye al disciplinamiento de los sujetos, a la normalización y el control social (Fernández & Ochoa, 2014). En este sentido, las singularidades de la docencia en el área se desarrollan en medio de un currículo que se configura en correlación a lógicas economicistas y se articula de manera positivista al paradigma neoliberal y neoconservador imperante, tal como se comparte por Rodríguez (2019). Singularidades, como las descritas en los resultados de este artículo, emergen no por impulso institucional sino en relaciones de poder, como resistencias.

En el dispositivo de poder desplegado en el sistema educativo, tanto la evaluación por competencias como las pruebas estandarizadas en Ciencias Sociales, son objeto de controversia. Ambas prácticas son vistas por intelectuales

y docentes del área como obstáculos para afirmar singularidades, en cuanto prácticas de libertad en los sujetos, es decir, “actos, gestos, estados del espíritu o del cuerpo que son refractarios o indóciles al poder” (Castro, 2006, p. 11).

En el archivo se visibiliza, también, la falta de coherencia en las políticas educativas colombianas en relación al área. Mientras que en los lineamientos curriculares se apuesta con limitaciones por una perspectiva integradora del saber para saber hacer en el área, en los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje se privilegia un enfoque en contenidos específicos por grado, lo que indica una falta de congruencia (García, 2014). En esta perspectiva, Díaz Sánchez (2020) amplía la mirada, destacando la importancia que los docentes dan en el área, a la enseñanza de la historia, en los contextos escolares, lo que sugiere que las políticas educativas deberían considerar esta perspectiva singular en su enfoque integrador.

20 | Dichas políticas, son, por lo expuesto, criticadas por Arbeláez Barrero (2021) por primar el enfoque de la mejora continua para una calidad que “materializa la configuración del poder representativo del Estado, sus gobiernos y los intereses internacionales, lo que constituye el origen del poder del dispositivo de la gestión educativa” (p. 201). Calidad que acentúa su espejismo, en el proyecto de ley impulsado en la Cámara de Representantes de la República de Colombia, con el que se buscó limitar, a partir de una enseñanza centrada en el saber y el hacer, la libertad de cátedra y la capacidad de los maestros para enseñar de manera singular, es decir, de forma crítica, ética, política y estética (Pineda, 2019).

En este contexto, se destacan la configuración del rol político del docente en el área y su resistencia como resultado de procesos históricos y políticos que buscan controlar su práctica pedagógica e individualidad (Álvarez, 2013). Asimismo, se resaltan las condiciones precarias en las que desempeñan su labor, a partir del marco ofrecido por las políticas educativas, tanto en el sector oficial como en el privado colombiano, y cómo esto limita la producción de singularidades en la docencia (Díaz, 2010).

Conclusiones

Las singularidades de la docencia, en el área de Ciencias Sociales en Colombia, al ser abordadas a partir de una relación entre epistemología e historia, visibilizan en los hallazgos, series conceptuales, donde es posible develar condiciones de existencia y emergencia, en correlación a formas de saber y de poder. Estas condiciones no son abstractas, pues el archivo reveló que son prácticas que emergen de manera concreta en escenarios educativos, con las cuales se tensiona con marcos normativos y desde las que se abren posibilidades de pensar otras formas de ser sujetos en el área escolar de Ciencias sociales en Colombia.

En primer lugar, en las prácticas singulares, relacionadas con la díada: ético y estético, fue posible hallar la práctica de la investigación como base de la enseñanza. Esta permite afirmar aspectos éticos, potenciar elementos estéticos y encontrar satisfacción intelectual respecto a lo que se produce, en pro del cuidado de sí, de los otros y de lo otro. De igual manera, las singularidades en la díada se visibilizan en prácticas de libertad que configuran a partir de formas éticas, subjetividades singulares. Con ello se favorece en los sujetos, en el área, el cultivo de la dimensión estética en su diario vivir y se afianza, el que hagan de su vida una obra de arte. Este énfasis en el sí mismo como obra de arte, se refleja en prácticas visibles como el diseño de proyectos pedagógicos que integran expresiones artísticas, saberes locales y memorias personales, los cuales transgreden el modelo tradicional de enseñanza. En este entramado, se cultiva en la escuela, el sentipensar, es decir, la capacidad de entrelazar la emoción con la razón para evitar el exceso de la segunda y la carencia de la primera, en la problematización y creación de saber, en las interacciones socioculturales y el relacionamiento con las distintas formas de vida. El sentipensar, en conjunto con otra serie de capacidades —éticas, espirituales, estéticas, comunicativas, políticas y corporales—, hacen parte de la formación integral, dimensiones imprescindibles para el cuidado de sí y para una vida con gracia. Estas condiciones alternativas y marginales, al evidenciarse como prácticas de resistencia en el área de las ciencias sociales, hacen que la docencia entre en tensión con el conocimiento oficial que circula en la asignatura, con sus arrevesadas narrativas magisteriales. Funcionamientos y disputas presentes en el área afirman una estética en la existencia de los sujetos, que gana fuerza con el despliegue de la ciudadanía crítica como objeto de enseñanza y como práctica social que transforma, con base en su articulación cualificada a la dimensión comunitaria. Todo esto permite proponer nuevas formas de pensar el campo de la docencia como práctica transformadora, capaz de actuar desde la diferencia, la experiencia y la cocreación.

En segundo lugar, en las prácticas docentes singulares en relación a los componentes: crítico, ético y político, fue posible encontrar el desarrollo del pensamiento crítico y de la dimensión social. Con estos propósitos se buscó debilitar la uniformidad cultural y los valores dominantes, a partir de prácticas de resistencia y revitalización cultural que permitiera al sujeto y al colectivo, oponerse a la industria cultural y forjar valores, creencias y comportamientos que posibilitan un buen vivir. Los objetivos se complementan con el impulso de la ciudadanía activa y crítica, potenciada a partir de la información, el conocimiento, la reflexión, el cuestionamiento, la participación activa, la solidaridad, la sensibilidad, la empatía y la responsabilidad social, todo ello en tensión con el orden establecido en el área y en pro de la democracia, la multiplicidad, la diversidad de subjetividades y la autonomía del sujeto. La presencia, por lo tanto, de la formación política con base en un enfoque crítico religa lo político con lo ético. Este tipo de apuestas pedagógicas se hacen necesarias para abordar problemáticas sociales actuales de los territorios, en cuanto permiten una enseñanza situada que se distancia de los estándares y posibilitan un acercamiento a la vida.

22 |

Las singularidades se observan en la crítica a los currículos racionales y tecnológicos que circulan en las Ciencias Sociales, los cuales se transgreden con base en el cuestionamiento y búsqueda de sentido sobre el qué, el por qué y para qué del saber; el debate sobre el despliegue de tecnologías de poder-saber; la valoración de las experiencias y emociones de los discentes; la enseñanza de la historia desde la perspectiva ancestral; la problematización histórica de realidades concretas en el territorio; la contextualización de los saberes; el desarrollo de los mismos anclados a la potenciación integral del sujeto y a los cambios socioculturales, y por último al despliegue de creaciones artísticas. En esta línea, estas formas visibles del hacer en el área, en la escuela, posibilitan un docente que piense en sí mismo y trascienda el cumplimiento de estándares como apuesta crítica de creación conjunta y compromiso con los diversos contextos. Lo anterior permite, en el escenario escolar, el cultivo de lo crítico, ético y político, en tanto pilares sustanciales para el acrecentamiento de la sensibilidad del sujeto respecto a lo que lo ha constituido, a su entorno sociocultural, a la paz y a lo medioambiental.

En tercer lugar, en el entramado de saber y poder en el que se despliegan las singularidades de la docencia, se evidenciaron las regulaciones presentes en el área de las ciencias sociales y su currículo, en donde se despliegan de manera simultánea singularidades de la docencia como las presentadas en el apartado de resultados, en medio de un juego de posiciones y oposiciones y en un entramado de saber y de poder. Acá es posible plantear que el conocimiento oficial es delineado, en las políticas educativas y en las consideraciones pedagógicas y curriculares en

ellas explícitas o implícitas. En estos aspectos, se invisibilizan en el área las capacidades para analizar, evaluar y producir información de forma crítica con las consecuencias de ello en los sujetos, quienes son recortados en la eficacia, la armonía y la cohesión social. En este despliegue, se presentan tensiones con los dispositivos de control, a partir del cultivo en el área de las ciencias sociales del saber, la investigación, las posiciones críticas, progresistas, éticas, políticas y estéticas. Aún lo anterior, estas prácticas singulares, se debilitan con el enfoque de la mejora continua, subsidiario de la lógica economicista que impera en la escuela, gestada a la luz del ideario neoconservador y neoliberal. Sin embargo, lo visible de estas prácticas que transcurren en diálogos horizontales, enseñanza desde las experiencias, currículos abiertos o flexibles, permite afirmar que otra docencia está siendo posible y está ocurriendo en los intersticios de la cotidianidad para afianzar una escuela que escape a la política estratégica de la desigualdad.

Se aúna a esta problemática, la falta de apropiación crítica, por las comunidades educativas, de los lineamientos curriculares del área, en los cuales se evidencian incongruencias, con las limitaciones que ello genera para el relacionamiento con los problemas complejos, presentes en la contemporaneidad. Estas condiciones de existencia están en tensión con los fundamentos ideográficos de las disciplinas sociales, centrados en la comprensión contextualizada de los fenómenos sociales y el cuestionamiento crítico de sus estructuras de poder y de dominación social. Fundamentos que, por los ordenamientos y funcionamientos de saber y de poder que se han desplegado en el área, afirman el rol político de los sujetos relacionados con el área, a partir de prácticas de resistencia, producto de procesos que históricamente han buscado controlarlo. Por esta razón, proponer nuevas formas de pensar la docencia en el área de Ciencias Sociales requiere reconocer estos actos de resistencia como bases para la transformación pedagógica, no como hechos aislados, sino como elementos legítimos desde los cuales revitalizar el campo pedagógico, curricular y didáctico.

Referencias

- Álvarez, A. (2013). *Las Ciencias Sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Editorial Jotamar.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arbeláez, A. (2021). *La gestión; dispositivo de las políticas educativas en las Instituciones Educativas en Colombia, 2002 – 2015* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Arbeláez-Barrero, A., & Ossa-Montoya, A. F. (2024). La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003-2016. *Pedagogía y Saberes*, (60), 146-159. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20050>
- Ardila, J. (2016). *Formación docente en Colombia como práctica discursiva: Ley General de Educación 1994, incidencia y actualidad. El saber pedagógico como instrumento de resistencia* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Universidad Simón Bolívar.
- 24 | Barragán, B. (2020). Pedagogías de sí. La invención del maestro. En C. Rodríguez (Ed.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 97-137). Colección Rescate.
- Castro, R. (2006). Microfísica de la libertad y lo político. *Hermenéutica Intercultural, Revista de Filosofía*, (15), 49-78.
- Castrillón, P., Jaramillo, J., Orozco, L., & Tabares, P. (2000). *Las Ciencias Sociales y su incidencia en el desarrollo del pensamiento social, político y democrático en el niño de preescolar* [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Céspedes, J., & Cossio, G. (2015). *La enseñanza de los contenidos actitudinales de las Ciencias Sociales: un análisis desde las prácticas docentes* [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Antioquia. Colombia].
- Correa, P., & Galindo, L. (2020). *El curriculum modelado en tiempos del eficientismo: injerencia de la violencia estructural sobre la profesionalidad docente* [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Cuchumbé, N. (2011). Apertura constitucional de 1991, diversidad étnica y cultural y ordenamiento político: aproximación filosófica política. *Universitas Humanística*. (74), 57-74. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhudmanistica/article/view/3642>
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marín*. Manantial.

- Davidson, A. (2012). Elogio de la contraconducta. *Revista de Estudios Sociales*, 1(43), 152-164. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.13>
- Decreto 1278 de 2002. (19 de junio del 2002). Presidencia de la República. Diario oficial N. 44840. 20.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.
- Delgado, A., López, C., Noguera, M., & Pantoja, A. (2015). *Educación desde la diversidad: El reconocimiento del otro en las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio El Peñol del Departamento de Nariño* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Manizales].
- Díaz, L. (2010). La libertad de cátedra. *Derecho y Realidad*, 8(15), 19-25. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4985
- Díaz Parra, M. (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Externado de Colombia].
- Díaz Sánchez, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las Ciencias Sociales. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 46-65. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.3>
- Estrada, Á. (2003). *La “contra revolución educativa”*. Unibiblos.
- Fandiño, Y. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(36), 138-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Fernández, O., & Ochoa, J. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las Ciencias Sociales escolares en Colombia (1970- 2010). *Revista Virajes* 16(2), 275-296. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/933>
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Pre-textos.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France: 1981-1982*. Fondo de Cultura Económica.
- Gabilondo, A. (1990): *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Anthropos; Universidad Autónoma de Madrid.

- García, B. (2014). *Currículo, evaluación y estándares de Ciencias Sociales en la educación media: Estudio de caso en la IEM Juan Luis Londoño de la Cuesta* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (1996). *Las Tres Ecologías*. Pre-Textos.
- Gutiérrez, C., Malagón, M., & Avendaño, E. (2015). *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Gutiérrez, D. (7 al 11 de octubre del 2019). Otra ciudadanía es posible: una propuesta de formación ciudadana que resiste al discurso dominante de la ciudadanía capitalista [Conferencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, Tunja, Colombia.
- Hoyos, C. (2019). *Discursos del maestro de Ciencias Sociales: configuración de una disciplina escolar* [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial 41.214.
- Lozano, E. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.14>
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 1(45), 34-49.
- Martínez, I., & Quiroz, R. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, 13(25), 85-109.
- Millán, F. (1997). Filosofía y desarrollo del pensamiento. *Magazín Aula Urbana*, (2), 9-10. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1383>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de Ciencias Sociales*. Panamericana Formas e Impresos S. A.

- Ministerio de Educación Nacional, Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes & Universidad de La Sabana. (2022). *La formación docente en Colombia: nota técnica*.
- Molina, A., & Morales, L. (2023). *La docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia entre 1991 y 2016*. [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naranjo, G. (2019). *Geografías del afecto, usos y evocaciones de la ciudad entre niños y niñas de Pinares de Oriente* [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Edaf y Morales S.A
- Ortiz, D., & Riveros, C. (2018). *Propuesta pedagógica para la formación integral de los estudiantes de grado octavo del centro de protección Instituto de promoción social de Fusagasugá, basada en los métodos de enseñanza de las pedagogías alternativas y con énfasis en el aprendizaje significativo* [Trabajo de investigación de pregrado, Universidad de Cundinamarca].
- Ossa, A. (2021). La educación para lo uniforme y la educación para lo múltiple en la Constitución Política de Colombia. En J. Sánchez (Ed.), *Educación, escuela y democracia. Una reflexión colectiva a 30 años de la Constitución Política de Colombia* (pp. 8-33). Fondo Editorial FCSH.
- Ossa, A., García, J., & Parada, N. (2022). Prácticas de sí en el programa Escuela de Formación de Actores Pequeño Teatro. *Praxis & Saber*, 13(34), e13977. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13977>
- Ossa, A., García, J. & Parada, N. (2024). La pedagogía teatral, en la afirmación de prácticas de libertad, para procesos de subjetivación éticos, políticos y estéticos. En B. Barragán (Ed.), *Pedagogías de sí: un manifiesto para resistir* (pp. 90-122). Aula de Humanidades.
- Pineda, D. (2019). Reducir la libertad de cátedra en los colegios oficiales: ¿una buena idea? *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/reducir-la-libertad-de-catedra-en-los-colegios-oficiales-una-buena-idea/>
- Pinilla, A. (2016). *Enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás].
- Podestá, B. (2014). La estética de la existencia, posibilidad para una ética como política de resistencia. *El banquete de los dioses*, 2(3), 98-12. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/545/0>
- Potte, M. (2007). *Michel Foucault, la inquietud de la historia*. Manantial.

- Quintero, C. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo* [Trabajo de especialización, Universidad Pedagógica Nacional].
- Quiroz, D. (2013). *Descalzo. Los maestros cuentan*. Alcaldía de Medellín.
- Ramírez, L. (2015). El sujeto en los juegos del poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(2), 133-146. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.325209>
- Rincón, S. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. (*pensamiento*), (*palabra*)... Y *obra*, (18), 54-63. <https://doi.org/10.17227/ppp.num18-6283>
- Ríos, C. (2016). Sujeto, subjetividad, subjetivación y subjetiv-acción en perspectiva de estética de la existencia. *Cuadrante Phi*. 28(2), 26-39. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74971>
- Rivillas, C. (2019). *Cartografía de la Formación Estética de los Maestros de Ciencias Sociales: Formas expresivas, Sujeto Múltiple y Devenir Surreal* [Trabajo de investigación Maestría, Universidad de Antioquia].
- Ruiz, O. (2018). *Configuración de las Ciencias Sociales en Colombia. Entre la autonomía y el control* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Externado de Colombia].
- Rodríguez, C. (2019). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Rojas, C., & Builes, L. (2015). El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7), 87-106. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/1565
- Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En J. Sáenz (Ed.), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp.23-68). Centro de Estudios Sociales.
- Silva Briceño, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber-Poder en Colombia 1917-1994* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Silva Páez, A. (2019). Legado indígena. Una práctica decolonial en la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (113), 15. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2062>
- Torres, N., Gil, A., & Beltrán, A. (2016). *Comparsa por la paz. Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ*. IDEP
- Vaillant, D. (2019). *Formación docente para la justicia social en América Latina*. Universidad de Santiago de Chile; Universidad de Barcelona.

- Valls, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Educación y pedagogía*, (15)37, 71-83. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5978>
- Vásquez, L., Barragán, B., Ossa, A., Zambrano, I., & García, J. (2019). *Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín*. Comité para el Desarrollo de la Investigación -CODI- UdeA.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios*, (27), 31-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.27folios31.50>
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Editorial Colihue.
- Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia:1870-1940*. [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín].
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.