



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ENSEÑANZA. HACIA UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS CONTEXTOS Y ARTEFACTOS CULTURALES DE LA ESCUELA.

Diego Alexander Caína Mora

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de ciencias humanas, Departamento de sociología
Bogotá, Colombia

2019

ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ENSEÑANZA. HACIA UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS CONTEXTOS Y ARTEFACTOS CULTURALES DE LA ESCUELA.

Diego Alexander Caína Mora

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en sociología

Director (a):

Ph.D. en educación, Doctora, psicóloga Alba Lucy Guerrero

Codirector (a):

Título (Ph.D. Letras y ciencias humanas, psicólogo y sociólogo, Jorge Enrique González

Línea de Investigación:

Subjetividad y educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de ciencias humanas, Departamento de sociología

Bogotá, Colombia

2019

A mi padre José Horacio Caína largo, quien en medio de su cáncer y las dificultades que le presentaba la vida, siempre fue un apoyo constante para trabajar en las ideas que nos embargan en lo cotidiano, sobre todo cuando hay pocos espacios para expresarlas y la escritura se convierte en ese medio para hacerlo.

Resumen

El presente trabajo de investigación busco analizar las prácticas pedagógicas y sus artefactos culturales utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la educación primaria. Asimismo, reconocer cómo estos artefactos culturales incidieron en las subjetividades de las niñas y niños del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde. En ese sentido, con ayuda de la Teoría fundamentada desde la perspectiva del estudio de caso y el programa Atlas Tic, se buscó obtener información para comprender los contextos escolares de la escuela actual y las formas en que los niños y las niñas se asumen dentro de su realidad social con la idea de mostrar sus voces y sus relaciones con la enseñanza, la práctica pedagógica y la figura del adulto significativo entorno al modelo de educación actual.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, prácticas institucionales, artefacto cultural, ciencias sociales escolares, subjetividad de los niños y las niñas.

Abstract

This research work seeks to analyze pedagogical practices and their cultural artifacts used in the teaching of school social sciences in primary education. Also, recognize how these cultural artifacts affected the subjectivities of the girls and boys of the Minuto de Dios Ciudad Verde school. In this sense, with the help of the Theory based on the case study perspective and the Atlas Tic program, we sought to obtain information to understand the school contexts of the current school and the ways in which boys and girls are assumed within the school. its social reality with the idea of showing its voices and its relationships with teaching, pedagogical practice and the figure of the significant adult around the current education model.

Keywords: pedagogical practices, institutional practices, cultural artifacts, school social sciences, subjectivity of boys and girls.

Contenido

Pág.

INTRODUCCIÓNError! Bookmark not defined.

1 CAPÍTULO I. LOS OBJETIVOS Y EL DISEÑO METODOLÓGICO.....7

1.1 Objetivo general.....8

1.2 Objetivos específicos8

1.3 Diseño metodológico8

1.3.1 La realidad observada8

1.3.2 Sobre el trabajo de campo del investigador17

1.3.3 Los instrumentos de recolección de información.....20

1.3.4 Los diarios de campo.....21

1.3.5 La entrevista y el grupo focal22

1.3.6 El programa Atlas. Ti26

1.3.7 La teoría fundamentada dentro del estudio de caso.....30

2 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....32

2.1 Las referencias sociológicas32

3 CAPÍTULO III. DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, A LA SUBJETIVIDAD DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS.....43

3.1 Planteamiento del problema: los artefactos culturales, una aproximación a su enseñanza y los proyectos sociales inmersos.....46

3.2 Estado de la cuestión: de las categorías de análisis, a otras apuestas de investigación.....51

3.2.1 Prácticas pedagógicas y artefactos culturales51

3.2.2 Sobre la subjetividad de los niños y de las niñas54

3.2.3 Nación e identidad nacional55

4 CAPÍTULO IV. DE LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES, Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES, A LA CONFIGURACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS.....59

4.1 Las prácticas pedagógicas institucionales66

4.2 Las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales.....79

5 CAPÍTULO V. DEL MÓDULO DE ESTUDIO Y SUS REPERTORIOS SOCIALES, A LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS109

5.1 Hacia las voces de los niños y de las niñas130

6 CAPÍTULO VI. AUTOREFERENCIA SOCIOLÓGICA.....141

6.1	Autoreferencia y contexto escolar.....	142
6.2	Autoreferencia y postura	161
6.3	Consideraciones finales de la autoreferencia sociológica.....	164
7	CONCLUSIONES	167
8	REFERENCIAS	178
9	ANEXOS	172
9.1	Algunos fragmentos de la entrevista con el rector (24/10/15)	173
9.2	Algunos fragmentos del grupo focal (24/10/15)	174
9.3	Experiencia de grado tercero (14/09/2015).....	175
9.4	Diarios personales de los niños y de las niñas	176

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Símbolo de la corporación y el colegio M.D.C.V.....	9
<i>Figura 2.</i>	Sobre la codificación del programa Atlas. Ti.....	27
<i>Figura 3.</i>	Sobre la codificación del programa Atlas. Ti.....	28
<i>Figura 4.</i>	De las familias que contienen los códigos de las entrevistas y los diarios de campo.....	29
<i>Figura 5.</i>	De la categoría artefacto cultural con los códigos de los diarios y las entrevistas	29
<i>Figura 6.</i>	Tomada en el momento de las palabras del rector al dirigirse a la comunidad educativa del C.M.D.C.V.	67
<i>Figura 7.</i>	tomadas al momento de organizar filas para dar inicio a los actos de protocolo de las izadas de bandera	72
<i>Figura 8.</i>	Durante la formación y canto del himno nacional	74
<i>Figura 9.</i>	Al momento de la formación y las palabras del rector, seguidas del coordinador de disciplina	77
<i>Figura 10.</i>	Docentes de sociales en la jornada pedagógica del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.....	88
<i>Figura 11.</i>	Carta realizada por una maestra de ciencias sociales a los directivos docentes	89
<i>Figura 12.</i>	Dde la oración institucional y la bandera del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde	94
<i>Figura 13.</i>	Posesión del gobierno escolar y juramento a la bandera	96
<i>Figura 14.</i>	Al momento de la oración institucional en la clase de ciencias sociales y el himno nacional durante la izada de bandera del 20 de julio	97
<i>Figura 15.</i>	Tomadas durante la formación de la oración institucional y la entonación del himno nacional.....	99
<i>Figura 16.</i>	Juramento a la bandera realizada por el rector al momento de pasar los himnos y la oración institucional.....	100
<i>Figura 17.</i>	Del lema institucional en la sala de profesores y en uno de los salones de primaria.....	103

<i>Figura 18.</i> Formación de los grados transición a quinto durante la izada de bandera	107
<i>Figura 19.</i> Comunicado del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde	110
<i>Figura 20.</i> Estudiantes del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde en la jornada de reclamos.....	112
<i>Figura 21.</i> Del módulo de estudio de primaria, referenciado para los grados de transición a primero la familia	117
<i>Figura 22.</i> Del módulo de estudio de primaria, referenciado para los grados tercero el barrio.....	118
<i>Figura 23.</i> Del módulo de estudio de primaria, referenciado los símbolos escudo, bandera y las fiestas patrias	119
<i>Figura 24.</i> Del módulo de estudio de primaria, referenciando los símbolos del colegio y el adulto significativo	122
<i>Figura 25.</i> Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.....	133
<i>Figura 26.</i> Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.....	134
<i>Figura 27.</i> Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.....	135
<i>Figura 28.</i> Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.....	136
<i>Figura 29.</i> Tomada para la participación del Premio Compartir al maestro con el grupo de trabajo de ciencias sociales del año 2013	144
<i>Figura 30.</i> Tomada de la sala de profesores con el lema institucional y la imagen del padre Rafael García Herreros	145
<i>Figura 31.</i> Lector de huella que registra la entrada y la salida del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, turno de la mañana (entrada y salida).....	149
<i>Figura 32.</i> Compuesta por tres lugares, las celebraciones de cumpleaños, biblioteca y sala de profesores	151
<i>Figura 33.</i> Del listado de reemplazos del día lunes. Este varía según las necesidades de las ausencias de profesores.....	152
<i>Figura 34.</i> De la izada de bandera al momento de los himnos y las palabras de la personera del año 2015.....	154
<i>Figura 35.</i> Tomadas durante la entrega de informes y la jornada corporativa del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.....	158
<i>Figura 36.</i> Del equipo de trabajo de ciencias sociales año 2016, durante la celebración del día del Minuto de Dios	164

LISTA DE CUADROS

<i>Cuadro 1.</i> Análisis de los puestos de colegios con mayor Ranking en calidad educativa	81
<i>Cuadro 2.</i> Tomado del manual de convivencia del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde	87

Introducción

La presente investigación tuvo por objetivo general analizar las prácticas pedagógicas y sus artefactos culturales utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la educación primaria. Asimismo, reconocer cómo estos artefactos culturales incidieron en las subjetividades de las niñas y niños de educación primaria del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde. En ese sentido, para adentrar al lector al tema y a las discusiones pertinentes se hará un mapa del trayecto en el que se presentan los capítulos en los que se ha desarrollado la misma.

En ese orden de ideas, en el Capítulo I se presenta el marco metodológico que explica paso a paso los objetivos trazados para resolver la pregunta de investigación, por eso aquí se aclara cómo se realizó la etapa del trabajo de campo y la realidad a la que se acercó, el primer paso fue entrar en contacto con los niños y las niñas en espacios tales como las izadas de bandera, las formaciones diarias y las referencias de alguna de sus clases de ciencias sociales, para luego entrar con diario de campo tanto personal como de los niños y de las niñas al grupo focal de los docentes que se encontraban en estos niveles, específicamente, los grados cuarto y quinto de primaria, y algunos del grado tercero, por ser estos los niveles en los que más énfasis se hace sobre la historia de Colombia.

Partiendo de ahí, se realizó la entrevista al rector del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, para finalmente utilizar el programa Atlas. Ti y hacer el acercamiento a través de la teoría fundamentada, que ayudo desde la perspectiva del estudio de caso, analizar los datos y las categorías que emergieron de la realidad escolar, todo ello en contraste con el aparato de erudición con el que inició la investigación; cabe decir que este paso es fundamental porque las categorías de análisis se centraron a partir del marco teórico en la subjetividad y así, desde los sujetos de estudio, se pudieron revisar las condiciones en las que se organizaba la historicidad y la eticidad de los niños y de las niñas a las formas sociales del aprendizaje de la institución misma.

Más adelante, el Capítulo II aborda las reflexiones teóricas de la investigación a partir de la concepción de subjetividad que nace de las mediaciones sociales -artefactos o repertorios culturales- que el colegio asume como realidad institucional y proyectan a través de estas significaciones primarias de lo social, lo histórico y lo ético en el campo subjetivo de los niños y las niñas, que son cercanas a las experiencias de la nación, y las condiciones sociales en las que estos participan en su diario vivir sobre los rituales, formaciones y ceremonias que el colegio convoca.

De ahí que las prácticas institucionales, y de paso las de las ciencias sociales escolares, se conectan con estas mediaciones para darle entrada a la visión institucional y de esa manera transformarla en una realidad construida por la imagen que proyecta el colegio a través de sus costumbres de representaciones sociales, que son el capital cultural al que le apuesta el colegio para formar un sujeto ligado a estas justificaciones, pero sin contemplar las voces de los niños y las niñas por estar en otros referentes o significaciones sociales distintas a lo institucional.

Luego de ello, en el Capítulo III se encuentran la justificación, el planteamiento del problema, el estado de la cuestión y la pregunta de investigación que han direccionado los intereses del tema a investigar, también el referente principal al comenzar la investigación, que fueron las intuiciones intelectuales que se tenían sobre los artefactos culturales, las prácticas, la infancia y sus procesos de socialización. Es decir, aquí se encuentra la idea primaria -sin datos empíricos- que convocó el impulso científico de investigar la escuela, no solo como escenario de relaciones de contradicción, sino también como espacio en el que confluyen unas prácticas pedagógicas e institucionales a través de los valores sociales vigentes de la nación y sus artefactos culturales (himnos, banderas, módulo de estudio) hacia otras que tienen otro tipo de orientaciones sociales dentro de la reflexión docente. Para este caso, se estudió el trayecto ofrecido por las ciencias sociales escolares y su influencia en la construcción de la nación colombiana, que sirvió de base a la unidad cultural de la comunidad imaginada de finales del siglo XIX y del XX, al modo de la tesis de Benedict Anderson sobre el imaginario común.

Lo anterior equivale a decir que, en el centro de las prácticas pedagógicas e institucionales, los artefactos culturales junto con los procesos de socialización de los niños y de las niñas, se encontraba inmerso un proyecto social que exaltaba y promovía la visión histórica de la nación desde una perspectiva mesiánica o carismática del líder como el hombre que coloca el ejemplo hacia otros para estructurar lo social. Aunque se halla cuestionado este mito de lo nacional, desde otros ámbitos académicos, por ejemplo los estudios poscoloniales¹, las prácticas pedagógicas e institucionales (durante los problemas y resoluciones que ha tenido este proyecto histórico) siguen promoviendo la cuestión de la identidad y lo nacional como fórmula de un pasado en común dentro de la escuela.

Este aspecto es importante para la comprensión de la existencia de los actores sociales no solo desde el ideario de nación, sino también como este ideario los reúne en los aspectos positivos y negativos del pasado, así como las posibilidades de la realización del presente que de ahí se desprenden. Es decir, este mito de la experiencia de la nación está profundamente arraigado en las prácticas pedagógicas e institucionales y sus

¹ Revisar el trabajo de González (2016) sobre el análisis cultural hermenéutico donde cuestiona desde el método hermenéutico, al sujeto y su cultura actual, en especial, la crisis de la noción del sujeto moderno concebida a través de la racionalidad de los proyectos de nación, esta crisis llevaría a los imaginarios sociales a la búsqueda de la formación de otras identidades culturales, que poco tiene que ver con esta visión de lo nacional.

artefactos culturales, por ser la explicación que unifica a los individuos en sociedad, o al menos así se pensó la realidad de estudio sin los datos empíricos para interpretar.

Posteriormente, el Capítulo IV expone el análisis de la realidad y los resultados, ya con datos empíricos, que se desprendieron de las prácticas, los rituales y las ceremonias. Sin embargo, a pesar de que al inicio de la investigación no se había contemplado interpretar la *empresa escolar*, en tanto modelo y orientador de prácticas pedagógicas hacia la estructuración de la subjetividad de los niños y de las niñas, en el devenir de esta misma se encontraron hallazgos que permitieron interpretar las categorías de análisis dentro de los contextos sociales de la escuela y su modelo orientador.

Los resultados evidencian que los artefactos culturales, las prácticas pedagógicas y las subjetividades de los niños y de las niñas se encuentran mediadas por procesos de socialización que van desde el modelo pedagógico, corporativo e institucional, hasta una categoría emergente y central de la realidad estudiada, que es llamada *el adulto significativo*; sobre esta recae la tarea de mantener y promulgar simbólicamente los intereses particulares de la enseñanza y la visión histórica del colegio.

De esta mediación se desprenden las relaciones sociales entre el adulto y el niño o la niña, focalizadas en constituir una comunidad educativa en el que se reconocieran a través de un pasado común, donde la preferencia no son sus propias voces o narraciones, sino las lógicas de cada escenario, ritual o formación del colegio. Este hallazgo también es fundamental porque hay un proceso sociológico, entre prácticas pedagógicas, modelos corporativos e institucionales, y las subjetividades de los niños y de las niñas, desde el punto de vista de la reconfiguración del proyecto social de la nación, no solo como fórmula explicativa de todo el funcionamiento de lo social, sino como vivencia hacia el mito de la historia.

Lo antes dicho significa que por un lado estas relaciones que se establecieron a través de la mediación del *adulto significativo* son justificadas por el mundo de los predecesores -exaltación del héroe, los próceres- o la exaltación de esta unidad común llamada nación, y por el otro lado, el sentido de la educación primaria y sus procesos de socialización se inclinaron a los vínculos y expectativas que se pretenden del sujeto escolar, que van desde unos propósitos de la enseñanza, estándares de calidad, posicionamientos de la institución hasta llegar a comprensiones de lo local con lo nacional.

Dicho de otra manera, al nombrar la escuela o institución educativa desde la perspectiva de la *empresa escolar* se hace alusión a los cambios que han sufrido las prácticas pedagógicas en los escenarios escolares por unos modelos pedagógicos, establecidos y vinculados a los modelos económicos. Con ello se hace alusión a que el proyecto social nacido de la modernidad y reproducido en el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, en buena medida se ha mantenido con la idea de buscar, en un primer momento la obediencia hacia las normas o valores sociales vigentes, utilizando las prácticas pedagógicas en todos los ritos de las conmemoraciones de las fechas importantes de la historia patria.

Continuando con ello, en un segundo momento, hacia la construcción de objetivos corporativos y empresariales, que es la escuela actual con su metamorfosis. Esto sobre todo en lo que tiene que ver con los horizontes institucionales, que llevan como bandera o propósitos sociales el modo en el que lo enuncia la sociología figuracional, costear sus gastos de representación alrededor de los prestigios sociales, de sus prácticas pedagógicas y de sus artefactos culturales que se manifiestan en las subjetividades de quienes asumen el mito de la historia como una “verdad” que explica el presente escolar.

En otras palabras, las prácticas pedagógicas y las subjetividades de los niños y de las niñas no se enmarcaron exclusivamente dentro de la visión de nación de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, sino también a partir de la visión contenida de nación en los modelos corporativo, institucional y pedagógico, por estar ligados a los cambios históricos de la escuela, esto llevó a orientar la investigación a la postura del modelo pedagógico del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde y la coyuntura del año 2016, en la que los niños y las niñas con sus voces de resistencia manifestaban otro tipo de enseñanza crítico con su realidad local, en especial una distinta a los enfoques de la educación de calidad, todo con el fin de controvertir el fomento de ciertas prácticas pedagógicas dentro de los rituales que “enorgullecen” a la comunidad y su vinculación a la cuestión de la nación, y con esto, a la proyección de una nueva sociedad que alimenta esta constitución de las subjetividades.

Desde este punto de vista, las prácticas pedagógicas poseen otras intencionalidades que robustecen a los artefactos culturales y los procesos de socialización. Por un lado, porque dentro de la realidad estudiada se emplean los postulados de la personalidad del padre Rafael García Herreros, con la idea rectora de constituir dentro del contexto escolar, el adulto significativo que responda a las visiones socio-históricas de la nación. Y por el otro lado, el uso social del legado del padre dentro las ciencias sociales y los artefactos culturales, para configurar la imagen del sujeto escolar que se pretende estructurar.

El lector también podrá observar en este apartado las voluntades de la empresa escolar por constituir, desde el adulto significativo y el sujeto escolar, un proyecto de sociedad que pasa por la visión de país que tenía el padre fundador, transformando la idea de nación desde la perspectiva empresarial y la conformación institucional, que es la búsqueda que tiene la obra y legado del padre Rafael García Herreros, o al menos así se constata en el trabajo de campo realizado.

Luego, en el Capítulo V se analiza el funcionamiento del módulo de estudio o artefacto cultural nacido de las ciencias sociales y las experiencias pedagógicas del colegio estudiado; dicho esto, cabe anotar que el término módulo hace referencia a la medida pedagógica según la cual se seleccionan temas y contenidos ligados a la educación de calidad y a la constitución de una historia común; asimismo, entiéndase como norma de aprendizaje o procesos de socialización todo estándar de la educación de calidad contenida en el módulo de estudio. En que las decisiones se hallan en directrices concretas por directivos y coordinadores del colegio que orientan su acción en los

modelos del Minuto de Dios Ciudad Verde, hacia los docentes, quienes constituyen o llevan a diario las prácticas pedagógicas que establecen las circunstancias de los modelos.

Es preciso decir que aquí que el interés principal del capítulo fue analizar las voces de los niños y de las niñas dentro de sus propias posturas como actores sociales, porque la imagen que se ha construido de ellos y ellas a través de las prácticas pedagógicas y el modelo pedagógico no concuerda con sus voces, además que sobre esta imagen es la que se discute entorno al aparato institucional y la enseñanza de las ciencias sociales escolares, más no sobre las voces que se orientan desde otras realidades al colegio.

En consecuencia, la constitución de las subjetividades alrededor de dicha imagen está ceñida a la perspectiva de nación y sus proyecciones sociales, pero en este contexto escolar las voces de los niños y las niñas quedan en un segundo plano al no considerarlas relevantes en la comprensión de cualquier proyecto humano que nace de la imaginación y de las experiencias vitales de quienes espontáneamente se defienden de los avatares históricos de sus generaciones.

Dicho de otro modo, la intención con esta investigación fue rastrear algunas voces que dentro de la escuela se tejen a partir de la experiencia vital, hasta llegar a la experiencia narrativa, que los hace ser auténticos y distantes de las prácticas pedagógicas que se han naturalizado en el mundo de vida cotidiana. No obstante, esto conlleva a entablar una relación distinta con su pasado, así como con su sociedad y las tradiciones de la escuela. Por ello también se centró el estudio en la comprensión de los procesos de socialización y las expectativas frente a las ciencias sociales, y en determinar cómo a su vez son convocados dentro de la perspectiva de la empresa escolar en sus distintos escenarios.

Finalmente, en el capítulo VI en un intento por corresponder al trabajo de investigación, junto al oficio del investigador, el lector podrá apreciar la experiencia narrativa de quien se expone desde la perspectiva de la *autoreferencia sociológica* en su contexto social, entendida no como el análisis de la realidad en su conjunto, con las categorías expuestas en el trabajo de investigación, sino como la experiencia personal y subjetiva del investigador desde su *práctica pedagógica* durante su estancia en el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde. Ahora bien, esta se realizó con dos intencionalidades, por un lado, valorar la experiencia narrativa de quien se acerca a su objeto de estudio desde la perspectiva de la sociología entre el compromiso y el distanciamiento de la realidad escolar; y por el otro lado, enunciar otras prácticas pedagógicas que se encuentran censuradas, con el fin de ampliar las posibilidades de constituir las voces de los niños, niñas, jóvenes y docentes que se hallan sujetos al cumplimiento de un contrato, permitiéndoles de ese modo un escenario de discusión respecto a las posibilidades de configurar otras alternativas sociales.

En ese orden de ideas, desde el compromiso se plantea que quien enseña no solo busca transmitir, recrear o reproducir una cultura escolar, social y nacional, sino apreciar otras formas sociales, que por cuestiones de la pregunta de investigación no se contemplan, y

además, retornar a los planteamientos e inquietudes personales de quienes transfieren a diario sus preocupaciones en torno a mejorar las condiciones laborales y la educación, que buscando que se empleen unas prácticas pedagógicas más autónomas. Sin embargo, para darle rigurosidad a esta última apuesta de investigación, la autoreferencia tuvo un ejercicio de comprensión e ilación con toda la obra y los capítulos expuestos aquí, con el fin de demostrar y afirmar lo expuesto durante los argumentos.

CAPÍTULO 1. LOS OBJETIVOS Y EL DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expondrán los objetivos y el diseño metodológico que sustentan a la presente investigación, para luego hilar los cambios progresivos que a medida del tiempo avanzó el estudio entre los senderos del trabajo de campo y su respectivo análisis. En el primero, se apropiaron los factores sociales que constituyen a la institución a través del estudio de caso y en el segundo, el análisis de la información, algunos elementos de la teoría fundamentada.

Este punto es significativo porque dentro del trayecto de la investigación hubo desplazamientos, y caminos inéditos que iban apareciendo durante el trabajo de recolección de información con relación al problema de investigación y la realidad estudiada. Además, también se debe reconocer que, sobre los problemas presentados durante la investigación, como es el caso de los diarios de campo y las entrevistas, se tomó la iniciativa de realizar lo que se ha denominado la autoreferencia sociológica como una estrategia alterna a la lectura de las categorías planteadas.

Ahora bien, de la autoreferencia sociológica desde la perspectiva del estudio de caso se tomó la experiencia personal del investigador siendo docente del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde desde el año 2012 hasta el año 2016, con el objetivo de complementar los análisis de los capítulos en el marco de las prácticas pedagógicas e institucionales. Asimismo, sobre la autoreferencia del investigador se agregaron algunas voces de los niños y de las niñas que se iban rastreando a lo largo de su contexto escolar, junto con las voces de los maestros que también iban en contravía al modelo pedagógico y la vida escolar. Esto quiere decir que en este capítulo se refleja la institucionalidad del colegio a través de otros referentes narrativos que apelan a la experiencia personal de quien se adentró y reconstruyó estas relaciones sociales con su observación, participación y análisis.

En esa medida, la metodología escogida para desenvolver los umbrales del trabajo de campo y llevar a cabo el análisis de los resultados fue en su conjunto la combinación entre el estudio de caso y la teoría fundamentada. Esta se escogió para hacer una “aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos serviría de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno [...] que tiende a generalizar en la dirección de las ideas teóricas, subrayando el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría misma” (Morales, 2015, p. 7). Por lo tanto, el lector podrá apreciar dentro de las categorías fundamentales de la investigación que no se ajustaron a una teoría exclusiva de la sociología contemporánea, sino más bien, a un realismo institucional como se explica en el capítulo del marco teórico, para ir tejiendo de forma dialógica el descubrimiento de la realidad, las voces de los niños y de las niñas y las categorías propuestas. De tal manera que los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

1.1 Objetivo general

- Analizar las prácticas pedagógicas y sus artefactos culturales utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la educación primaria y su incidencia en el contexto y en la configuración de las subjetividades de los niños.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas que se han institucionalizado para la educación primaria, dando cuenta de los usos sociales que se le otorgan a los artefactos culturales y en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Interpretar las nociones de nación que están implícitas o explícitas en las prácticas institucionales, en el marco de las ritualizaciones escolares y las subjetividades de los niños y las niñas.
- Analizar las prácticas y los discursos institucionales que regulan la escuela, las prácticas pedagógicas y las subjetividades de los niños y las niñas.

1.3 Diseño metodológico

1.3.1 La realidad observada

La Corporación Minuto de Dios es una entidad encargada de mantener el pensamiento, obra y legado del padre Rafael García Herreros, en particular, su visión sobre la educación y los ideales sociales que pretenden “atender las necesidades de formación integral de niños, niñas y jóvenes en Colombia”, con la idea de liderar colegios a nivel nacional bajo el propósito de “promover, a la luz del evangelio, el desarrollo del potencial humano” (Minuto de Dios[M.D.], 2014, p.2); este proyecto pedagógico fue trasladado a los pensamientos de las comunidades educativas que trazan su devenir escolar desde ahí.

Entre las comunidades educativas lideradas por la Corporación se encuentran el Gimnasio San Rafael campestre, el Liceo Mayor de Soacha, el colegio Minuto de Dios siglo XXI, y el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, todos dirigidos a partir de un proyecto educativo centralizado en la idea de llevar una educación a la luz del evangelio con un compromiso social que propende por el desarrollo y la formación integral del ser humano (M.D., 2014). En lo anterior se encuentran resumidas las posturas del Padre Rafael García Herreros y el enfoque pragmático con el que se organizó la sede Minuto de Dios calle 80. A continuación se expone la experiencia de este proyecto educativo que ha

significado la reproducción de su proyecto para otros lugares del país, específicamente Ciudad verde:²

Según la Corporación, y la información que se obtiene de primera mano en su página web

El Megaproyecto de Vivienda Ciudad Verde se encuentra situado en la Comuna 3 de Soacha, Cundinamarca. El proyecto, que está formulado a siete años, contempla la construcción de 42.000 unidades familiares del tipo vivienda de interés social o prioritario, y se encuentra en el 50 % de su ejecución, lo que se traduce en que más de 20.000 familias ya residen en la zona. La mayor parte de estos nuevos habitantes vienen, en su orden, de las localidades bogotanas de Kennedy, Bosa, y Soacha. (M.D, 2014, p.1)



Figura 1. Símbolo de la corporación y el colegio M.D.C.V.

Fuente: elaboración propia

Es oportuno en este punto destacar que el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde (C.M.D.C.V.) abrió sus puertas en el año 2012 con el objetivo de trabajar para la comunidad y proyectar hacia el futuro los presupuestos de la educación de calidad. Esto se hizo con el propósito de darle continuidad a sus estrategias corporativas y su imagen institucional en el sector de Soacha. Los fundadores de la institución en Ciudad Verde utilizaron las experiencias del colegio Minuto de Dios calle 80 para reproducir los planteamientos que de allí surgieron. Entre estos estaban los valores del padre fundador, sus postulados corporativos y pedagógicos, que se encuentran anexados en el horizonte

² Para profundizar sobre el tema, revisar el texto del padre Diego Jaramillo: “Rafael García Herrerros una vida y una obra”.

institucional, así como los distintivos o símbolos de toda la corporación transferidos a esta realidad (ver Figura 1).

Cabe decir que según la izada de bandera del año 2015 y de aquí en adelante los ritos por excelencia de la comunidad educativa, la historia del colegio contada por el rector a toda la comunidad educativa en general expresaba lo siguiente:

El colegio el Minuto de Dios Ciudad Verde comenzó a prestar el servicio educativo el 6 de febrero, quienes estuvimos aquí ese 6 de febrero recordamos que el colegio no es lo que era en ese momento y comenzaron también las dificultades por las que hemos pasado; transporte, escasas tiendas, estudiantes de distintos lugares, pocos residentes en los apartamentos³. En estos escasos cuatro años es importante que eso lo tengamos presente. Yo les contaba a los jóvenes que estaban en la izada de bandera de las 7 de la mañana, que comenzamos la acción del colegio con un censo, visitando las casas de los que residían en Ciudad Verde. (Diario de campo, 2015, p.4)

A pesar de que no se logró acceder al censo y las entrevistas que realizó el colegio durante la apertura de su primer año, ni la de los años subsiguientes por considerar que era información clasificada, privada y exclusiva entre el colegio y los padres de familia porque había datos que comprometían a la institución, como el grado de escolaridad de los suscritos y el lugar en el que anteriormente residían; de hecho, se sospecha que tenían que ver con condiciones de desplazamiento y violencia, además de las condiciones de vida de los primeros residentes que en muchas ocasiones no tenían acceso a artículos de consumo como la nevera, el televisor, la radio, entre otros, el departamento psicosocial del colegio aportó la siguiente información superficial:

El Colegio El Minuto de Dios Ciudad Verde, una de las obras fundadas por el Padre Diego Jaramillo, abre sus puertas con una capacidad instalada para atender cerca de 2.800 cupos en dos jornadas mañana y tarde. La primera jornada era para las familias con las condiciones económicas para acceder a la educación privada. Y la segunda, para estudiantes que el colegio de acuerdo al censo y las entrevistas los consideraban de bajos recursos económicos, por lo tanto, entrarían en el régimen del subsidio a la demanda que ofrecía la alcaldía de Soacha. (Diario de campo, 2015)

En ese sentido, los habitantes de Ciudad Verde accederían de acuerdo a sus circunstancias socioeconómicas a la educación de calidad ofertada por el colegio, este punto es crucial por dos razones, en primer lugar porque la institución a pesar de que buscó dividir a los niños y niñas entre los que poseen y no poseen las condiciones para

³ Agregado por el autor para dar una idea más amplia de las dificultades que no enumeró el rector en su discurso.

el pago de una matrícula, les ofreció en buena medida a ellos y ellas el mismo capital cultural con el que se identificaban las directivas, es decir, los espacios comunes como las izadas de bandera, las conmemoraciones a la patria, las formaciones diarias contemplaban los mismos protocolos para cada jornada, bajo el lema, según el rector, “*de que todos y todas pertenecen al mismo colegio*”.

El segundo tiene que ver con que las dificultades que esto representaba para la investigación en términos de observación e interacción dentro de las clases de los docentes de ciencias sociales para ambas jornadas, lo que implicaba hacer un esfuerzo por entablar una relación con cada uno de ellos y ellas para conocer a la población de estudio y la diferencias entre sí mismas. El resultado fue que la jornada de la mañana era más organizada que la jornada de la tarde, por ejemplo, pudo verse que a los niños y niñas de la primera jornada se les exigía el uniforme completo y los cuadernos de cada una de sus clases.

En cambio, a los niños y niñas de la siguiente jornada no se les instaba a llevar el uniforme completo, ni todos los cuadernos de las asignaturas, solo algunas cosas mínimas, tales como llevar esferos y el saco del uniforme del colegio. Esto llevó al Minuto de Dios Ciudad Verde a una dificultad que se va a presentar a lo largo de los años sobre la distinción de las dos jornadas entre los niños y niñas del privado y los del subsidiado a la demanda. Por ejemplo, a los primeros se le entregaban el módulo de estudio y el acceso a la plataforma del colegio de manera puntual, mientras que los segundos debían esperar casi un mes para acceder a los beneficios que la alcaldía otorgaba por derecho, entorpeciendo de esa manera el ritmo de sus clases y las temáticas que muchas veces no coincidían con la jornada contraria.

Aunque la investigación no pretendió revisar las clases de manera comparada por las condiciones en las que se estaba acomodando la población escolar, se optó por explorar las clases de ambas jornadas sin el sesgo en el que estaba incurriendo el colegio por distinguirlos, así no fuera en su lenguaje habitual si en las acciones que se emplearon. Es decir, se tomarían varias clases al azar para revisar las prácticas pedagógicas y se emplearían otras estrategias como salir del aula de clase y hacer ejercicios diferentes a los habituales -revisar el capítulo V- con el ánimo de que sobresalieran las voces de ellos y ellas, no solo por los problemas de su institución sino de su realidad local.

En ese sentido, y volviendo a la dificultad de ambas jornadas, los primeros reclamos frente al colegio y también a la Secretaría de Educación de Soacha no se hicieron esperar, en palabras de un padre de familia:

Para las directivas del colegio todos hacemos parte del Minuto de Dios cuando les conviene, nos dicen ustedes hacen parte de esta comunidad y aquí el colegio funciona como privado, pero cuando los dineros de la secretaría de educación de Soacha no llegan a tiempo nos volvemos un colegio en concesión y entonces nos rigen otras normas distintas. (Diario de campo, 2015)

Como puede verse, las directivas no fueron transparentes en las reuniones con los padres de familia, respecto a si el colegio funciona en la mañana al estilo de un colegio privado o si es un colegio en concesión de la alcaldía de Soacha. Esto cuestionaba directamente las acciones de las directivas al entregarles a unos pocos el módulo de estudio a tiempo mientras que a los otros no. En caso de ser lo segundo, un colegio oficial, porque las formas de vestir y de exigencia disciplinar tampoco eran las mismas.

No obstante, las directivas siguieron trabajando para que ambas jornadas tuvieran acceso a todos los convenios que ellos propusieron desde el inicio de la obra, así lo hizo entender el rector en la misma izada de bandera cuando narraba la historia del colegio a los estudiantes, aunque esta estrategia era la forma para ocultar el tipo de colegio y su funcionamiento para la comunidad escolar en general, como se señala a continuación:

Y eso nos permitió a través del censo, conocer nuestra realidad y desarrollar una serie de alianzas para generar trabajo en beneficio de la comunidad, y partir de esas alianzas, con el Sena, con la Corporación, responder [...] en fin, hemos abierto la posibilidad a muchos beneficios o por lo menos de algunos, para los estudiantes y para los residentes de Ciudad Verde.

Y a partir de allí también ustedes han recibido visitas muy importantes. Levanten la mano los que estuvieron con los franceses. Los de undécimo ¿no estuvieron?, cuando vinieron los del Liceo San Juan Eudes, que vinieron de París-Versalles, y luego recibimos visitas de Norteamérica, y los encuentros de líderes estudiantiles, y ustedes han ido a muchos concursos donde han ganado muchos premios[...]

De manera que conocer la historia es saber quiénes somos, pero es proyectarnos hacia el futuro, reconociendo nuestras fortalezas y nuestras debilidades, y buscando siempre las oportunidades para ser cada día mejores. (Diario de campo, 2015, p.5)

Por consiguiente, de acuerdo a las dificultades en las que se encontraba el colegio se optó por observar un grado tercero, un grado cuarto y dos grados quintos de educación primaria, los dos primeros grados son de la jornada de la mañana y los grados quintos representan a cada una de sus jornadas, para un total de 122 estudiantes conformados por niños y niñas en edades aproximadamente entre 9 a 10 años de edad, en su gran proporción 92 niñas superando en número a sus compañeros. También es preciso aclarar que los diarios personales y los ejercicios extra-clase por iniciativa de la investigación se realizaron con los grados quinto por el volumen que representaría el transcribirlos y analizarlos, en cambio con los demás se optó por revisar los espacios comunes y algunas de las clases de ciencias sociales.

Se debe decir que la mayoría de los niños y niñas si bien no poseen un discurso estructurado sobre las ciencias sociales, en la medida en que según el rastreo la mayoría de ellos y ellas proviene de hogares humildes de estrato 2 de las localidades Bosa y Soacha, sí reconocen los símbolos y referencias que el colegio fomenta, pues

participaron a su estilo en la proyección a futuro de su realidad local, es decir, ellos y ellas se acercaban a los vínculos del colegio y su realidad social a través de las relaciones cotidianas con la figura del adulto significativo, que es una categoría⁴ y expresión que se usaba a diario para referirse a las enseñanzas del colegio, sus prácticas, artefactos culturales y las clases diarias.

Este punto también es clave por dos razones, la primera tiene que ver con cómo el niño y la niña iban estructurando su mundo a partir de la relación con el maestro y de ahí todo el campo de las acciones que se desprende de las prácticas institucionales y pedagógicas, pues esta relación llevó a aseverar la importancia de profundizar las *mediaciones* a las que diariamente ellos y ellas se expusieron, porque dentro de sus hogares no existieron los mismos vínculos que los del colegio, puesto que muchos de ellos afirmaron estar solos y solas en los apartamentos y medianamente con acceso a internet o la televisión.

La segunda razón es la pregunta en torno a de qué modo los niños y las niñas pasaban por la criba de su experiencia las mediaciones de las prácticas y los artefactos culturales del colegio sin la necesidad de que estuvieran directamente relacionados con el adulto significativo. En esa medida, fue más difícil reconocer la voz del niño y la niña debido a que aún confluían las prácticas y demás mediaciones en el interior de sus subjetividades, es decir, el niño o la niña valoraron los vínculos del colegio por el grado de ausencia del padre o de la madre según la jornada a la que pertenecían. No estaban en igualdad de condiciones aquellos niños y niñas de la jornada de la mañana que tuvieron acceso a la tarde para realizar tareas y en buena medida, controlar su tiempo libre hasta la llegada de su padre o madre, con los niños y niñas de la jornada de la tarde que quedaban solos en la mañana, pero no se les asignaba tarea por no tener al padre o la madre para apoyarlos, y el colegio no correría el riesgo de que esta fuera la causa de pérdida del año académico o también que este fuera el motivo para ponerle fin el convenio con la alcaldía de Soacha. Esto pone en evidencia una mayor ausencia para los niños de la tarde, pero en ambos casos la ausencia y vínculos del colegio estaban presentes.

Sobre esta realidad debe decirse que el colegio realizó esfuerzos a través del trabajo del equipo psicosocial para ofrecerle al niño y a la niña cursos en la jornada contraria para suplir la necesidad de ausencia en su hogar, pero eso afectó directamente a algunos docentes al incrementarles sin ninguna remuneración sus horas de trabajo, por ejemplo, los sábados cuando los profesores de religión realizaban catequesis, o los profesores de las asignaturas del núcleo común, como matemáticas, ciencias naturales y lenguaje, tuvieron que hacer refuerzos escolares en contra jornada. Sin embargo, vale la pena traer a colación las siguientes palabras de uno de los niños de grado quinto:

⁴ Sobre este punto del adulto significativo, en el capítulo sobre las prácticas institucionales se profundizó. Aquí se evoca con el interés de manifestar que los niños y las niñas configuran el campo de acciones en razón del adulto presente; esto no significa que sea siempre desde esa instancia, pero sí implica las relaciones afectivas y emotivas que el colegio les permite establecer al ser sus guías.

Lo que más aprecio de mi colegio es que en el colegio nos ayudan a ser mejores cada día, las clases son muy chéveres, los profesores son muy buenos con nosotros y si vamos mal en algo nos ayudan a reforzar todo lo que tenemos en duda. Y además, las tareas nos ayudan al nivel del colegio. Es diferente a los demás, es muy alto y lo chévere es que yo salgo adelante con una carrera y muy avanzado. Allá nos enseñan a ser diferentes que los demás niños. De pronto las tareas son muy chéveres, ya que los profesores son muy respetuosos. Yo también le doy las gracias a los profesores por todo y por enseñarme, y además ellos son los que han ayudado aprender, a enseñarme todo más que todo. (Diario de Campo, 2015)

Igualmente, las de una niña de grado quinto que habla de sus docentes favoritos, expresándose de la siguiente manera:

La profe que entrena danzas nos ha ayudado en todo, y saber qué es un colombiano. Yo he estado sorprendida por todo lo que yo he aprendido. Y de todas las materias, la que más me ha sorprendido es matemática, yo no conocía esas operaciones y los profesores nos han dado como consejos para hacer los resultados, y saber los resultados más rápidos. En ciencias naturales he aprendido lo que yo tengo sobre mi cuerpo y sobre los animales y objetos y además son muy grandiosos. En lengua castellana las palabras, el respeto que nos tiene esa profesora cómo saber escribir palabras que no conocemos en común. (Diario de Campo, 2015)

Debido al devenir interno de cada experiencia de los niños y de las niñas, sus impulsos a ser cada día mejores y encontrarse con la lógica del colegio, y sus proyecciones implícitas hacia la sociedad en valores, referencias a los niveles educativos, y los vínculos con el adulto significativo, la investigación se centró en observar y participar de las prácticas pedagógicas e institucionales que sobresalían de la práctica misma de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, que al mismo tiempo fomentaban una realidad envuelta en los contextos funcionales de las dos primeras, ya que se encontraba mediada por directrices institucionales de la Corporación Educativa Minuto de Dios.

Lo antes dicho traduce que así como en el registro de los diarios del niño y la niña citados líneas atrás las ciencias sociales aparecen a modo de una asignatura que enseña valores, como el respeto hacia el mundo institucional de acuerdo con sus formas y correspondencias con el adulto significativo, no solo por ser la base que sustenta el modelo pedagógico de la institución, sino por ser la clave de las relaciones escolares sobre las distintas áreas del saber. Ahora bien, dentro de la realidad observada, en buena medida prevalece lo institucional en torno a lo fundante de los modos de comprensión de la realidad, sin pretender decir que fue exclusivo para interpretar las subjetividades, pero como investigador y docente de las ciencias sociales de los niños y las niñas de los grados tercero a quinto, el acceso a sus vivencias siempre estuvo entre la tensión de desarticular la visión del adulto significativo, en relación a una búsqueda

distinta a la que ellos y ellas pudieran considerar las prácticas, los artefactos culturales o las mediaciones sociales.

Así, se evidenciaron las tensiones en el diario personal de una niña de grado cuarto al describir su clase y docente favorito para el año 2015:

Mi clase favorita es ciencias sociales, me gusta porque aprendemos historia, y algo de nuestros antepasados. ¿Qué pasó?, y ¿cómo ocurrió? El tema que más me gusta es del universo. Entre todos los profesores que nos dictan, el de sociales es el más pacífico, porque no nos regaña, nos da plazo y es toda buena gente. Me cae muy bien, porque el profesor nos hace reír y en vez de escribir nos habla, pero nos hace escribir cuando algo no se debe olvidar. Yo recuerdo, que el año pasado, el otro profe nos hacía escribir como dos cuadernos, pero en verdad este profesor actual es muy pacifista, el que hace fuercitas con mi mejor amigo. (Diario de Campo, 2015)

Esta búsqueda del investigador de alejarse de la figura del adulto significativo se vio reflejada en todo el proceso de la investigación, principalmente cuando se trató de abordar las voces sin las mediaciones a las ya acostumbradas en las clases, los protocolos de las filas y los ritos del colegio. Además, como bien lo expresa el diario de la niña, este buscó suavizar la figura de autoridad “al ser el más pacífico de los docentes” pero siempre encontrándose en los límites de la autoridad.

Después de hacer esta descripción de la población, y siguiendo con el orden del texto, se plantearon los siguientes instrumentos de recolección de información para la consecución de los objetivos específicos, es decir, a cada uno se le asignó un orden para alcanzarlos, que inicia con la unidad de análisis, dimensión a trabajar, hasta la técnica de recolección de datos para alcanzar el objetivo general, así como lo muestra el siguiente recuadro:

OBJETIVO

GENERAL

Analizar las prácticas pedagógicas y sus artefactos culturales utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la educación primaria y su incidencia en el contexto y en la configuración de las subjetividades de los niños.

Objetivos específicos	Inducción /deducción	Unidades de análisis	Dimensiones o variables	Datos necesarios	Técnicas de recolección de datos
------------------------------	----------------------	----------------------	-------------------------	------------------	----------------------------------

Entre prácticas pedagógicas y enseñanza. Hacia una aproximación sociológica de los contextos y artefactos culturales de la escuela.

<p>Identificar las prácticas pedagógicas que se han institucionalizado para la educación primaria dando cuenta de los usos sociales que se le otorga a los artefactos culturales y a la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<p>Deductivo</p>	<p>Análisis de las Prácticas pedagógicas e institucionales en los que respecta a los usos sociales de los artefactos culturales en la escuela.</p>	<p>Prácticas pedagógicas de los maestros. Prácticas institucionales que el colegio asume para organizar su contexto escolar.</p>	<p>Percepciones y discursos de los docentes. Percepciones y discursos de las directivas.</p>	<p>Entrevista, grupo focal y diario de campo. Entrevista, grupo focal y diario de campo.</p>
<p>Interpretar las nociones de nación implícitas o explícitas en las prácticas institucionales, en el marco de las ritualizaciones escolares y las subjetividades de los niños y las niñas.</p>	<p>Inductivo</p>	<p>Nociones de nación en los rituales del colegio. Nociones de nación transferidas a los niños y las niñas.</p>	<p>Los estudiantes y su construcción de la nación y sociedad. Los maestros y su construcción de nación. La enseñanza de las ciencias sociales y su construcción de nación.</p>	<p>Testimonios de los maestros. Testimonios de los docentes directivos.</p>	<p>Grupo focal. Entrevista.</p>

Analizar las prácticas y los discursos institucionales que regulan la escuela, las prácticas pedagógicas y las subjetividades de los niños y las niñas.	Inductivo	Prácticas pedagógicas. Actividades “oficiales” del colegio celebración de fechas conmemorativas.	Artefactos culturales que acompañan a las celebraciones Narraciones de los niños y de las niñas.	Fotografías de las izadas de banderas (más representativa s). Discursos e interpretaciones de Colombia (sociedad y territorio).	Análisis fotográfico Diario de campo. Análisis de diarios de los niños y las niñas.
--	-----------	--	--	---	---

1.3.2 Sobre el trabajo de campo del investigador

El trabajo de campo comenzó en el año 2015 con la idea de rastrear la primera apuesta de investigación en cuanto a revisar si la escuela aún mantenía en sus vivencias el mito de la nación para el aprendizaje de los niños y las niñas en la educación primaria. También porque el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde que inició en el año 2012 con la concepción de que los estudiantes tuvieran acceso a los valores católicos y cristianos, éticos y políticos de su sociedad en general, lograran desde la perspectiva del padre Rafael García Herreros, *que nadie se quede sin servir*, estructurar una consciencia de lo social con las características propias del Minuto de Dios.

Estos dos hechos coincidieron con la formulación del módulo de estudio para que los niños y las niñas accedieran a ciertos capitales culturales que el colegio progresivamente iba estructurando en sus mallas curriculares, e indirecta o directamente tocaba la enseñanza de las ciencias sociales escolares, porque estas ayudaban a fomentar los ritos del colegio y las conmemoraciones de la independencia, repertorios, símbolos patrios e institucionales, que ayudarían en el marco del conocimiento social a las subjetividades.

Es decir, el módulo de estudio se planteó como una estrategia pedagógica para alcanzar el nivel proyectado a futuro de la institución, que hacia el año 2016 se encontraba en el mínimo de los 50 puntos en todas las asignaturas, y sus resultados se verían en las pruebas saber de los grados tercero, quinto y noveno, más las pruebas tipo icfes de los grados undécimo que sería la exigencia de la Secretaría de Educación de Soacha para continuar con los niños y niñas de convenio.

Dicho de otra forma, el colegio buscaba, por un lado, proporcionarles con esta iniciativa la calidad educativa a los niños y niñas que iban a acceder con estos capitales culturales. Y por otro lado, los docentes harían de esta decisión institucional una herramienta didáctica, un repertorio histórico que contemplaba un estilo de las ciencias sociales escolares que fueran los reflejos colectivos en los que la comunidad se podría representar con su pasado y presente, dicho sea de paso, al modo del mito de la historia como lo plantea Raimon Panikkar, donde los vencedores crean la realidad presentada ya sea de forma narrada o escrita y los niños y las niñas “asumen” esta realidad como verdad, pero no una verdad cualquiera, sino la valorada por el adulto significativo en la vida de cada uno de ellos y ellas.

En consecuencia, las decisiones de hacer un artefacto cultural llamado módulo de estudio en los distintos niveles no pasaron por las intuiciones de los niños y de las niñas por razones de tiempo, en cuanto a que la institución debía responder con resultados concretos y con calidad por los servicios prestados a los padres de familia y a la Secretaría de Educación. Cabe decir que el modelo pedagógico basado en la preponderancia del adulto significativo en el que se estructuraba el saber de las áreas y del conocimiento social tampoco contempló las posibilidades de jalonarlos a estas exigencias institucionales, por lo que entonces se buscó ampliar la visión investigativa que se escondía detrás de esas decisiones de la comunidad escolar.

Es así como con estos elementos circunstanciales se abordó la realidad escolar con el objetivo de comprender el grado de complejidad en el que se movía el cúmulo de relaciones institucionales, en relación a las ciencias sociales escolares y los referentes históricos que estarían impresos en el módulo de estudio, además porque estos repertorios serían elementos coadyuvantes a estructurar las subjetividades de los niños y de las niñas. En otras palabras, cómo era posible que el mundo institucional, seguido de sus ritos y ceremonias, se sustentara en un tipo de ciencias sociales que consideraba al héroe y los próceres de la independencia como la primera aproximación a la experiencia de nación. Y por el otro lado, si estos vínculos sociales estaban vigentes en los capitales culturales de la institución, cómo podrían disponerse de forma colectiva sobre todas las mediaciones sociales que estructuraban la realidad del colegio.

De esta manera se comprendió que las referencias al proyecto de la Gran Colombia⁵, para poner un ejemplo en términos de la primera experiencia histórica de la nación

⁵ Aunque aquí se hace alusión a la Gran Colombia como el proyecto máximo de la nación colombiana, en el planteamiento del problema se profundiza sobre las “otras alternativas” que alimenta la experiencia de la nación, porque también son transferidas en la escuela a través de los héroes y la memoria escolar. Sin embargo, lo que aquí no interesa resaltar sobre la Gran Colombia es que ocurre igual que sobre los próceres de la independencia recae un contenido simbólico de sentimientos nostálgicos de lo que se “pudo ser”, y las riquezas de lo que es “posible hacer” como sociedad. Ahora bien, aparentemente la distancia histórica entre los ritos, las ceremonias y los orígenes de la nación distorsionan los sentimientos reales de quienes forjaron la nación. Pero la escuela, al menos desde la perspectiva del problema de investigación y por lo rastreado mediante el trabajo de campo realizado en la presente investigación, sigue interesada en sustentar la

expuesta en ritos del colegio, alimentaba una memoria escolar para no repetir la historia sobre los fracasos, y agrupaba los valores institucionales que estaban respaldados por los docentes en búsqueda de que los niños y las niñas fueran sujetos históricos portadores de cambios sociales a los posibles designios que este tipo de interpretación histórica formulaba.

Ahora bien, esto no se lograría si los repertorios, ritos y ceremonias no se vincularan a otras experiencias históricas envueltas en los legados de otros hombres. Para este caso, el legado del padre Rafael García Herreros y el uso social que la institución realizó de él a diario en las formaciones para involucrar más a los niños y las niñas sobre la necesidad de intervenir o crear un futuro, así como las directivas a través del padre fundador lo pensaban, donde la sociedad colombiana a parecer al modo de un compendio de conflictos interminables si no se disponía a las generaciones venideras los valores del respeto y el servicio hacia la nación.

En ese sentido, cabe decir que el trabajo de campo y el análisis posterior develaron que las prácticas pedagógicas encausan las subjetividades de los niños y de las niñas, conduciéndolos hacia ciertos referentes del pasado desde una nostalgia que enseña a no repetir los hechos históricos, o por lo menos a volver las experiencias propias en referencia al presente de ellos y ellas sobre las interpretaciones predominantes del colegio; además permitió conocer que los niños y las niñas tienen desde el punto de vista de su experiencia personal la capacidad de hacer de su aprendizaje otros referentes sociales a los propuestos por la escuela.

Sobre esta medida se abandonaron algunos presupuestos del anteproyecto y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación con miras a profundizar en la realidad estudiada a través de la ayuda de la observación participante y un diario de campo personal. Asimismo, se incluyeron de manera alterna los diarios de los niños y las niñas debido a que se buscaba registrar las formas en las que ellos y ellas se acercaban a su propia realidad a la vez que se desvinculaban de las prácticas habituales.

Después del trabajo de campo y para no ceñir la investigación exclusivamente a las consideraciones reflexivas que nacieron de ahí, se hizo una entrevista con el rector a fin de conocer las posturas de las directivas, y seguido de ello, se hizo un grupo focal con los docentes de ciencias sociales abordando sus relaciones con las prácticas y la realización del módulo de estudio. Finalmente, eso posibilitó dentro del estudio de caso de la realidad del colegio, el análisis de los datos con ayuda del programa Atlas. Ti, y ayudó a determinar qué categorías se relacionaban con las planteadas en el anteproyecto y cuáles iban emergiendo de los instrumentos de recolección de información.

institucionalidad escolar y sus ciencias sociales bajo la idea de una cultura que se relaciona con lo local y lo nacional, en la que confluyen los procesos que se hacen a nivel micro en educación para luego trascenderlos en el ámbito más amplio de la realidad social.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el enfoque investigativo del presente trabajo es de corte cualitativo por lo siguiente:

La relación entre la teoría, la investigación y la realidad está basada en la coincidencia entre la percepción de la realidad del investigador reflejada en una hipótesis y la realidad como fenómeno para que se apruebe una teoría, aunque es importante destacar que en la investigación cualitativa hay un uso extensivo de las "hipótesis de partida" basadas en supuestos que sustentan la investigación - como punto de referencia para iniciar el proceso cualitativo- los cuales se pretenden descubrir o demostrar. (Ero del Canto, 2013, p.28)

De ahí que la perspectiva del presente trabajo se conecte con algunos elementos de la teoría fundamentada y el estudio de caso porque se parte de los supuestos del anteproyecto y las indagaciones que se realizaron en el estado de la cuestión de las categorías primarias, para posteriormente, utilizar las herramientas de recolección de información que van desde la observación participante, la entrevista, los diarios de campo, hasta el grupo focal. Y de ahí, empezar a descifrar las tramas de la realidad escolar de forma organizada. Aunque esta investigación no buscaba en el fondo corroborar una teoría sociológica de la educación sobre las prácticas pedagógicas e institucionales, sí pretendió hallar las subjetividades de los niños y de las niñas que eran desconocidas por el mundo institucional. Asimismo, se le apostó a que la realidad estudiada hablara por sí misma, y de ella emergieran posibles categorías explicativas que dieran cuenta de las confluencias que se daban entre los distintos actores de la realidad escolar.

1.3.3 Los instrumentos de recolección de información

La fuente principal de recolección de información para el presente trabajo de investigación fue la observación participante en su amplio acervo de conocimiento, porque esta permitió delimitar los presupuestos de la investigación, según Guber (2001), "desde el ángulo de la observación (...) el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social" (p.12).

En palabras de esta autora, la participación en la noción que cobra según los fines de esta investigación puede definirse en los siguientes términos:

"Participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada. (p.12)

Por lo tanto, observar y participar fueron dos momentos cruciales que llevaron a sumergirse dentro de la realidad estudiada. En un sentido, la interacción entre la comunidad educativa y el investigador siendo docente dio cabida para profundizar por vía reflexiva sobre las prácticas pedagógicas e institucionales, y en otro sentido, lo que habitualmente no se cuestiona por el hecho de pertenecer a la vida cotidiana y su a-

problematización institucional, así es como se fueron consolidando varios bosquejos de la realidad que permitían ir hilando el problema a tratar.

Sin embargo, únicamente la observación y la participación no eran una razón suficiente para emprender una labor investigativa que redescubriera la realidad y las subjetividades inmersas de los niños y las niñas, especialmente porque desde la comprensión de la sociología contemporánea eliasiana, el investigador siempre se mueve entre el distanciamiento y el compromiso, la primera tiene que ver con lo observado guardando controlando los sentimientos que le puedan producir la realidad, en caso de que el investigador haga parte del mundo institucional y las prácticas mismas de la docencia. Por su parte la segunda se relaciona con el compromiso que debe tener el investigador, quien de hecho tiende a ser un actor más de la participación cuando se involucra con las relaciones sociales que él percibe, aunque tenga que cuestionarse a sí mismo el quehacer de sus prácticas sociales.

1.3.4 Los diarios de campo

Los diarios de campo fueron herramientas que permitieron al investigador en el desarrollo de la investigación contemplar la realidad de una manera distinta a como se hace desde la observación participante, esto en la medida en que dicha estrategia etnográfica se utilizó para recopilar fragmentos provenientes de las experiencias de los niños y de las niñas dentro de sus clases de ciencias sociales, junto con las impresiones del investigador en su papel de docente además de las que otros maestros proporcionaron. Esto también tuvo como finalidad el poder llevar algunos registros de aquello que se iba tejiendo en las celebraciones, conmemoraciones y fiestas patrias.

En los primeros diarios, los niños y las niñas accedieron a contar sus experiencias personales a través de dibujos, frases cortas y narraciones de textos que ellos y ellas conocían, que tuvieran relación con su vida cotidiana en el colegio; vale decir que las clases o ejercicios que se les propusieron eran distintos a los formales y a las percepciones de las directivas, maestros y amigos, con el objetivo de que contemplaran sus vivencias y experiencias sin la aprobación exclusiva del adulto significativo, y a modo de sugerencia por parte del investigador, explorar a partir de ahí sus relaciones con los símbolos y referencias sociales característicos de la institución.

Es necesario reconocer que, en el ejercicio de escritura, ellos y ellas no llevaban de manera sistemática sus registros debido a que no obedecen a una cultura de la palabra escrita, que es dominante dentro de la cultura escolar, sino más bien de la palabra expresada o hablada en interacción con el otro, con sus amigos y cercanos. Así que el paso de su palabra hablada a la escrita implicó un esfuerzo de rastreo para el diario de campo del investigador, y también lograr incentivar a los niños y las niñas a escribir por cuenta propia, no a copiar como lo hacían en sus clases, sino arriesgarse a describir sus realidades y de ahí contar de manera particular sus experiencias de vida, que se salían de las lógicas institucionales.

Por otra parte, en el segundo diario el registro del investigador se conectó con la observación participante y los diarios de los niños y de las niñas en la medida en que se reflexionó sobre lo observado y lo interactuado, es decir, este ángulo del diario de campo es equiparable según Guber citado por Bertoli & Barboza (2016):

A "la realidad registrada", en primer lugar porque un registro no puede dar cuenta de todo sino que implica un recorte de lo que el investigador supone relevante y significativo" (...) Sin duda, el diario de campo además de ser un registro de los eventos y lo sucedido en la salida de campo, es una forma de reflexión, porque la escritura del mismo permite "al investigador ver y oír lo inesperado, abrir cada vez más sus sentidos, y distinguir las reflexividades que confluyen en el trabajo de campo. (p. 94)

Ahora bien, a diferencia de la observación participante, el diario de campo sirvió de herramienta sistemática para ordenar los eventos "aparentemente ordinarios", para conocer no solo los intereses de la investigación en juego con la realidad, sino los sentimientos y los vínculos que se pudieron expresar sobre el mundo cotidiano de quienes conviven y se relacionan en el contexto escolar, bajo el objetivo de desencadenar lo estructurado, que se considera la naturalización de la vida social y las acciones "simuladas normales" de los actores sociales que conviven en los espacios académicos y convivenciales del colegio.

De esa manera, la reflexividad al modo de la autoreferencia de los niños y de las niñas fue propia del diario de campo, pero también del investigador con su realidad. En el primero, así como se expresó en el capítulo IV, en el que se enmarcan las voces de cada uno de ellos y ellas cuando referenciaron el colegio en sus dibujos, y lo que hicieron los niños y las niñas de convenio para sobresalir sobre su propio campo de acción – que fue ir en contra de los procesos institucionales-. En el segundo, del investigador, en el capítulo V de la tesis que habla sobre la experiencia personal con relación a la experiencia narrativa, dando como resultado un cúmulo de reflexiones que se decantan en el proceso autorreferencial con las demás experiencias de la investigación.

1.3.5 La entrevista y el grupo focal

Para el caso de las entrevistas, se plantearon dos formas de acercarse a los entrevistados, en primer lugar, con el rector del colegio, para eso se revisaron de forma estructurada las intenciones de educar con el modelo pedagógico y las experiencias del módulo de estudio durante su aplicación en el año 2014 hasta el 2016, junto con los intereses globales que tenía la corporación el Minuto de Dios para las ciencias sociales escolares. Aquí el propósito era conocer las conexiones y las diferencias que había arrojado el diario de campo entre las prácticas pedagógicas y las institucionales, en relación a los contextos funcionales constituidos por la institución en cuanto a la disciplina, las convivencias y las clases que se impartían a los niños y las niñas de acuerdo a los intereses de este tipo de educación.

La segunda se hizo con los docentes de ciencias sociales a modo de discusión y focalización de las preguntas sobre el módulo de estudio y la enseñanza del conocimiento social. Esta tuvo como propósito conocer y profundizar las prácticas de ellas y ellos para tener una visión amplia sobre las relaciones que se tenían con el colegio y sus prácticas institucionales, sin embargo, para profundizar en lo concerniente a su posición frente a su quehacer pedagógico se puede revisar el capítulo VI de la autoreferencia sociológica, donde se encuentran consignadas las indiferencias a los ritos del colegio y el peso del sistema institucional, pero también las posiciones de los docentes que valoran a su estilo el modelo pedagógico.

En consonancia con ello, se pretendió con los docentes de ciencias sociales ahondar sobre las temáticas y las relaciones con los repertorios escogidos entre la institución y ellos, además de las intenciones de proyectarlos con la propuesta del modelo pedagógico y la figura de autoridad del adulto significativo, que hasta ahora construía unas vías interpretativas para los niños y las niñas del pasado con relación a su presente. En ese sentido, puede decirse que ambas entrevistas, la estructurada y la focalizada según Guber (2001):

Consistirían en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responde, mientras que los temas abordados en estos encuentros suelen definirse como referidos no a la entrevista, sino a hechos externos a ella. La información que provee el entrevistado tendría significación obvia, salvo por las "faltas a la verdad", los ocultamientos y olvidos; para ello se recurre a chequeos, triangulaciones, informantes más confiables o informados y a un clima de "confianza" entre las partes. Según esta concepción la información se obtiene en la entrevista y es transmitida por el entrevistado. (p.77)

Este punto es importante porque la información transmitida por las directivas no se obtuvo directamente como docente sino como investigador, aunque siempre guardando el clima de confianza del que habló Guber. Por un lado, las directivas manifestaron inquietud frente al ejercicio de cuestionar y por los presupuestos con los cuales se acercaba el investigador a la realidad del colegio; asimismo, se preguntaban si el investigador compartía la misma posición de las directivas en cuanto al socialismo y el rechazo a los sindicatos, luego estos lo veían con malos ojos al estar relacionado con el ateísmo y más en Ciudad Verde, que era su nicho comunitario.

Es preciso añadir que sobre este punto el investigador fue prudente y transparente, enfocando sus esfuerzos para no reducir la posición de las directivas a todo el entramado de la realidad escolar, pero tampoco ignorando esta postura por estar directamente relacionada con las prácticas pedagógicas y sus modos de entender la educación; de igual manera hay que reconocer que las directivas durante el desarrollo de la investigación no entorpecieron o dirigieron las preguntas a su conveniencia, ni se molestaron por realizar otros ejercicios diferentes a las clases habituales pero si con el problema de los estudiantes de subsidio a la demanda que se tratará en profundidad en el Capítulo V.

Retomando el tema de la entrevista con el rector, y para esbozar la posición de las directivas frente a la realidad de Ciudad Verde, se debe decir que el primer rector lideró aproximadamente cuatro años el colegio, pero dejó el cargo al siguiente, no por mérito, sino por afectos basados en la confianza de no reestructurar la misión del Minuto de Dios.

El empate entre ambas posiciones sumadas a la del padre que ayudaba en las labores de las primeras comuniones denota una visión empresarial en cuanto a seguir construyendo la obra del Minuto de Dios, extendiéndola a muchos sitios de Colombia, pero siempre con el carisma cristiano del liderazgo y el trabajo en equipo, concepciones propias del libertarismo donde se aboga por los derechos individuales más no los colectivos. De igual modo, se inclinan hacia una visión de sociedad y de familia que funciona en el embate entre la superación del individuo por sus propios méritos y no por la construcción colectiva de su sociedad.

-Rector: Siga padre, yo aquí estoy de visita. Yo les dije que me prestaran la rectoría porque el profe está haciendo su tesis y necesitaba una entrevista, también porque yo ya entregué llaves y todo. Padre muchas gracias por todo.

-Padre: Estoy muy agradecido, bueno usted sabe que para todo lo que disponga usted puede contar conmigo.

-Rector: Muchas gracias padre y yo voy a estar aquí porque sigo queriendo a Ciudad Verde, en lo que allá yo le pueda servir con mucho gusto y yo estoy seguro que con el otro rector van a seguir trabajando por la comunidad... él es una porquería, pero a veces se porta bien.

-Nuevo rector: ¿Cómo se le ocurre padre?

-Rector: Yo sé que ahí van a seguir trabajando por la comunidad, hay ahora cosa por hacer, ahorita a final de año va a tener un crecimiento muy grande que es lo que tiene programado Amarillo con esta entrega masiva de apartamentos, eso trae consigo muchos problemas.

-Padre: Si eso, eso es cierto... entonces ya está de asiento en el colegio siglo XXI y con la universidad.

-Rector: Bueno, digamos que en lo personal me facilita un poco las cosas, Siglo XXI en esta última etapa pues ya lleva como también tres años, casi cuatro años, tiene una dinámica diferente, es un caballo con otra sed, con otras necesidades, hay que también darle bien, calcularle en beneficios allá para que el proyecto continúe, de acuerdo con lo que ha avanzado Luz Miriam, pero también con otros propósitos.

-Padre: Luz Miriam, ¿dónde está entonces ahora?

-Rector: Ella estaba con el Ateneo antes, creo que en el tiempo que usted estuvo ella estuvo con el ateneo, luego pasó al campestre, después pasó a Siglo XXI y ahora se creó un nuevo cargo, que llamamos DEN, y ahí en esa dirección Nacional, se trata de brindar apoyo todos los colegios del país, no sé si ella va a estar ahí. Está Marcela la que antes estaba en el campestre, y está Johana que estaba en el Minuto de Dios calendario A, y bueno de todas maneras en la

medida que la corporación va creciendo va modificando un poco su estructura para poder responder.

-Padre: Y entonces sumercé ¿cuánto va durar acá?

-Nuevo rector: Lo que disponga la corporación, yo aspiro durar un poquito hasta la pensión y no más.

-Padre: Bueno bendito sea mi Dios, le quedarán seis meses y luego se irá para Siglo XXI para buscar la pensión.

-Nuevo rector: No, no, yo creo que soy el primer agradecido hemos tenido la gracia y la fortuna de lleno de las actividades del colegio.

-Padre: En sus cosas espero que de ahí al frente sea otra realidad porque estoy pensando muy seriamente en retirarme por este año, para ser unas cositas de religión, sumercé sabe que puede contar conmigo, no más me diga, eso es como la señora.

-Rector: Muchas gracias, yo creo que ha sido una bendición que esta parroquia estuviera apoyada por usted y que haya tenido toda la fuerza, y todo el curso que usted le ha dado, porque cuando se sientan bien la raíces hay un terreno abonado adecuado para todo lo demás y Ciudad Verde es una responsabilidad bastante grande.

-Padre: Sumercé nos acompaña en esta eucaristía.

-Rector: pensaba acompañarlos, pero no sé me cambiaron los planes y tengo que estar ahorita en Bogotá, estuve ya, viste a los niños les hablé un poquito del momento que van a vivir, también les pedí que estuvieran muy concentraditos en lo que tiene que estar concentrados, y no los puedo acompañar, y estoy aquí reflexionando.

-Padre: ¿Se va graduar profe?

-Profe: Ya casi padre.

-Padre: ¿Si va bien con la tesis?

-Profe: Sí, estoy ya finalizando trabajo de campo y ya es análisis y resultados.

-Rector: Es maestría ¿en qué?

-Profe: En sociología.

-Padre: Ahh qué bueno.

-Nuevo rector: No más en la Nacional, ¿cierto profe?

-Profe: Sí en la Nacional.

-Padre: ¿Es ateo o no?

-Profe: No.

-Nuevo rector: Él dice que es gracias a Dios.

-Rector: El profe es de los fundadores, el profe es el que ahora yo les dije de llegar con la bota pantanera para poder entrar a Ciudad Verde, y aquí hemos tenido este muchacho.

-Nuevo rector: Ya por lo menos lo hemos sacado un poco del socialismo.

-Padre: Bendito sea mi Dios, con eso ya hemos ganado.

-Rector: Esos muchachos viene empujando fuerte ya los viejitos no.

-Padre: Respetarlos más.

-Rector: No pero aun así sigue ahí el respeto.

-**Padre:** Entonces nos vemos en la santa misa.

-**Profe:** Ah no, sí claro padre.

-**Padre:** Bendiciones este trabajo para ti y todas las cosas llenas del señor, cualquier cosa usted me llama.

-**Rector:** Muy bien, pero antes de llamar me avisa.

-**Padre:** Bueno y entonces a qué horas iniciamos, se hará una homilía de esas que usted se sabe hablar para aprovechar esos momentos, hay que aprovechar para amarrar a la familia, eso sí es cierto, Amén, Dios lo bendiga hombre - dirigiéndose al profe-. (Diario de Campo, 2015)

Estas ideas sobre el libertarismo que no se expresaron de forma abierta durante el diálogo entre los dos rectores y el padre, ni tampoco se suscriben con claridad a esta corriente de pensamiento económico en los distintos momentos registrados del colegio, sí se encuentran en las palabras del servicio, la responsabilidad y el trabajo comunitario para forman un lenguaje común y coherente con sus prácticas institucionales, reflejando, como lo va a apreciar el lector en los demás capítulos, la congruencia de las formalización de los espacios comunes y no comunes del colegio, que se conectó como ya se dijo, pero valga decirlo nuevamente aquí, con una visión histórica acentuada de los vencedores sobre los vencidos, pero también acorde con lo que se piensa de la divina providencia en términos de los valores que están relacionados con la misión del Minuto de Dios y al legado del padre Rafael García Herreros.

1.3.6 El programa Atlas. Ti

Atlas. Ti es un software utilizado para la codificación de variables y la construcción de redes analíticas en las investigaciones de corte cualitativo. Según el manual del usuario del programa versión 7.5, se puede decir lo que sigue:

Este recipiente [...] llamado Unidad Hermenéutica o UH para abreviar (también conocido simplemente como "proyecto") sirve para mantener las rutas a los datos de origen y almacenar los códigos en familias de código, vistas de red, y otros elementos que usted desarrolla en el curso de su trabajo. (Friese, 2012 p.7)

Eso quiere decir que el programa Atlas. Ti en este trabajo de investigación permitió que se llevaran a cabo dos procedimientos que son clave en su desarrollo, en primera instancia, se pudo organizar y sistematizar la información de acuerdo a las necesidades que iban surgiendo de la exploración del trabajo de campo; y en segunda, se utilizó como estrategia de interpretación y análisis de los diarios de campo, junto a las entrevistas (estructurada y el grupo focal), con el ánimo de hacer una trazabilidad entre los datos hipotéticos del planteamiento del problema y los datos de la realidad escolar.

En ese sentido, el primer paso fue transcribir los diarios y las entrevistas de forma virtual para acceder a la nueva unidad hermética; el segundo fue releer lo obtenido a partir de los instrumentos de recolección de información con el fin de que de allí emergiera una abstracción o simplificación del contenido de cada párrafo consignado; seguido de esto, a

cada simplificación se le asignaba un palabra clave para ir reduciendo la información, y luego el programa con colores subrayaba el párrafo o texto que representaba a cada una de esas palabras, como se señala en la siguiente Figura.

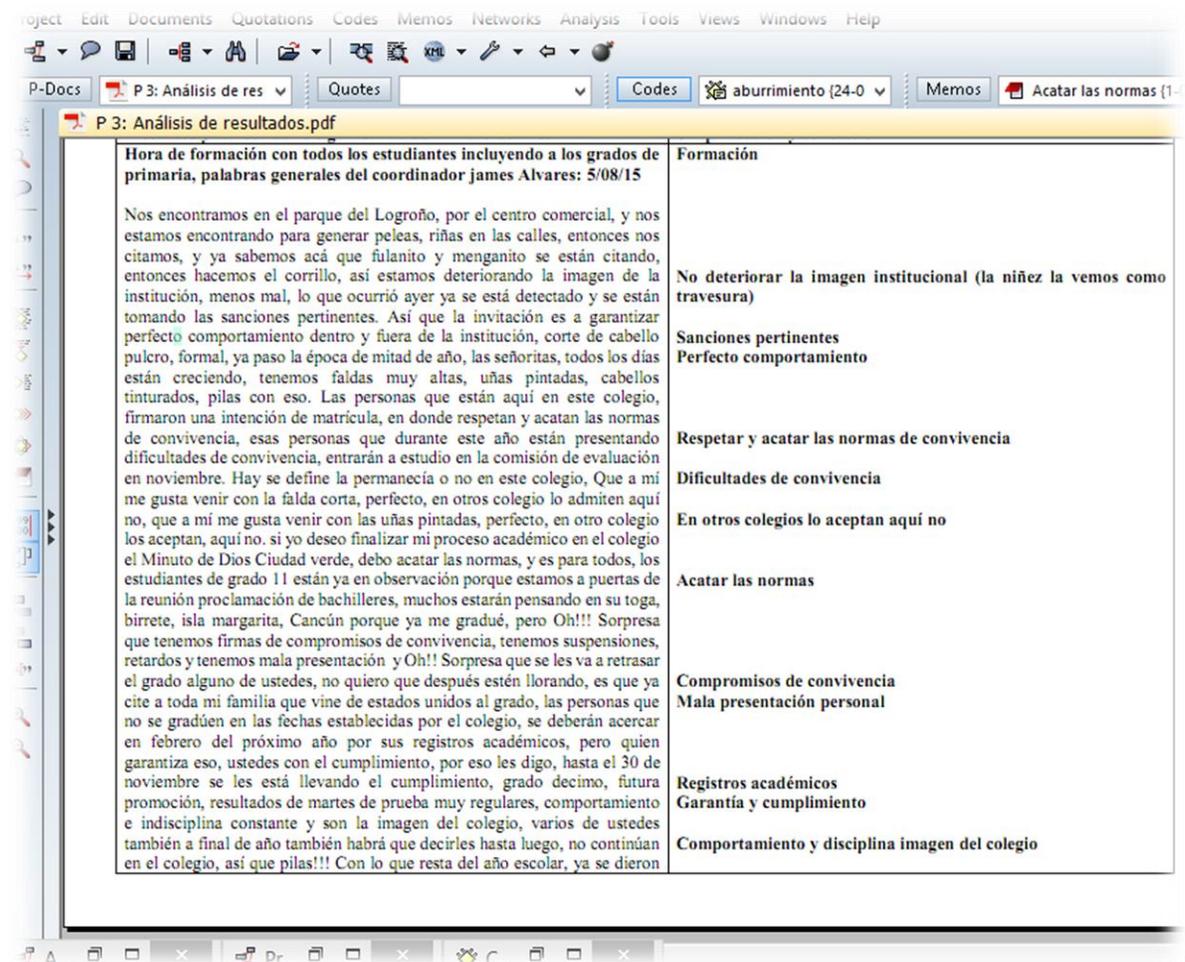


Figura 2. Sobre la codificación del programa Atlas. Ti

Fuente:

Como puede verse, en la Figura 2 se muestra un fragmento virtual de los diarios y la simplificación de cada párrafo en una frase más corta, con el fin de señalar las palabras clave del texto en general que se iban recogiendo según la comprensión de la idea principal, esto para conformar los posibles códigos de análisis o categorías distintas a las expuestas en el planteamiento del problema. De tal modo que en el lado izquierdo se encuentra la información de los diarios de campo, mientras que en el derecho están las síntesis de los posibles códigos.

De igual manera, en la Figura 3 se puede observar las palabras clave asignadas al texto y los colores que el programa iba señalando desde el primer, segundo y tercer orden, hasta hilar los párrafos y las palabras que llenarían los códigos y categorías con el

Entre prácticas pedagógicas y enseñanza. Hacia una aproximación sociológica de los contextos y artefactos culturales de la escuela.

número de veces de importancia para estructurar la información. En esa medida, con ayuda de la experticia del investigador se le iba asignando a cada párrafo y palabra clave un memo o lectura de análisis, según la información recopilada con las síntesis de los párrafos para conectarlos a las ideas de la investigación que se repetían de la lectura juiciosa de los contenidos consignados en los diarios, las entrevistas y los demás elementos de recolección de información.

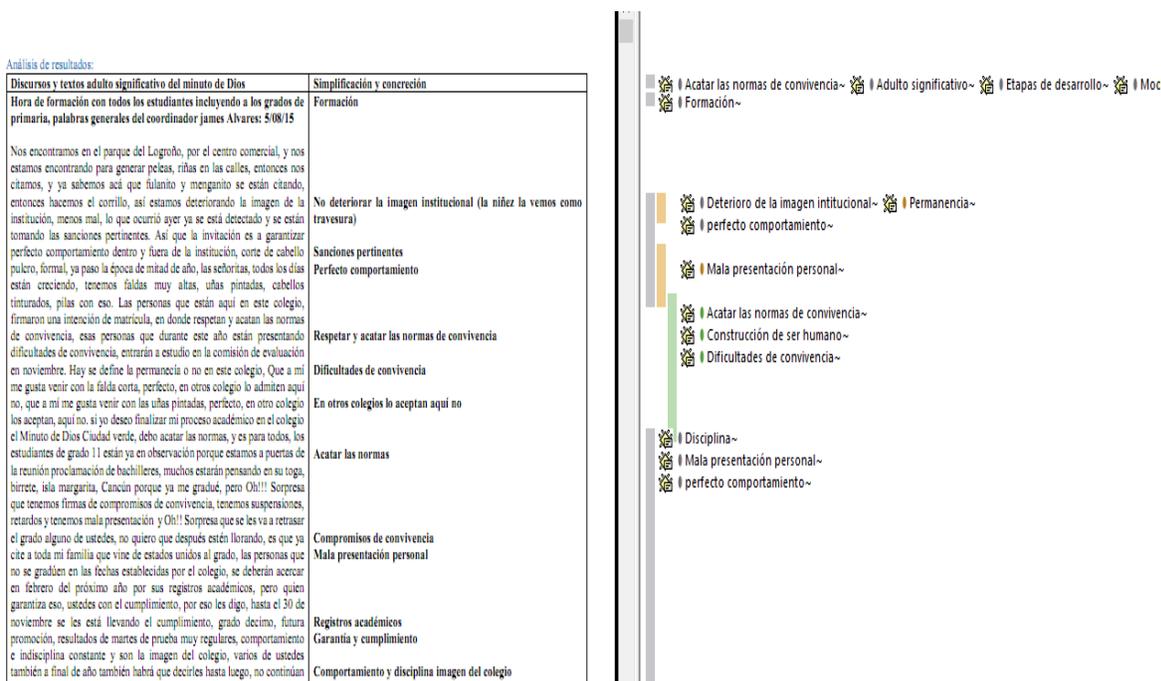


Figura 3. Sobre la codificación del programa Atlas. Ti

Fuente:

Ahora bien, la extensión de las 63 páginas de los diarios de campo y las entrevistas contenían demasiada información, por ello se procuró agrupar los códigos en familias con las categorías del anteproyecto y las nuevas reflejadas en los códigos y colores. De tal forma que se pudieran vislumbrar detalladamente todas las categorías de análisis para entonces construir los capítulos con los resultados obtenidos. Alrededor de este punto hay que hacer una aclaración en cuanto a que los códigos fueron muy variados y ricos en lo que respecta a las narraciones para ser determinados en las familias de códigos; es por esto que unos códigos se tuvieron en cuenta al nivel de las familias que se empezaron a formar, al tiempo que otras familias no se trabajaron porque los mismos objetivos de la investigación delimitaban el campo de la escritura (ver Figuras 4 y 5).

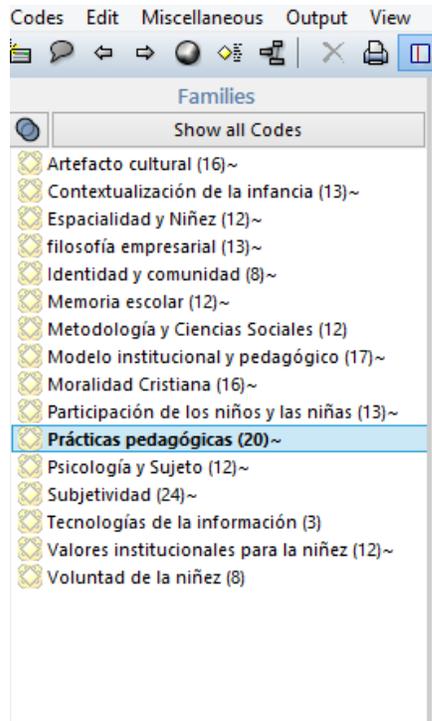


Figura 4. De las familias que contienen los códigos de las entrevistas y los diarios de campo

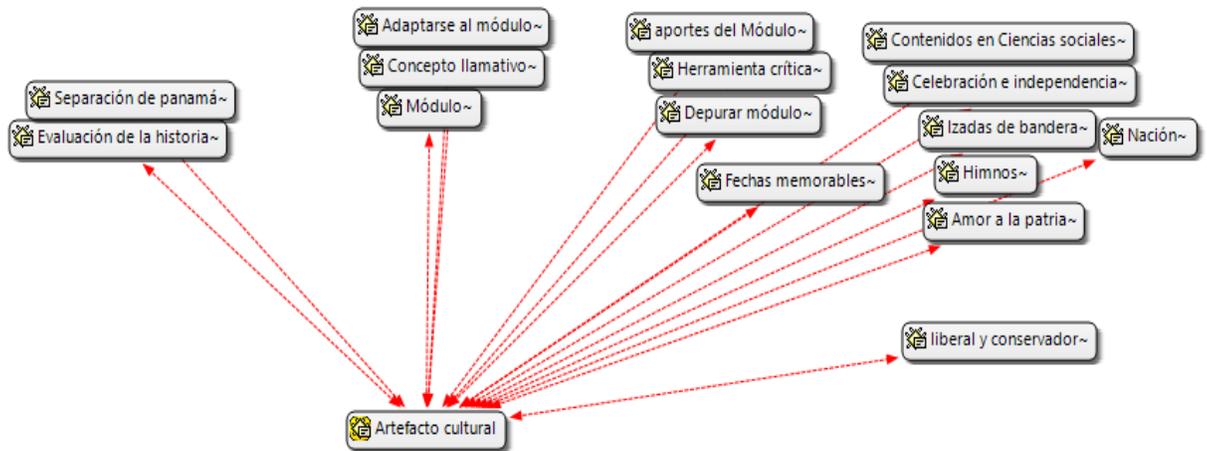


Figura 5. De la categoría artefacto cultural con los códigos de los diarios y las entrevistas

Fuente:

1.3.7 La teoría fundamentada dentro del estudio de caso

Por último, como ya se indicó al inicio de este capítulo, debido a que el análisis de los resultados debía ser coherente con la metodología escogida, el procedimiento investigativo más acertado fue el uso de la teoría fundamentada (TF) dentro del estudio de caso al modo como Vivar, Arantzamendi, López y Gordo (2010) la comprendieron según puede interpretarse de lo siguiente:

La TF se encuentra en la Escuela de Sociología de Chicago y en el interaccionismo simbólico, corriente cuyo entendimiento principal es que los seres humanos actúan ante las cosas con base al significado que estas tienen para ellos. La TF se sustenta en la teoría del interaccionismo simbólico para comprender cómo definen los individuos un fenómeno o acontecimiento a través de su interacción social. El objetivo principal de la metodología es a través del *estudio de fenómenos* sociales en contextos naturales, generar teorías que expliquen el fenómeno estudiado. (p.2)

En ese sentido, la TF ayudó a la investigación a comprender, de acuerdo con los contextos escolares, las prácticas institucionales y pedagógicas -que direccionaban las mediaciones sociales resultado de la interacción en el mundo institucional- los adultos significativos más las formas subjetivas de los niños y de las niñas, a darle forma a la estudio de caso en cuanto a documentar y describir las problemáticas que se interrelacionaban con cada uno de los elementos que componían esta realidad.

Es decir, del conjunto de las prácticas se relacionaron los elementos (módulo de estudio, símbolos, banderas, etc.) con las que los niños y las niñas interactuaban para lograr significar su mundo y las referencias a las ciencias sociales. Todo ello sin pretender argumentar que este modo de interacción social fue lineal, sino más bien, una gama de posibilidades en las que la acción de unos sobre otros se expresó a través de la palabra y la experiencia dotada de diversos significados.

Por otro lado, las bondades del estudio de caso se vieron reflejadas en la autoreferencia sociológica, dado que se pasó de una experiencia personal a una condición narrativa del investigador, que iba reflexionando sobre su propia práctica pedagógica en una relación con las prácticas institucionales y las prácticas de las ciencias sociales escolares. Mediante esto se daban a conocer las acciones y actividades de los seres humanos de estudio, que se encontraban en el campo de la institucionalidad del colegio de una manera distinta a lo interpretado por los capítulos subsiguientes de la tesis.

Así las cosas, aparte de la autoreferencia sociológica, el estudio de caso, como lo explicó Morales (2015), tuvo como característica importante en la investigación lo que abajo se señala:

El énfasis puesto en el examen detallado de los datos empíricos antes que en la lectura focalizada de la literatura (Glaser & Strauss, 1967; Goulding, 1998). El

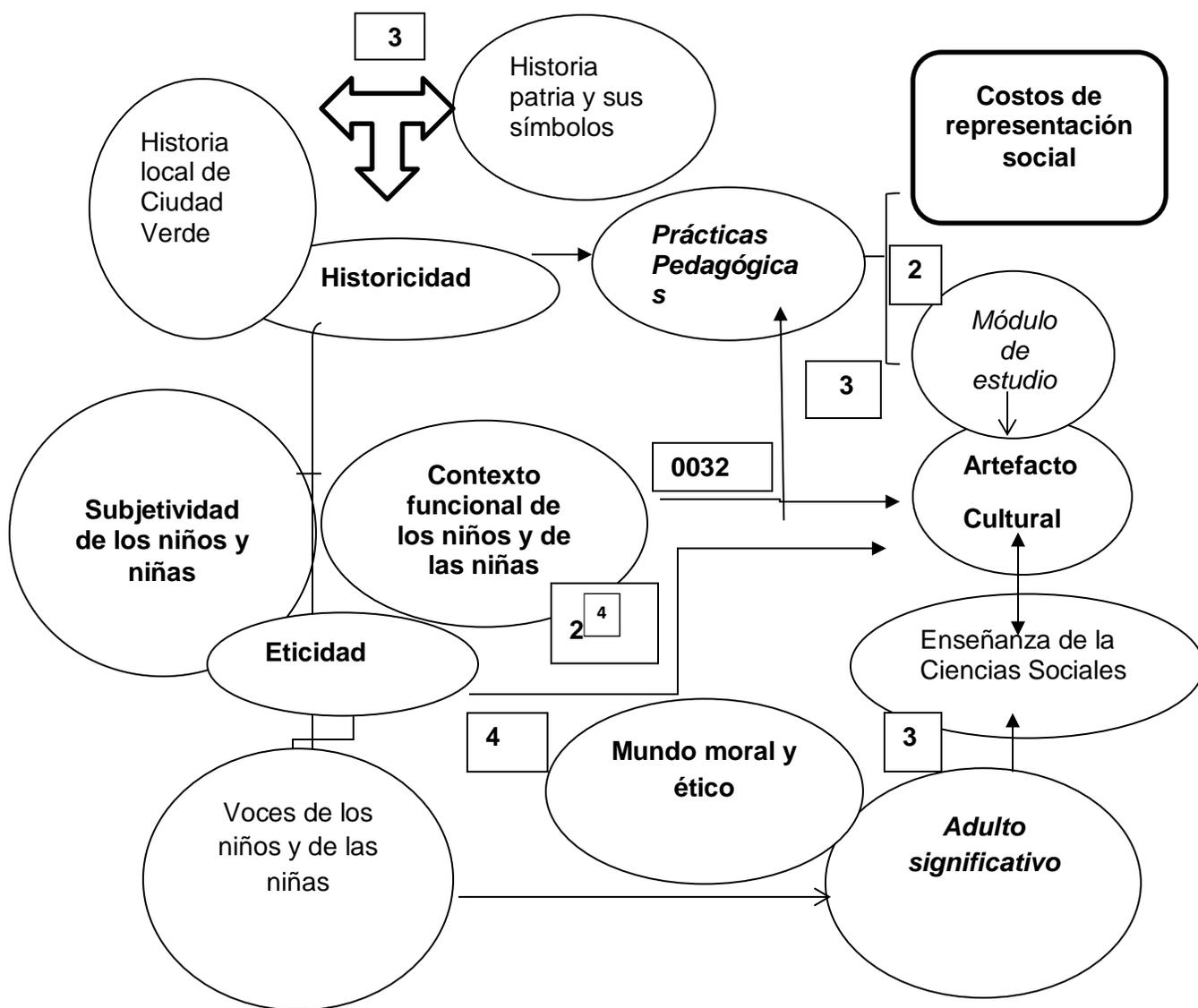
objetivo es adaptar los resultados precedentes a los resultados del estudio en cuestión, más que sean las preconcepciones basadas en la literatura existente las que influyan en la interpretación de los datos (Hirschman & Thompson, 1997; Locke, 2001). Además, al partir del fenómeno o del comportamiento en estudio, más que de las teorías, hay menos oportunidad de que los resultados de las investigaciones sean teóricamente eliminados por las necesidades del tema en estudio. (p. 9)

Por lo tanto, desde el punto de vista sociológico las categorías de análisis que fueron hilándose en el trayecto de la investigación no obedecieron a una teoría exclusiva, ni tampoco a lo característico de la realidad, sino que a través de los instrumentos de recolección de información, así como del avance teórico del investigador y de la perspectiva que fue fundándose en todo el proceso, se obtuvieron como resultado dos vertientes importantes, la primera fue conservar el umbral de las hipótesis primarias de la realidad que se expresan en el capítulo III, sin ninguna base empírica por considerar que era necesario expresar las diferencias entre las apuestas de la investigación y los resultados obtenidos.

La segunda obedece al examen de la realidad y los momentos reflexivos con las teorías sociológicas, dando como resultado la heterogeneidad de las categorías de análisis que se exponen en el marco teórico. Sin embargo, el énfasis teórico en términos de la discusión sociológica contemporánea se concentró en las subjetividades de los niños y de las niñas, por ser la voz acallada en la que se focaliza toda la interacción en la escuela, ya sea desde el punto de vista del investigador como docente, o de la realidad institucional en su conjunto, que, dicho sea de paso, era aquella que los silenciaba

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

1.1 Las referencias sociológicas



1. Auyero y Benzecry (artefacto cultural)

4. Alain Touraine

(Subjetividad)

2. Norbert Elías (costos de representación, contextos) 3. Teoría fundamentada.

Figura 6. Estructura de la teoría fundamentada y las categorías de análisis

El presente capítulo se aproxima a la centralidad de la subjetividad de los niños y de las niñas según las relaciones sociales que se organizan en los contextos de la educación primaria, sus prácticas pedagógicas y su transferencia a las ciencias sociales escolares. En ese orden de ideas, la categoría de análisis *subjetividad* se abordó desde dos referencias investigativas; la primera tiene que ver con los aspectos de la realidad del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, o *realismo institucional* que orienta las acciones de los niños y de las niñas a través de normas y reglas que autorregulan sus comportamientos para *estructurar la subjetividad* en el plano de la *eticidad*.

En ese sentido, la investigación se acercó desde el punto de vista de la teoría fundamentada y el estudio de caso que se explica en el capítulo en el que se aborda la metodología, con la idea de interpretar y develar la subjetividad albergada en situaciones y contextos en los que se materializa el conjunto de rituales y ceremonias que evocan un tipo de moral, o unas formas de vivir y convivir que legitiman el presente a través de artefactos culturales⁶, principalmente los comportamientos que de ahí se dependen y los *modelos de autorregulación*⁷ que guían este tipo de prácticas.

La segunda aproximación tiene que ver con el mundo objetivado del colegio o la perspectiva histórica que se evoca para enmarcar las acciones del presente y de ese modo encausar el plano de la *historicidad* de los niños y de las niñas. Este es el sentido de las valoraciones pretéritas que se le otorgan a los rituales y ceremonias del colegio, según se exprese la subjetividad en términos del relato histórico, y constituya comportamientos, hábitos y experiencias que pertenecen al mundo de los antecesores y se transfieren por medio de las prácticas pedagógicas⁸.

⁶ Según Auyero y Benzecry, (como lo citó Isava, 2009) es un repertorio históricamente estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas que, incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas (p. 440).

⁷ Elías (1990) habla de los modelos de autorregulación cuando el ser humano tiene que aprender y desarrollar dentro de sí mismo sentimientos de ocultación y manifestación del pudor, es decir, sentimientos que se consideran íntimos y se van desarrollando de acuerdo a cada generación, por lo tanto, la escuela es el escenario por excelencia donde se establece modelos que autorregulan los comportamientos y orientan las subjetividades de acuerdo al cumulo de relaciones en que se organiza cada contexto social. Para el caso del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde el modelo que autorregula los comportamientos son las enseñanzas del padre Rafael García herreros y de ahí en adelante las expectativas institucionales que se entrevén dentro de las prácticas pedagógicas.

⁸ Desde la perspectiva de la sociología del cuerpo de (LeBreton, 2002) la corporalidad en relación a la subjetividad se establece a través de las convenciones de los ritos, costumbres, Ethos que se gestan en la interacción social de la comunidad de sentido a la que pertenece el sujeto. Es decir, el cuerpo o la existencia corporal posee atributos que permiten la socialización, desde una perspectiva de los sentidos, que se conectan con el mundo exterior para dar origen a la conciencia del "yo" y sus casualidades de la experiencia perceptiva. Por lo tanto, los *rituales* son las convenciones aceptadas a las modalidades del uso del cuerpo y las *ceremonias*, según lo que se evoque del mundo de los predecesores, daría los roles y las expresiones corporales a los procesos de socialización. Para este caso, las prácticas pedagógicas que se dan en una experiencia corporal afectan los modos de relacionarse con el mundo social cuando buscan la homogenización institucionalidad del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.

Desde ese punto de vista, los rituales del colegio obedecen a las disposiciones de las formaciones en fila y los hábitos del orden y el silencio que se exigen para que las ceremonias puedan darse -con un talante de religiosidad- sobre las representaciones sociales que se proyectan en los niños y las niñas, es decir, se llama ceremonia al grado de exaltación del mundo de los predecesores por parte de la comunidad educativa, cuando envuelve su sentido de verdad y lo objetiva en ritual para determinar el papel del sujeto dentro de sus relaciones sociales (Schütz, 1972)⁹.

Ahora bien, sin pretender darle un orden lógico a estos procesos de la subjetividad en el campo de los rituales y las ceremonias que median a la comunidad, se debe decir que el paso de un realismo institucional que enmarca la eticidad de los niños y de las niñas a una realidad local y nacional dispuesta para las compresiones de la historicidad, se conjuga con las tradiciones de la comunidad educativa y todo ello se expresa en la enseñanza en general, más en el interior de un estilo de las ciencias sociales escolares, con el fin de que las interpretaciones de la realidad o las valoraciones del sentido objetivado que posee la institución tales como el héroe, los símbolos patrios, las oraciones y sus artefactos culturales, justifiquen las representaciones que se evocan desde un ámbito científico y ordenado para la subjetividad.

Dicho de otra forma, la subjetividad se analizó desde dos perspectivas que ya se han mencionado, *la historicidad y la eticidad*, la primera tiene que ver con el ingreso del niño y de la niña al mundo simbólico de los antepasados que la institución permite -sobre este campo trabajan las ciencias sociales escolares- y con la construcción de una identidad narrativa que los proyecta como sujetos a sus diversas relaciones sociales. La segunda tiene que ver con los procesos de socialización que el niño y la niña van desarrollando en sus relaciones cotidianas, en medio del mundo de los valores que posee la comunidad educativa.

También se hace referencia a una dimensión política de la subjetividad que se encuentra en las tramas de la eticidad y lo histórico en torno a la figura de poder frente a las expresiones de las multiplicidades de los niños y de las niñas al verse expuestos en una relación dialógica con esta forma de subjetivación. Estas compresiones de la subjetividad a pesar de que se analizan de forma separada, en el mundo de la vida cotidiana de los niños y de las niñas están integradas por los *procesos del sentido de la acción* o la búsqueda de sentido que tiene el sujeto-niño y niña en su formación educativa. No obstante, para el caso del modelo pedagógico del colegio, este se expresa desde unas

⁹ En correspondencia con la fenomenología del mundo social, (Schütz, 1972) evidencia dos formas de acercarse a las relaciones sociales; la primera, tiene que ver con "la vía larga" en que se encusan los individuos según se plantee el mundo de los antecesores y predecesores a través de las mediaciones sociales y culturales, ya que estas determinan las posiciones de los individuos en el mundo heredado por ellos. La segunda, "vía corta", tiene que ver con las posibilidades de las acción, es decir, ya no determinadas por el mundo de los predecesores, sino la búsqueda de los individuos al emplear otras mediciones sociales que van organizado las aternativas de la praxis y su configuración.

etapas de desarrollo que la institución considera apropiadas para que se puedan lograr los aprendizajes.

Este punto es clave porque la tesis de las etapas de desarrollo¹⁰ se acerca al concepto de subjetividad en dos perspectivas complementarias, *la psicogenética y la sociogenética*. La primera comprende la génesis de la subjetividad en torno a las relaciones del niño o la niña a las significaciones primarias con las que ingresa al universo simbólico de lo social. Este proceso se realiza con las relaciones sociales próximas y las diferencias con los otros hasta formar la alteridad (González, 2016).

Lo anterior significa que al reconocerse el niño y la niña en la imagen del “sí mismo” formado por este universo simbólico, estos mismos encausan su “yo” de acuerdo a las etapas de desarrollo en que se encuentren, a unas relaciones sociales entre el asociar *significados y significantes*, hasta llegar a la formación de su pensamiento¹¹, este es un proceso que le permite al niño o a la niña tener acceso al universo de sentido de la comunidad a la que pertenece. Sin embargo, la segunda perspectiva, la socio-genética, asevera la importancia de las *mediaciones sociales* para el acceso al universo del sentido, o el ingreso al mundo de la vida cotidiana, es decir, sin las mediaciones o tipificaciones de las acciones orientadas a normas, códigos morales, estéticos expresivos, más lo histórico, no se puede concebir el origen de la subjetividad.

Sobre este punto es necesario hacer una aclaración pues la visión pedagógica del colegio¹² y las etapas de desarrollo como perspectiva para el acercamiento de la enseñanza en general hacia los niños y las niñas está basado en el hecho de organizar los aprendizajes hasta orientar los pensamientos de ellos y ellas en la generación de una estructura que se va adecuando a la edad del sujeto escolar y las dinámicas del tiempo

¹⁰ Las etapas de desarrollo, desde el punto de vista de la teoría de Piaget (1977), obedece al orden psíquico de los aprendizajes del niño y la niña que se van desarrollando en el interior de los ámbitos de la consciencia. Es decir, hay una causalidad en las etapas de aprendizaje que se conecta con el desarrollo de la edad y las comprensiones del “yo”. Estas organizaciones primarias del “yo” se construyen a través de un puente con función simbólica que permite interrelacionarse con el mundo social. En ese sentido, la teoría piagetiana acentúa la configuración de la subjetividad a través de las proyecciones del “yo” porque esta permite constituir los registros de la consciencia y el pensamiento para conocer el mundo social.

¹¹ Este reconocimiento del “yo” es lo que en neurociencia (Damasio, 2010) habla de los proyectos de la mente que tiene que ver con los orígenes de la subjetividad y las formas de significado y significativo de un sujeto a las organizaciones mentales de la psique, es decir, el reconocimiento del “sí mismo” produce una consciencia subjetiva que se desenvuelve en el testimonio de que existe una mente capaz de percibirse en todos sus procesos psíquicos hasta proyectarse en el mundo, por ejemplo, la capacidad de utilizar un sistema de lenguaje que le permita proyectarse como ser social dentro de una comunidad de sentido sobre las acciones entre quienes las comparten.

¹² El modelo pedagógico está compuesto por tres grandes visiones que determinan o median al sujeto escolar, *la modificabilidad cognitiva, la teoría de la elección y la enseñanza para la comprensión*, la primera visión se encuentra en el orden del cómo se dan los aprendizajes, y está relacionado con los temas o temáticas seleccionados para que el niño y la niña ingrese a los significados del mundo social. La segunda, la teoría de la elección, se encuentra en el plano de la eticidad debido a que media la práctica pedagógica en términos de la moral que se establece en el juego de la convivencia escolar. Y la última, la enseñanza para la comprensión, se encuentra en el para qué aprender estos saberes de las áreas del conocimiento científico y social cuando ya se ha establecido un plano del saber-hacer en sociedad a través de lo que ofrece la vida escolar.

actual. Por otro lado, estas estructuras de pensamiento que no son más que las prácticas pedagógicas y el modelo que median los aprendizajes, se vuelvan flexibles para que el niño y la niña de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo se configuren como sujetos. Al respecto, cobran relevancia las siguientes palabras del rector:

Nosotros en el minuto de Dios hemos desarrollado un modelo pedagógico ecléctico que toma elementos de diferentes teorías, teniendo como base tres líneas fundamentales; uno la enseñanza para la comprensión, otro la modificabilidad estructural cognitiva, y en lo que tiene que ver con los aspectos de convivencia, la teoría de la elección, bueno, de cada uno hemos tomado lo que hemos considerado adecuado para las expectativas y los sueños que tenía el padre Rafael García Herreros. Entonces tenemos (reflexión de la práctica pedagógica)¹³ la necesidad de desarrollar comprensiones en los estudiantes que superen los modelos tradicionales encaminados a los contenidos, y que busquen que esas comprensiones sean pertinentes, que sean flexibles, para que puedan ir modificándose en razón de que las dinámicas que nuestro tiempo así lo exigen, de la modificabilidad la necesidad de generar estructuras de pensamiento sólidas en los estudiantes, que posibiliten, no el aprendizaje simplemente [...] sino que el joven luego de estar en nuestras instituciones conozca la manera de aprender y se estructure su propia dinámica, porque hay algo que por lo menos para mí es muy claro, y es que cada ser humano aprende distinto, y pese a que nosotros trabajamos con grupos humanos muy grandes, nuestros grupos son generalmente de 40 estudiantes, debemos comprender que cada uno de ellos tiene su propia manera de alcanzar el aprendizaje, y es lo que se trata de ayudarle a descubrir a cada uno, bueno, cómo es que usted aprende, cómo es que usted dentro de su proceso vital va a generar la posibilidad de estar abierto a que el aprendizaje no es algo que se alcanza y que se queda allí estático, sino que usted todo el tiempo tiene que estar aprendiendo. De manera que la generación de la estructura, pero no como una estructura inamovible, sino como una estructura que tiene que ir cambiando, que se tiene que ir adecuando a las necesidades. (Comunicación personal, 2015)

En comparación con la perspectiva psicogenética y la socio-genética, el colegio comprende al niño y a la niña a través del plano de las etapas de desarrollo en clave institucional porque da por sentada las tradiciones, los ethos y las perspectivas éticas e históricas asumidos por los adultos significativos para formar sujetos autorregulados. Otra constante es que este enfoque de las etapas de desarrollo como modelo

¹³ Esta necesidad de revisar la práctica pedagógica como mediación de los aprendizajes desconoce el papel, o las voces de los niños y de las niñas en torno a la configuración de su subjetividad, incluso cuando se habla de que ellos y ellas logren alcanzar sus aprendizajes, en realidad, en la práctica pedagógica no se les tiene en cuenta sino por el contrario, se valora el mundo de los predecesores y los ámbitos de la experiencia corporal a los que este mundo invita.

pedagógico le asigna al sujeto escolar una posición casi jerárquica con el fin de que cada etapa en la que se desplaza durante su vida escolar incida en su condición subjetiva. De tal manera que de acuerdo con las negociaciones “aparentes” que puedan existir dentro de la comunidad educativa entre quienes plantean las prácticas y reflexionan sobre ella, se determina qué tipo de sujeto se pretende formar, ya sea uno con valores éticos y cristianos, o un sujeto que valore el pasado para que sus acciones se adecuen al presente.

En otras palabras, el orden de los aprendizajes (incluyendo las ciencias sociales escolares) está basado en la consecución de varios estados de pensamiento que van dotando al sujeto escolar para autorregular sus experiencias. Aun así, no se contempla que los niños y las niñas también son capaces de subjetivarse sin la consecución de ciclos que determinen su existencia, por el contrario, se considera que el sujeto y el fundamento de su subjetividad al estar hipostasiado de la realidad histórica y ética que se le presenta en roles, comportamientos y ethos, no establece otras vías en las que pueda identificarse, sino que se ve obligado a lo que pueden ofrecer las prácticas y las autorregulaciones.

Por lo tanto, la discusión sobre la *subjetividad* se encuentra alrededor de considerar primero el mundo micro-social del niño y de la niña con todos los presupuestos de las etapas de desarrollo y sus mediaciones hasta llegar a la autorregulación; la segunda perspectiva que considera es la importancia de constituir un mundo macro-social desde una dimensión histórica, ética y política que defina a los sujetos a través de un proyecto de sociedad en el que ellos y ellas se vean contemplados en sus propios campos de acción o experiencias como sujetos históricos.

Es así como la construcción de la subjetividad a través de la *historicidad* y la *eticidad* son perspectivas que dentro de la escuela simulan tener importancia a la hora de establecer rituales o ceremonias que evocan el pasado con fines propositivos para el cambio social. Pero en el plano histórico, el estilo de estas ciencias sociales esconde mitificaciones que legitiman las acciones o mediaciones de unos hombres de manera que los niños y las niñas van naturalizando el mundo social, pero desconocen sus voces al encausar sus multiplicidades hacia las expectativas del padre Rafael García Herreros¹⁴.

En el segundo plano, en lo ético, la escuela ha normalizado la vida escolar a través de los valores que esconden las ceremonias y los ritos, esto para que el niño y la niña se apropien de los símbolos de la nación y de los símbolos religiosos que representan a la

¹⁴ Sobre este punto hay que hacer una aclaración, en primer lugar, la vida y obra del padre Rafael García Herreros, -que no se analizó en profundidad en este trabajo de investigación- y en segundo lugar, el modo en que la institución se apropió de los sueños que tenía él mismo. Esto concuerda con las mediciones y las tipificaciones de la acción que ocurren cuando la visión de sociedad, el pensamiento cristiano y los intentos por aportarle al cambio social se reducen en la frase de pila de la institución, “Que nadie se quede sin servir”, denotando el valor del servicio como fuente de toda posibilidad a los cimientos de la configuración de la subjetividad.

institución misma, y gracias a esto aflora el mito unificador de la existencia social, es decir, la explicación de las primeras valoraciones a las acciones de los héroes, las interpretaciones del pasado y las tradiciones superpuestas en las prácticas pedagógicas que garanticen su continuidad.

De allí que los ideales de sociedad que plantea la escuela no concuerdan con las subjetividades de los niños y de las niñas con relación a las acciones instrumentalizadas de la producción de las significaciones de los rituales y ceremonias que se plantean para la interacción social.¹⁵ Por lo tanto, la racionalización del orden establecido de la escuela se encuentra mediada por una visión histórica, ética y política que enmarca no solo el quehacer de los niños y de las niñas, sino también las prácticas pedagógicas de los docentes. Luego estos aspectos que inciden en la subjetividad, condicionan unas relaciones sociales, un juego de reglas establecidas que se referencian en el pasado y pasan por todos los procesos de la formación del sujeto hasta finalmente encausar su diversidad.

En palabras de Fontana (1999), la dimensión histórica define a los sujetos a través de procesos de racionalización a los que ha llegado la sociedad, así:

Cada etapa de la evolución social, cada sistematización de la desigualdad y la explotación, ha tenido su propia racionalización del orden establecido, y lo ha asentado en una visión histórica adecuada. De esa evolución del pasado al presente, mediatizado por el tamiz de la <<economía política>>, se obtiene una proyección hacia el futuro: un proyecto social que se expresa en una propuesta política. (p.10)

Sobre estos procesos de racionalización del mundo social en los que se encuentra la escuela y las acciones instrumentalizadas nacidas de esta visión histórica, ética y política, se produce una desconexión entre el sujeto y la realidad social en términos de lo que según Touraine (1997) es una crisis del sentido de la acción entre las relaciones del aparato de producción y las normas que rigen la interacción social. En consecuencia, la escuela y sus mediaciones sociales se encuentran vinculadas a políticas externas que transgreden la subjetividad a través de dos intensiones consecutivas, la primera tiene que ver con la producción y la reproducción del mundo simbólico de los antepasados que median las acciones de los niños y de las niñas para ingresar a la vida cotidiana, ya que estas se encuentran asociadas a las prácticas pedagógicas y sus referentes, en mayor medida obedecen a procesos institucionales de los que no son partícipes los niños y las niñas. Asimismo, al estar las prácticas pedagógicas vinculadas a los procesos

¹⁵ Ya se ha argumentado que los rituales obedecen a los hábitos en que los niños y las niñas se forman en filas, en silencio y sobre cada símbolo que evocan las izadas de bandera, la oración institucional, la cruz, la fe y los valores cristianos, más la exaltación del discursivo del rector, que poseen ese aspecto histórico y ético para cada de una de las acciones en que se normaliza la vida escolar, es decir, se instrumentalizan las tipificaciones o mediaciones de la acción para hacer ver un tipo de verdad producida y reproducida en los escenarios de la escuela, que no se cuestiona por el hecho de pertenecer a la los ámbitos de la práctica.

institucionales, estas se encuentran *estandarizadas* para recrear un contexto funcional a las lógicas de la *empresa escolar* y los símbolos que de ahí se desprenden.

Entonces, la categoría de empresa escolar nació del trabajo de campo y tiene que ver con el modelo de educación que posee la escuela actual; por un lado, se encuentran los colegios oficiales direccionados por el capital público en ejercicio de la educación gratuita y ampliada en cada uno de los sectores de la sociedad. Y por el otro, los colegios oficiales direccionados por contratación con empresas privadas como el Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, en el que *los niños y niñas de convenio o subsidio a la demanda*, como se les denomina dentro de la comunidad educativa, busca fortalecer la política de educación colombiana según la cual este es el país más educado en el 2025.

Lo dicho equivale a decir que los esfuerzos de estos convenios por mantener el orden establecido dentro de la escuela obedecen a que toda la institucionalidad le apuesta a sostener sus símbolos históricos y religiosos a través de los costos de representación social. Como bien lo argumentó la sociología Eliasiana (1982) al considerar que *los costos de representación social* se dan cuando un grupo particular de hombres impulsados a mantener unidos los valores de ciertas acciones en los ámbitos sociales, los subvencionan para legitimar sus dominios.

De tal manera que así como en la sociedad cortesana existía una “corte” que enlazaba recíprocamente a los hombres por prestigio y distinción, la escuela realza los valores institucionales, sus logros y resultados, así como los símbolos patrios o todo aquello que se conecte con las acciones del padre Rafael García Herreros para vincularlos a la subjetividad de los niños y de las niñas, y mantener los altos grados de reconocimiento y respeto del mundo significativo del adulto que encarna estos sentimientos y representaciones.

Ahora bien, no es gratuito que la crisis del sentido de la acción sea una lucha por lograr el reconocimiento de los sujetos escolares por participar de proyectos sociales desde la construcción de la identidad por otras vías que la escuela aun no percibe, o que si lo hace, no tiene la intención de abrir el campo de sus posibilidades al estar subordinados a los costos de representación social, que oscilan entre mantener los símbolos del prestigio institucional o las políticas educativas que las guían.

Aunque no es la intención de esta tesis resolver y emprender una crítica directa a las políticas de educación y las líneas estratégicas que mueven y costean las representaciones sociales como calidad, servicio, modernización de la educación, excelencia y todos los valores que son trasferidos y asumidos por la escuela desde su realidad particular, sí es preciso decir que los altos estándares de calidad están regidos por costos de representación social, en la medida en que se le invierte a la educación una salida para la desigualdad social y la realización de los sujetos, y estos a su vez van definiendo el curso de las representaciones y las mediciones de la escuela hasta volverlo un mercado cultural en el que los niños y las niñas, los padres de familia y la comunidad en general pueden acceder a este estilo de educación.

Sin embargo, la crítica que vale la pena resaltar sobre los costos de representación social y las vías para acceder a estos prestigios sociales es que estas solo buscan que los colegios adquieran las visiones de una educación de calidad y de servicio; esto no quiere decir que con estos códigos culturales focalizados en el uso de lenguaje de “renovación de la escuela”, se logre la calidad al estandarizar las prácticas pedagógicas o al sesgo de las prácticas institucionales y sus procesos, sino más bien, se sustente todo un mundo social que deja a un lado todo lo que se ha sustentado aquí sobre la participación de los niños y de las niñas en su realidad social.

Ahora bien, descartar cualquiera de las posibilidades de la subjetividad que se dan en estos ámbitos de la escuela no es tarea de esta investigación, pero sí lo es entablar un puente entre las dimensiones, las mediaciones y las tipificaciones de la acción, además de la perspectiva del sujeto formado a través de las etapas de desarrollo en la relación a una estructura de pensamiento que se direcciona a los costos de representación de la escuela, todo ello con el fin de hacer confluír una tercera vía, las potencialidades de la acción de los niños y las niñas a través de sus voces y sus relaciones con las prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, a primera vista parecería que el sujeto y su subjetividad se encuentran deslumbrados por los procesos institucionales que lo encausan y lo cercan, y de ahí las nociones de sujeto que se desprenden y se legitiman dentro de las prácticas pedagógicas. Pero la consciencia, que es el registro de las acciones pasadas, y los referentes de las dimensiones éticas e históricas de la escuela no son la experiencia integral de la vida social, por ende, la experiencia no resta valor a los modos en los que se pueda expresar la subjetividad y se logren manifestar diversas formas de resistencia a los que se han señalado sobre los procesos institucionales y de ahí en adelante a las concatenaciones que van definiendo ese mundo social.

En resumen, los niños y las niñas a través de su experiencia con las mediaciones o tipificaciones de la escuela son capaces de valorar las acciones que se acercan a sus voces, y no solamente el uso del lenguaje de acuerdo a unas etapas de desarrollo que restan valor a las potencialidades de su subjetividad sobre lo institucional. Por lo tanto, rescatar la palabra, las voces de ellos y ellas, es hallar una alternativa que logre descongestionar el horizonte humano en el que se encuentra la escuela al modo como lo planeta Panikkar (2002):

Hay que dejar que la palabra hable, permitir que el lenguaje se desarrolle a sí mismo. El yo, que también reside en el lenguaje y que es diferente del ego, habla y se revela a sí mismo en la medida en que dice lo que hay que decir. Por eso el yo no se expresa completamente, y el proceso de devenir del lenguaje no se produce automáticamente. El yo tiene necesidad de mí como un mediador necesario. Soy un elemento activo de esta revelación; gran parte depende de mi transparencia, además de mi atención y otros factores. (p.7)

Así pues, es en la palabra de los niños y de las niñas donde es posible hallar las tensiones y las mediaciones, pero también las resistencias que pasan por el aburrimiento y erosionan los cimientos firmes en los que se fundamenta lo institucional, hasta volverse desinterés o desazón acompañados de sentimientos de silencio y aceptación, según las lógicas del día, la semana y el año. Esto no quiere decir que sobre estas expresiones y los procesos de la formación de la subjetividad en un nivel histórico y ético encausado por lo institucional, esté de una vez dado y para siempre, *sin que de ahí devengan otra dimensión de la subjetividad* a través de sus voces, unas situadas en experiencias personales, otras alejadas del contexto funcional de la escuela y otras más cercanas a los sentimientos de amistad, “relajo”, noviazgo que aparentemente nada tiene que ver con el mundo construido por los adultos significativos.

Ello puede dilucidarse de las palabras de una niña del grado quinto que develaron las relaciones entre lo institucional, las prácticas, el campo de acción de sus compañeros y el de ella, de estas se entrevé la resistencia indirecta a las lógicas de las prácticas institucionales; su resistencia a seguir los parámetros de una clase y los momentos en los que funciona lo pedagógico con la racionalización del mundo social de la escuela:

El profe llegó, saludó, dictó el propósito y copió las actividades, armamos grupos de cuatro personas y mientras calificaba unos compañeros hacían mucho desorden, que el profe tuvo que pararse del puesto y sentar a todos, se sentaron, pero luego empezaron a jugar con monedas y él no se dio cuenta, pararon de jugar con monedas y se volvieron a parar, y el profe no se daba cuenta y unos compañeros se pelearon en el puesto, y él seguía calificando hasta que sonó el timbre del descanso y pueda descansar desde la 9:35 hasta las 10:05 [...]

El día de hoy yo vi que muy pocos trabajaron, pero algunos sí trabajaron, pero bueno yo me incluyo, hice pero muy poco por hacer recocha con mi grupo y yo lo admito, yo soy una persona que se distrae fácil pero trabajé y la clase pasada mi mami me botó el trabajo y esa clase todos trabajamos harto pero no lo trajeron. (Comunicación personal, 2015)

En últimas, la escuela es el escenario por excelencia en el que se dan los procesos de socialización, entre los momentos de aprendizaje, las tensiones al orden racionalizado y los espacios donde interactúan los niños y de las niñas. También es el lugar donde se producen artefactos culturales que incluyen símbolos y referencias hacia el pasado que permiten entablar las relaciones según sea el caso entre quien aprende y quien enseña. Sin embargo, no bastan los planes de estudios, programas, propósitos de la enseñanza consignados para la contemplación de los niños y de las niñas, se necesita un horizonte escolar en el que cada uno pueda participar en la construcción de su existencia social.

Es preciso decir que no se debe esperar que la escuela circunscriba en sus artefactos culturales un estilo de “marketing” para competir con los contenidos de otros colegios la posición y ubicación de una mejor institución. No está de más decir que la escuela ha optado para vender un producto en términos de un capital cultural al que pueden acceder

Entre prácticas pedagógicas y enseñanza. Hacia una aproximación sociológica de los contextos y artefactos culturales de la escuela.

ciertos sujetos sociales, negando otros comportamientos del ser humano, o dicho de otro modo, que los niños y las niñas puedan expresar con su significaciones otros referentes sociales a los ya acostumbrados.

CAPÍTULO 3. DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, A LA SUBJETIVIDAD DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS

“No lo entiendo, en la clase de matemáticas yo me lo creo todo,

bueno me exigen la demostración,

en cambio, en la de ciencias sociales...

...lo que me exigen es que me lo crea”. (Fontana, 1999, p. 4)

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, específicamente en la educación primaria, ha sido una asignatura de bastante importancia para la formación y constitución de la nación. En buena medida fue la forjadora de la mitificación de los grandes personajes que constituyeron el ideario nacional de la independencia¹⁶, así que alentó la cultura del conocimiento social hacia la memorización y el dato histórico, además pretendió expresar el establecimiento del orden social a través de la exaltación de los valores del respeto, orgullo y honor (Cantor, 2008).

También configuró el sentido moderno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dirigidos por la comprensión racional de los hechos históricos, las nuevas relaciones sociales del imaginario colectivo de una cultura civilizada, culta, armónica según la perspectiva de las élites terratenientes y religiosas, pero dejaba a un lado el país olvidado, fragmentado, periférico de la Amazonía y la Orinoquía con todos los procesos de explotación y sometimiento de la selva. En vez de esto, las prácticas pedagógicas pretendieron significar el presente y el pasado, con la idea de preservar las conmemoraciones de las fechas patrias en el campo subjetivo y corporal de los niños y las niñas. Si bien es cierto que la enseñanza de las ciencias sociales ha abandonado la memorización y la historia de bronce de los próceres de la independencia, los significados sociales de este tipo de enseñanza continúan reproduciéndose a través de los artefactos culturales¹⁷ que ritualizan los actos conmemorativos de esta visión del

¹⁶ Simón Bolívar “el libertador”, Francisco de Paula Santander, y otros próceres del proceso de independencia, aparecen como los héroes exaltados en los textos escolares de las ciencias sociales. Esta postura de la enseñanza del conocimiento social produjo alrededor del siglo XIX e inicios del XX el fomento de la unidad nacional por los avatares que sufre el héroe y sus logros obtenidos, victorias militares que aún siguen vigentes en las celebraciones nacionales, y la escuela reproduce en sus narrativas para configurar la subjetividad de los niños y de las niñas.

¹⁷ Al Hablar de artefacto cultural se hace referencia a la categoría de Sennett (2009) sobre el <<homo- Faber, hombre en cuanto a productor>> que construye cosas para la sociedad y estas cosas le dan sentido histórico a los que hacen los hombres. Sin embargo, Sennett reflexionó sobre su maestra Hannah Arendt e invita a pensar que la política instalada por encima de estos artefactos culturales son las que direcciona sus usos y sus prácticas sociales. Para este caso específico, el texto escolar, la bandera, los símbolos patrios, el mapa de Colombia, entre otros, evocan un pasado en común de los individuos hacia la posibilidad de cohesionar la sociedad. Sin embargo, esto no quiere decir que no provengan de un estado de dominación de las cosas y posibiliten la homogenización de las subjetividades al modo como lo planteó George Orwell “Quien controla el

pasado, encauzados por su divulgación e interpretación, hasta llegar a la interiorización del imaginario social. Estos objetos colectivos que no están alejados del avance y las contradicciones de la ciencia social, son productos que representan esfuerzos para garantizar una visión del pasado con respecto a las interpretaciones del futuro.

Así lo demostró la segunda postguerra mundial, cuando la visión histórica del marxismo y la escuela de los Annales, reestructuraron críticamente los modos de pensar de estos artefactos culturales. En aquel momento se cuestionó con fuerza que estos objetos fueran exclusivos para representar la nación, asimilada esta como un proyecto social para las mayorías, sobre todo cuando se señalaban unas luchas de clases y unas formas de dominación sobre las masas a través de las industrias culturales. De esta manera, se valoraron otras interpretaciones de la realidad social que tienen que ver con la contingencia, resistencias de los nuevos sujetos valorados por estas perspectivas, en cuanto a su quehacer histórico-social, sobre la reivindicación de sus propios procesos de emancipación.

Sin embargo, estas concepciones teóricas y prácticas de la nación no lograron sedimentarse institucionalmente en las prácticas pedagógicas de la escuela estudiada. En vez de esto, se da una *homogenización* de las explicaciones del pasado, según sea el caso de los artefactos culturales (libros, textos, mapas, imágenes) que se utilicen para apropiarse de este tipo de narraciones pretéritas. Particularmente, en el campo de las subjetividades de los niños y de las niñas se dan por sentado ciertas consideraciones históricas, hasta que las preguntas nacidas de las interacciones entre maestros y estudiantes logran profundizar en el tema.

De manera que se valoran los acontecimientos y los personajes históricos de acuerdo a unas lógicas de prohibición y censura de la memoria histórica colombiana que se pregunta qué es importante para los aprendizajes de los niños y las niñas, específicamente, el reconocimiento de la unidad imaginaria de la nación y el país. Esto significa que se somete la mirada de los aprendizajes a la exaltación del error histórico u olvido, hacia la posibilidad de formar la cohesión social, negando desde esta perspectiva el pensamiento crítico y la relatividad de la verdad, por en cambio darle un valor a los monumentos de los vencidos (Renan, 1882).

En ese orden de ideas, la valoración del pasado histórico en la enseñanza de la historia y la geografía actual se puede rastrear, por ejemplo, en la recepción simbólica del mapa de

pasado, controla el presente, y quien controla el presente controla el futuro.” Para efectos de esta investigación, el artefacto cultural es el módulo de estudio elaborado y ejecutado por los maestros y maestras de oficio en la enseñanza de las ciencias sociales del colegio Minuto de Dios Ciudad verde, que será tratado en el capítulo correspondiente a los resultados y análisis, sin embargo, y como se dará cuenta el lector, también hay artefactos culturales que no son reproducidos por los docentes y están más en el ámbito de las prácticas institucionales sin la reflexión de ellos y ellas.

Colombia, en el prestigio iconográfico de su imagen total¹⁸ o en el espectro amplio de la gráfica del mapa, que implica continuar reproduciendo sus formas particulares de significar las fronteras, lo regional y los sistemas convencionales de su lenguaje cartográfico. En el mapa se encuentran toponimias¹⁹ que no se cuestionan por proceder de unas relaciones de saber y poder que se han naturalizado en las prácticas pedagógicas o la enseñanza de estos lugares, por originarse una visión del territorio que es fundante de la nación, en la medida en que tradicionalmente ha sido de vital importancia para el Estado y la unificación imaginaria de los grupos humanos que lo habitan y lo apropian.

Esto supone que la propuesta de sociedad sobre la nación desde la perspectiva territorial y narrativa de los artefactos culturales no necesariamente se encuentra en la búsqueda de la diversidad humana, sino más bien, en un lenguaje unívoco con relación a las subjetividades de los niños y de las niñas. Es oportuno decir que el discurso de la enseñanza de las ciencias sociales escolares reproduce estos elementos simbólicos por provenir del mundo de los adultos, cuyos emisores son los niños y las niñas, considerados muchas veces como seres inmaduros que necesitan prepararse para la identificación de su sociedad en cuanto al orden y su estabilidad.

En otras palabras, los objetos culturales (mapas, textos, narrativas históricas) que han proyectado a la nación en la escuela durante los siglos XIX y XX, han servido de base para la visión de una unidad nacional y también de relativa importancia para la instauración de una imagen topográfica del territorio con sus lugares, costumbres, y grupos humanos ligados al proyecto moderno de nación. En contraste con ello, en el siglo XXI los usos históricos de estas representaciones sociales y cartográficas no poseen los mismos criterios para los que fueron creados, es decir, su sentido de mitificación y distorsión de la realidad territorial obedecía al deseo de ordenar el mundo, pero los nuevos lectores (docentes académicos, estudiantes) se alejaban de la imagen socialmente construida como verdad; lo anterior a pesar de que la escuela mantenía en cierta medida la reproductibilidad de los idearios de nación, hacia el control de posibles interpretaciones que escaparan a la oficialidad de ellos.

En ese sentido, valorar las subjetividades de los niños y las niñas, que tienen su propia interpretación del pasado-presente, según los diálogos que se tejen entre las visiones de ellos y ellas, más los artefactos culturales, es de suma importancia para profundizar qué

¹⁸ La imagen total hace referencia a la categoría harleliana de que los mapas poseen elementos iconográficos cargados de silencios, censuras y estatus político. Al ser establecidos en una relación entre productores y propietarios, las formas de significar el territorio y su sociedad se proyectan en él. Para el caso colombiano, el principio de la independencia llevó a las élites a desarrollar una imagen gráfica que les permitiera diferenciarse de lo foráneo o español, facilitando el control político del territorio a través de su conocimiento y sus riquezas, el ejemplo para este caso es la expedición botánica de 1783 y la comisión corográfica de 1850, que consistió en inventariar el territorio en todas sus formas naturales, físicas y humanas para conocer qué se iba a gobernar.

¹⁹ Cuando se habla de toponimias se hace alusión a los lugares que históricamente han convivido en violencia armada pero que por cuestiones de silenciar estas luchas internas se les disponen otros nombres para resignificar estos lugares.

tipo de valoraciones se dan frente a su sociedad; asimismo, para saber en qué contextos sociales son tenidos en cuenta, precisamente para relativizar las ritualizaciones de las prácticas pedagógicas, desnaturalizando las representaciones de los artefactos culturales, que se han formado históricamente por el mundo de los predecesores o antepasados, los cuales constituyeron, a través de tradiciones y conmemoraciones, los motivos de la significación de los objetos culturales y las acciones que ceden a su enseñanza.

1.4 Planteamiento del problema: los artefactos culturales, una aproximación a su enseñanza y los proyectos sociales inmersos

Los artefactos culturales, las imágenes que representan a la nación y las narrativas del pasado expresadas en los textos escolares históricamente se han configurado de acuerdo a unas luchas simbólico-materiales, entre las clases cimeras, y la mediana participación de las clases subalternas. Esta organización simbólica de la nación fue concebida por unas complejas relaciones sociales entre los vencidos y los vencedores, que coadyuvaron a la composición del Estado-nación colombiano y a la unificación de sus elementos y propósitos en común.

Los anteriores son elementos representativos que están cargados de valor simbólico, censuras, silencios y estatus político sobre la subjetividad de los actores sociales y las tramas de significación, ya que estas orientan la organización y estabilidad del mundo de la vida cotidiana de quienes han entablado unas relaciones modernas con los artefactos culturales.²⁰ Es decir, los símbolos nacionales no se pueden leer exclusivamente a través de las recepciones simbólicas que hacen de ellos, sino en un amplio espectro de un complejo de relaciones que la escuela asimila, produce y reproduce de los artefactos culturales; lo anterior debido a que estos se han situado para el aprendizaje de las generaciones contemporáneas, desde unas formas de inclusión a la vida social del país, hasta la adquisición de la creencia colectiva, ligado al sentido histórico de la sociedad, que con sus rupturas y continuidades, se han prolongado y materializado en lo social.

En esa medida, la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria está orientada y motivada por el aprendizaje del territorio colombiano, de la cultura y de la historia nacional, específicamente a través del reconocimiento de los símbolos patrios tales como la bandera, el escudo, el himno nacional y la cartografía. Esta realidad social compone los usos de estos artefactos culturales, porque producen significado en la

²⁰ Desde la perspectiva Harleliana (2005) el mapa tendría, como artefacto cultural, así como otros objetos, "materiales de durabilidad física, elementos decorativos e inscripciones en sus márgenes y en el reverso de sus páginas o atlas, referencias que a él se hacen en otros documentos, incluido los gráficos y su localización, especialmente si esta es más o menos permanente" (p.32). En ese orden de ideas, los artefactos culturales tendrían valores, ideologías y mitos que de acuerdo a unas relaciones de consensos sobre sus usos, estructurarían una visión de sociedad que daría como resultado la organización racional del mundo social, que en términos de las prácticas pedagógicas, en buena medida, determinan las acciones hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y de las niñas.

subjetividad de los niños y las niñas, al ser intérpretes de los contenidos o las formas en las que se ha estructurado el aprendizaje de lo nacional sobre estas temáticas.

De tal manera que lo que actualmente se enseña en ciencias sociales, más allá de ser una serie de temas que pasan inadvertidos, son la reproducción de los objetos culturales que componen a la República de Colombia y sus imaginarios, son pues una representación minimizada por la comprensión del otro social que no orienta sus sentidos hacia la unidad nacional de estos artefactos culturales, sino a otras dinámicas propias de su territorio y su cultura. No obstante, estos posibilitan el posicionamiento del control político del Estado, en términos de la búsqueda legítima del monopolio de la violencia hacia lo que se considera nación (Weber, 1944).

En consecuencia, se plantea que los contenidos de los artefactos culturales cumplen una función social que reflejan y proyectan la realidad del pasado para este momento socio-histórico desde dos perspectivas; la primera se relaciona con la interpretación dominante de quienes construyen los artefactos culturales hacia la constitución de un pasado posible, que implica la valoración de una unidad colectiva, hasta habituar a los niños y las niñas a la extensión de un proyecto de sociedad en el marco de la nación; la segunda se sitúa en la producción simbólica de los artefactos culturales que se esconden detrás de las prácticas pedagógicas y los contenidos de las ciencias sociales escolares puesto que de ahí se legitiman las ritualizaciones, las conmemoraciones y las ceremonias que estructuran el mundo social del niño y de la niña.

Es en el marco de la educación primaria donde esta realidad concretada en los artefactos culturales está encaminada hacia la armonización de las posturas sociales de unos grupos dominantes hacia otros, porque el proyecto de nación pertenece a la formación de un pasado común pero silencia las posturas de resistencia de unas clases sociales que no han sido tenidas en cuenta, dando por sentado la implementación de unas formas de contemplación de lo social, que llevan implícitamente la expresión un proyecto de sociedad ideal, un orden establecido por la “verdad compartida”, economizado por las ritualizaciones y las ceremonias de estos objetos, hacia la represión de lo novedoso de las propuestas medias y bajas.²¹ Por esta razón, se duda de las *prácticas pedagógicas* y su quehacer en la escuela hacia los niños y las niñas.

Tales prácticas pedagógicas están destinadas a las celebraciones de las fechas de independencia con un sesgo militar, en el sentido de la formación y emotividad de las posturas corporales que propone, entonación de himno nacional, juramento a la bandera y otros dispositivos propios de las celebraciones y ritualizaciones. Estas combinaciones suprimen la subjetividad de los niños y las niñas desde el control y la exclusión; en la

²¹ Las luchas por el monopolio de las representaciones culturales desde la perspectiva de Bourdieu (2010) no se puede traducir en la confrontación entre las clases altas, medias y bajas, sino en un complejo conflicto entre ellas mismas y hacia las otras, es decir, la instauración de la creencia, recuerdos y memorias pasan por la significación y la consciencia de estas. Pero, sobre todo, por las que han logrado posicionarse en el control del pasado para dar vida al futuro como propuesta social.

primera, se les obliga a mantener el firme en las filas y el oído a cualquier llamado de atención, y en la segunda, no pueden expresar sus inquietudes personales, hacia estas ritualizaciones de la escuela y sus conmemoraciones.

Esta perspectiva está ligada a la enseñanza de las ciencias sociales escolares y su estandarte se encuentra en los textos escolares que reproducen las concepciones y perspectivas de la nación. Todo eso es el contenido de una memoria histórica que refleja la mediana participación de las clases subalternas en la producción de la nación. No en vano estas confluencias históricas obedecen a un proyecto de clases sociales cimeras que se han instalado por encima de las lógicas de las prácticas pedagógicas, y que tanto los maestros como los niños y las niñas asumen de acuerdo a su realidad local.

Así las cosas, la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia y su institucionalización como profesión en la primera mitad del siglo XX trajo como consecuencia unas prácticas pedagógicas legitimadas en su saber y el acceso a este, respaldadas por el Estado colombiano, que gradualmente fueron consolidando un tipo de racionalidad científica hacia la nueva nación. Particularmente, su aproximación a la realidad social se inclinó al conocimiento de una historia narrativa y una geografía de la ubicación y descripción, combinaciones que sostuvieron la representación del mapa de Colombia y los elementos que la componen, esto es, himnos, valores y protocolos.

Al respecto, Briceño (2000) referenció el texto "Historia de Colombia", escrito por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla que perduraría alrededor de los años 70, con la idea de construir un pasado funcional hacia el presente, concentrado en la historia política anecdótica e ignorando los temas económicos y sociales del país, que como bien se argumentó anteriormente, los artefactos culturales y su enseñanza mantienen esta historia anecdótica de los próceres de la independencia, aunque bajo el cliché de que quién no conoce su historia está condenado a repetirla, al modo de evocar unas responsabilidades históricas por no conocer estas relaciones del pasado-presente, e ignorando los temas de coyuntura en los que se encuentra el país.

Este fenómeno es de suma importancia si se tienen en cuenta los proyectos liberales y conservadores que se manifestaron en el control de la educación; mientras la hegemonía del partido conservador pactaba con la iglesia católica a través del concordato su visión de sociedad, que significó impulsar en la educación la nación desde los valores religiosos y la censura de otros modos de pensar. Los liberales se inclinaban a los procesos de secularización de la educación o no confesional, mostrando las tensiones sociales de ambos propósitos que recaerían en la propuesta de Rafael Núñez para instaurar su perspectiva de sociedad, visión que se llevó a cabo en la centralidad de las instituciones del Estado, la conformación de un ejército y policía nacional, más un gobierno burocratizado en dirección de la empresa económica.

De igual manera, en el campo de la educación estos proyectos no fueron ajenos. El objetivo fue constituir un proyecto de educación enmarcado en las lógicas del capitalismo, donde la tecnificación fuera la base de la propuesta y la combinación entre

valores religiosos y modernos fueran los que unificaran a la nación debido a la desfragmentación de la sociedad por las guerras de post-independencia. En ese sentido, los artefactos culturales se han constituido para mantener ciertas visiones del pasado, pero también concretarlas en el presente; y las prácticas pedagógicas son las mejores herramientas para puntualizarlas en el campo de las subjetividades de los niños y de las niñas.

En ese orden de ideas, y parafraseando el himno nacional, “cesó la horrible noche y la libertad sublime” ahora gobierna junto con los artefactos culturales, la entonación del orden social del pasado en relación a un presente que se fundamenta ahí. Sobre esta instauración de la visión histórica del pasado, que promete ser la unidad nacional tan anhelada, y quizás para realizar este principio de libertad e igualdad para todos, se debe decir que es necesario enseñarla a los niños y las niñas sin la crítica que merece. Es la fórmula en la que la escuela configura un sentido del presente para justificar sus enseñanzas.

De esta manera, producción y reproducción del sentido social se encuentran en estas mediaciones, en las que las prácticas pedagógicas en las ciencias sociales son llevadas a constituir la validez de artefactos culturales al servicio de la relación pasado-presente, propio de la racionalidad de la modernidad, que erigen monumentos y elimina la crítica, mitificando el pasado con la necesidad de cohesionar a los individuos en una visión unívoca de la subjetividad.

Ahora bien, si este “mito unificador de la nación” es indispensable para los grupos sociales y la estabilidad de la sociedad en términos de construir un proyecto en común que represente a cada uno de los individuos. La escuela ha institucionalizado de forma selectiva estos ritos de la nación, dejándoles la posibilidad a los niños y las niñas de construir otros cimientos nacionales, y más que nacionales, sociales desde la perspectiva de entablar una relación distinta con los artefactos culturales, hasta llegar a las imágenes que les permitan otras comprensiones de lo social.

En resumen, la formación de la nación colombiana, se ha logrado, en buena medida, sobre la base de unos artefactos culturales que han mitificado la nación, y los *hábitos institucionales* para conmemorar la memoria histórica del pasado. Objetos materiales, que afirman el poder estatal al modo de la modernidad, porque legitimaron la visión de una comunidad política que mediaba a los individuos que la componen. Sin embargo, la crisis de la modernidad ha llevado consigo el debilitamiento de estas mediaciones sociales en el interior de la escuela. Por un lado, una cultura escolar que se encontraba al son de la racionalidad y aseguraba la solidez de la nación en su tradición. Y por el otro lado, unos niños y niñas en búsqueda de su sentido social diferente a la propuesta de la escuela.

Ahora bien, cabe señalar que esta perspectiva de la escuela se encuentra enfrentada a los procesos sociales de des-modernización (Touraine, 1997), con la presencia de productos culturales ligeros y más apetecidos por las clases populares, que hacen que la

enseñanza de las ciencias sociales y los artefactos culturales modernos se enfrenten a estas nuevas lógicas de la realidad social. Esto quiere decir que los procesos de tecnologización y virtualización de la vida y los avances de la tecnología han producido unos inconvenientes dentro de la escuela. Mientras en el mundo de los adultos se mantienen las ritualizaciones de la nación a través de las prácticas pedagógicas, los niños y las niñas erosionan las viejas estructuras de la escuela con ayuda de los procesos de des-socialización de los artefactos culturales. Tales tensiones no han logrado resolverse por estar en un momento de crisis entre el acomodamiento de una perspectiva y el mantenimiento de la otra.

En ese sentido, la vida escolar y la percepción de la subjetividad de los niños y las niñas, han girado hacia los procesos de globalización, produciendo otras mediaciones del sentido social que se escapan de la vivencia institucional (realidad local) y se circunscriben en los espacios de mercantilización y consumo de otros objetos culturales más apetecibles, que proclaman desde este punto de vista el sentido del presente y la contemplación anacrónica del pasado histórico, en la medida en que existen las posibilidades de encontrarse con totalidades ya elaboradas de la subjetividad dentro la diversidad virtual.

Entonces, en el marasmo consumista se pone en clave la idealización de la imagen virtual o fotográfica, que trata de resolver por vía multívoca²² la imposición unívoca escolar, enfrentando a los significantes que se han reproducido en las prácticas pedagógicas, en este caso, las ritualizaciones de los artefactos escolares, y oscureciendo la larga duración de los mitos unificadores de la sociedad, que han producido el sentido histórico del presente.

Es así como la subjetividad de los niños y de las niñas se ve enfrentada a lo unívoco de la cultura escolar dentro de las tradiciones y manifestaciones de las ciencias sociales escolares, que han logrado mantener los artefactos culturales dentro de sus prácticas pedagógicas, pero en el ámbito social prevalecen los productos culturales de consumo de la música, imágenes, dispositivos electrónicos, etc., que expresan otros intereses diferentes a las construcciones de lo nacional, o al menos de sus referentes históricos.

Por lo tanto, hay que reinterpretar la subjetividad de los niños y de las niñas a la luz de estos dos fenómenos, pero más que nada por comprender la existencia humana y sus finalidades en lo social, su convivencia y las nuevas relaciones sociales que los enmarcan y los valoran de acuerdo a las lógicas del presente. Estas perspectivas la escuela no las cuestiona por mantener el uso del cuerpo a sus funciones en la espacialidad escolar de los hábitos y sus referentes sociales, que por un lado, continúan volviendo dóciles y útiles los cuerpos de los niños y de las niñas, y por el otro,

²² Lo multívoco hace referencia a la cultura de masas que producen otras mediaciones de la acción en el sujeto, orientadas hacia la preferencia libidinal del mercado, por ejemplo, la música, redes sociales o entretenimiento.

discontinuos al reconfigurar las comprensiones lingüísticas y corporales desde el mercado y el consumo, en los que se enmarcan estos movimientos humanos, cercando las posibilidades de interpretar lo social en la perspectiva de estos niños y estas niñas.

En ese orden de ideas, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas y qué estilo de enseñanza de las ciencias sociales escolares disponen de unos artefactos culturales para constituir contextos escolares?

1.5 Estado de la cuestión: de las categorías de análisis, a otras apuestas de investigación

En el siguiente subcapítulo se analizarán los trabajos de investigación cercanos a las categorías de análisis y a los propósitos de la presente investigación, con el fin de rastrear las rutas cercanas a la conceptualización de las categorías y las formas en las que se han trabajado. En ese sentido, la finalidad de este escrito es evidenciar las formas en las que se abordan los conceptos de *artefacto cultural* y *prácticas pedagógicas*, en lo referente a la constitución de la *nación*, para terminar con el entramado de los conceptos de *subjetividad de los niños y las niñas en la formación de la nación y las formas de identidad nacional*.

Las bases de datos o fuentes de información que se consultaron para la organización de este apartado fueron los trabajos reposados en los archivos de la Universidad Nacional de Colombia, en términos de las investigaciones de la sociología de la educación y cercanos a los intereses de las categorías de análisis. Luego los trabajos encontrados en las bases de datos gratuitos de Scielo y google académico, más las bases de datos de la biblioteca Luis Ángel Arango Proquest, Redalyc, Dialnet, entre otras.

1.5.1 Prácticas pedagógicas y artefactos culturales

El trabajo de investigación de Rickenmann (2005) parte de la idea de que las relaciones sociales entre docentes y estudiantes están organizadas a partir de una constitución **mediadora** entre *prácticas* y la utilización de *instrumentos didácticos* (*libros, fotos, gráficos*). Todos estos artefactos culturales construyen lenguajes, gráficos y textualidades que le permiten al estudiante acercarse al saber científico de cualquier área del conocimiento. Esta dimensión individual se va extendiendo hacia la constitución de una dimensión colectiva.

Sin embargo, Morales (2005) por su parte fue más allá de la mediación significativa del estudiante en relación a los artefactos culturales, y comprendió que la *política cultural* es la que orienta la formación de la identidad nacional. Esta cumple la función institucional de hacer una lectura de la realidad social según los monopolios e intereses en los que se encuentre la escuela para asimilarlas, de ahí la importancia del texto en un determinado momento histórico, como un intento de tejer una identidad cultural a partir de tecnologías educativas o artefactos culturales tratados.

Es así como esta tesis que sustenta la política cultural se acerca mucho al trabajo de investigación de Guitián (2007), pues este reconoce en los artefactos culturales la importancia de centrarse en la subjetividad de los individuos que construyen simbólicamente su espacio urbano a través de sus propias formas de apropiación. Esto por un lado porque le otorga capacidad a la diversidad o condición heterogénea del sujeto, lejos de una interacción institucional; y por el otro lado, le da cabida a que este produzca su mundo simbólico referencial a partir de lo local.

De esta comprensión espacial en relación con los artefactos se distanció Becerra (2010) cuando aseveró que no todas las construcciones simbólicas en los artefactos culturales pasan inadvertidas en la formación de los escolares, porque las elites colombianas han pretendido legitimar una visión territorial, como es el caso del desconocimiento de la Amazonía, que no se le consideraba dentro de las formas tradicionales de la nación. Este hecho permitió facilitar la producción, la distribución y la implantación de contenidos que no se cuestionaban y que hasta ahora permanecían en ciertas posibilidades de silencio, o en su defecto, eran ignorados por las mismas elites que no conocían las dinámicas del territorio.

Por otro lado, Hall (2011) volvió a la preocupación en torno a la postura del docente en el sentido pedagógico de su quehacer, y a las fórmulas discursivas que intentan crear neutralidad para la exploración de los contenidos en un campo universitario. Aquí las prácticas pedagógicas se analizaron en los modos de expresar la constitución de los textos en torno a la idea de los analfabetismos académicos, pero se queda corto en develar la construcción de los artefactos, dándole prioridad al papel docente en la preparación de estos objetos culturales. Un caso diferente es el trabajo de Navarro (2004), que evidenció la práctica docente o el ejercicio diario como una estructura que supera el mundo microsociedad y es regulado por reformas institucionales del gobierno (caso chileno), que en buena medida permean la visión de cada docente y permiten consolidar unas mejoras en la educación, de acuerdo a la que se pretende en la reestructuración de su práctica.

Asimismo, el trabajo de investigación de Quero (2006) mostró una ruta diferente a las ya exploradas pues le atribuye al maestro un papel preponderante en la constitución de la práctica y su reflexión, y es justamente en esta donde nace la innovación, la crítica y la construcción de la teoría, con la posibilidad de constituir nuevos contenidos y tematizaciones de la escuela y sus artefactos. Hasta ahora los trabajos de investigación muestran un acercamiento entre la práctica pedagógica y los artefactos culturales, reflexionando si el objeto cultural (libros, gráficos, fotografías, textos, manuales) en sí mismo permite una construcción del aprendizaje de acuerdo a las lógicas existentes entre la interacción de los individuos y los artefactos; o si es posible distanciarse de ellos para buscar otras formas de comprensión de la realidad. En coherencia con ello, los trabajos de investigación se preocupan por saber si la práctica pedagógica oculta unos fines que sobrepasan su reflexión o recrean el interés por el uso de los artefactos culturales.

En este caso particular, la práctica pedagógica da significado a los artefactos culturales y los consolida desde los *habitus institucionales*, sobrepasando cualquier intento de hacerlo novedoso. De esta manera, indirectamente se sustenta la tesis sobre el desconocimiento del papel de la subjetividad de los niños y de las niñas, no solo porque no los tengan en cuenta en sus reflexiones teóricas, sino en la manera de hacer preponderante toda una visión entre docente y artefactos culturales, desconociendo el mundo de la vida cotidiana de los niños y de las niñas.

Por otra parte, en el trabajo de investigación de Lisfchitz (2012) se trazó una línea simultánea entre memoria colectiva, comunidad campesina y artefacto cultural; la relación viene dada en que la comunidad es cohesionada por la memoria y los artefactos culturales son construcciones simbólicas del Estado que se utilizan con el fin de generar una oficialidad de la identidad nacional, diferente a las memorias subalternas de estas comunidades campesinas. De todo ello, el resultado es la agencia de estos seres humanos que disputan su lugar en el pasado.

En otro sentido, el trabajo de Avellaneda y Franco (2013) planteó la experiencia colectiva en la que se perciben las exposiciones interactivas de los museos, a través de los artefactos culturales, o cual es diferente a los de vieja data que se ha rezagado en el acercamiento comprensivo socio-técnico. En vez de eso, se postula llevar al observador hacia la apropiación de un conocimiento científico-técnico y su popularización de estos objetos, en especial la comprensión de estos objetos de la cultura popular.

Para Ishihara & Rodríguez (2012) se destaca la historia prehispánica hacia el rescate de la historia local, aquí el artefacto cultural es central dentro de la reflexión en la medida en que su población es la que se apropia de sus artefactos en dos sentidos; por un lado, se construye un módulo o texto para ir retroalimentando su pasado según las versiones de sus pobladores, y por el otro, la necesidad de significar en las reliquias exhumadas de sus antepasados su propio encuentro con el pasado-presente.

En concordancia con ello, la mayoría de las investigaciones abordan el artefacto cultural (libro, objetos arqueológicos, reliquias, cartografías, entre otros) de la constitución de la identidad como una función mediadora de dicha configuración. Estas parten de la tradición histórica, no solo nacional sino también local, hasta llegar a la valoración de la historia común, donde los actores sociales se incluyen de acuerdo a las lógicas entre pasado y futuro, esto es relevante puesto que el artefacto cultural y las prácticas pedagógicas están ligadas a un proyecto de sociedad, en el que el papel se vuelve fundante y mediador para la constitución de una estructura social o una visión nacional según corresponda a esta medición.

En ese sentido, se deducen dos perspectivas, la primera es que el texto escolar en las ciencias sociales, embozado en los artefactos culturales, influye directa o indirectamente en la constitución del imaginario nacional según corresponda la medicación y el punto de partida histórico en el que se elija establecer una condición política, cultural o social; la segunda es que al estar anclado el artefacto cultural a un discurso científico, histórico,

local o tradicional de la realidad, es valorado sin crítica e institucionalizado en unas prácticas sociales y pedagógicas de acuerdo a las necesidades de la comunidad social, escolar, entre otras. Estos artefactos también son sustentadores de un pasado común, aceptando los cánones oficiales que rigen cómo se entiende el pasado según el presente y los actores que intervienen en él, es decir, la constitución del artefacto cultural en consonancia con el museo, la escuela, la comunidad, muestra los rasgos distintivos el mundo de los predecesores a quienes aprenden su historia o están en el proceso de acercarse a su pasado personal y común.

Sin embargo, los trabajos de investigación revelaron un desconocimiento en cuanto a los propósitos de quienes se van apropiando de los artefactos culturales a través de las prácticas pedagógicas o mediaciones sociales. En este caso, los niños y las niñas, de cierta manera no fueron relevantes ante la narración dialógica entre el yo y nosotros, la otredad y el pasado-presente del artefacto cultural. De manera que desconocer esta recepción simbólica del artefacto cultural, así como las prácticas pedagógicas de la escuela y las intenciones de quienes se apropian de la nación y estas formas culturales, da cabida a otras formas de acercarse a las relaciones subjetivas de los artefactos culturales.

1.5.2 Sobre la subjetividad de los niños y de las niñas

Bajo el siguiente subtítulo se aborda la categoría de *subjetividad de los niños y las niñas* para comprender cómo han orientado las investigaciones sus propósitos de búsqueda y pesquisa; el primer trabajo de investigación revisó la concepción de justicia en los contextos urbanos, a la par de la constitución de la subjetividad política de los niños y niñas de 8-10 años (Alvarado, Ospina, & Luna, *Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos*, 2005). La prioridad de la autora era ver cómo la socialización política transforma al sujeto y lo vuelve un actor activo de sus intereses, permitiéndole negociar en el marco de la educación para la paz. A esta visión se le suma la de Cabanzo (2013), según la cual la subjetividad de los niños y de las niñas interroga las narrativas y las temporalidades a partir de su formación, y las mediaciones del sujeto con los sistemas tecno-mediados que estarían indicando nuevos repertorios para la infancia.

Continuando con la perspectiva de la socialización, Duarte (2013) aseveró que las subjetividades en la infancia configuran identidades, aunque haya presencia hegemónica en la relación adulto-niño o niño-autoridad. Por eso la autora concluyó que la categoría debe ser tomada desde una visión moderna, precisamente para ir en contra de su visión totalitaria del adulto céntrico, porque como lo dijo Sánchez (2013), el atributo a esta identidad pasa por la memoria histórica en relación con las subjetividades. Ella planteó que la memoria nacional es construida en facultad de otorgar al otro una identidad desde dos perspectivas, esto es, la atribuida y la auto-atribuida, estas dos últimas permitirán la constitución del sujeto histórico, que estaría en la búsqueda de ser un potencial actor social.

Por su parte, Contreras (2011) develó que la participación infantil en el mundo de la vida diaria desafía el protagonismo de la vida social y permite no solo mostrar a la niñez como un actor activo en la construcción de su subjetividad, sino también las contradicciones que hay en el marco de representación de la categoría niñez en cuanto a su concepción. En cambio, Luciani (2009) aseveró que en el marco de la globalización se ha construido un tipo de sujeto de derechos que domina sobre otras visiones más cercanas al mundo de la vida diaria de los niños y las niñas, distinto al de Peña (2010), quien reflexionó sobre recuperar las voces de los niños y las niñas que dejan de lado el control social que se ejerce en la escuela sobre el protagonismo adulto-céntrico.

Así las cosas, la socialización y los marcos de creencia de los niños y las niñas potencialmente estarían en los consumos culturales y las relaciones sociales en las que ellos y ellas acceden (Duek, 2010); pero también en escenarios próximos como la familia y la escuela, porque estos contextos permiten la construcción de una ciudadanía, y formar al niño como actor activo de su sociedad (Zuluaga, 2002). Por otro lado, y siguiendo con la subjetividad infantil, el trabajo de Cuellar (2013) propuso a los artefactos culturales como vitales en la constitución de la subjetividad de la infancia. De esta forma estableció que las formas en las que los niños y las niñas interiorizan estos objetos a través de su interacción simbólica e imaginativa, pueden dar lugar a la constitución del “yo” porque promueve los usos, signos y significantes de los artefactos en consonancia con las incidencias en el sujeto.

Santos (2006) por su parte se quedó en la línea de la subjetividad infantil promovida por el consumo, la producción y la circulación de los mass-medias, planteando la emergencia de esta subjetividad como forma de regular al sujeto y su desarrollo. Sin embargo, Alvarado (2010) propuso que las subjetividades políticas en distintos contextos abren las posibilidades de la acción política, específicamente en el marco de la diversidad cultural de los sujetos políticos ya formados desde el pensamiento y la acción, pero no trabaja las subjetividades de los niños y de las niñas en un campo escolar.

En conclusión, la subjetividad de los niños y de las niñas según los autores revisados, es afín con las formas de socialización y las concepciones que se tengan de la infancia. Para los propósitos de esta investigación, la subjetividad es vista a partir de los artefactos culturales que ha creado la nación, es decir, lo que se busca es mostrar que estos artefactos no solo promueven el rescate del pasado, sino que disciplinan y organizan a los sujetos de acuerdo con las formas de censura de la creatividad, pero cabe resaltar que los niños y las niñas resisten a estas lógicas que plantea la escuela, particularmente con la enseñanza de las ciencias sociales.

1.5.3 Nación e identidad nacional

En este apartado se da razón de la categoría *nación e identidad nacional* para mostrar el hilo conductor de la presente investigación con las anteriores categorías. En esa medida, Gotta, Risso, Taruselli (2010) planteó la categoría de marginación con relación a la identidad nacional, y sostiene que esta última es un proyecto hegemónico que disimula

las luchas sociales de los pueblos que componen a una determinada nación. Estos presupuestos están muy ligados con los propósitos de Camaño (2014) porque entiende que estas posibilidades de nación están deliberadamente puestas en la escena escolar para homogenizar a los sujetos desde el marco de los proyectos de las clases sociales. Desde esa perspectiva también se acercó Castro (2011), quien sostuvo que la constitución de la diversidad cultural y los propósitos de inclusión del mestizaje no se privilegia en el interior del proyecto hegemónico de lo nacional.

Por su parte Linares (2010) interpretó la categoría de nación a través del relato homogeneizador y respondió cómo este conduce a los mitos fundacionales que legitiman cierto pasado en procura de hacerlo funcional en el presente, por eso argumentaba que existió una ruta temporal que va desde la nación milenaria mexicana, pasando por la pugna entre criollos y españoles, hasta finalmente llegar a los héroes de la independencia. Así, aseveró que no es cuestionada esta ruta, sino que más bien se ritualizan por las instituciones del Estado mexicano para formar un pasado común. Sin embargo, el trabajo de Pérez (2012) modificó la visión que tienen los jóvenes sobre la identidad nacional y planteó que, de acuerdo con estos relatos, es posible controvertirlos y plantear mejor una identidad desde lo global.

A su vez Hoyos (2000) comprendió que la cuestión de la nación es un movimiento ideológico para mantener la unidad de la identidad nacional, eso lo llevó a pensar que tal cosa permitiría las tipologías de los nacionalismos y su función en cuanto a su evolución histórica. Fiorito (2002) por su parte mostró la necesidad de que haya un vínculo entre la ocupación del territorio argentino y estas mediaciones de la nación, porque generan nacionalidad social con respaldo estatal. Al respecto, Ruiz (2012) no negó estos vínculos sociales con las narraciones de la nación, pero insistió en que este tipo de historia aprendida produce ilusiones falsas en los relatos de los jóvenes cuando le dan un sentido a su historia personal con relación a la historia nacional.

De acuerdo con Guillén (2007), estas ritualizaciones de la nación no solo buscan las motivaciones hacia las creencias, sino la obediencia de los jóvenes hacia la historia oficial, alejándose de las luchas sociales y otros enmascaramientos propiciados por estos rituales. Precisamente, Torres (2008) mostraba que la nación y sus ejercicios obedecen a la jerarquización en la que se encontraba el subalterno, en este caso la mujer, porque se silenciaba su identidad en procura de formar una identidad nacional que la denigraba como actor participativo en los procesos históricos. Respecto a estas verdades históricas, sostuvo Vargas (2009) que se implementan libros y mapas con el fin de proteger los proyectos nacionales y sus conmemoraciones. No en vano, Jaramillo (2012) indicó que estas formas de socialización de la nación, en la dictadura militar argentina, promovieron una memoria escolar cuyas intenciones eran eternizar la identidad nacional y los regímenes que la sostuvieron.

En conclusión, los artefactos culturales ligados a la nación y sus proyectos implícitos deben ser explorados desde la visión de los niños y las niñas. Por lo tanto, se debe

entender cómo ellos a partir de su subjetividad contrarían o interiorizan estas formas simbólicas y lingüísticas de su nación y cómo las prácticas pedagógicas al ritualizar estos ejercicios de memoria y socialización desconocen las recepciones simbólicas que ellos y ellas pueden hacer como sujetos activos de su sociedad.

CAPÍTULO 4. DE LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES, Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES, A LA CONFIGURACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS

“Ser maestro del Minuto de Dios es un privilegio inmenso.

Es ser constructor de una nueva edad que se aproxima”. (Minuto de Dios, 2009 s.f.)

Gracias por hacer parte de la familia Minuto de Dios Ciudad Verde

(Siervo de Dios, P. Rafael García Herreros)

El presente capítulo se aborda en dos momentos descriptivos y contextualizados de la realidad social estudiada. El primer momento se acerca a *las prácticas pedagógicas institucionales* con respecto a la visión de educación que tiene la Corporación Minuto de Dios y sus alcances para el Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde. El segundo momento está conectado con *las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las ciencias sociales escolares*, en lo referente a identificar las nociones de nación dentro de los rituales escolares y sus proyecciones sociales de identidad en la subjetividades de los niños y de las niñas, además, cómo estas prácticas institucionales de las ciencias sociales inciden en estas ficciones sociales, a fin de coadyuvar a cohesionarlos dentro de una agrupación social específica.

Llegado este punto, cabe anotar dos relaciones entre las prácticas pedagógicas y las prácticas institucionales para facilitar el trayecto de la lectura. La primera son las *prácticas pedagógicas institucionales*, que están definidas por la Corporación Minuto de Dios y su modelo pedagógico²³. Estas van desde la uniformidad de las normas e imagen institucional, hasta transferir el pensamiento del padre Rafael García Herreros en el marco de las prácticas pedagógicas, que son cercanas al uso de unas prácticas de las ciencias sociales escolares que postulan una historia y una geografía desde lo local, con una concepción de nación de los símbolos patrios, territorios y cartografías al modo del padre fundador. Todo ello a través de una visión histórica de los vencedores que está ligada muy a su estilo a la concepción política de la historia de bronce y sus ideales de nación.

La segunda correlación que se quiere mencionar son las relaciones entre las prácticas pedagógicas institucionales y las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales, en las que su engranaje converge en la categoría del modelo pedagógico institucional, esto es,

²³ El modelo pedagógico del colegio es la modificabilidad estructural cognitiva, la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje significativo. En la entrevista el rector afirmó “que el modelo pedagógico es ecléctico porque lo que busca este es superar al modelo tradicional de los contenidos”. Sin embargo, en el interior de las prácticas institucionales no se muestra una democratización en lo referente a entablar un diálogo con los estudiantes. En lo que proporcione otras perspectivas de enseñanza-aprendizaje al mundo de los niños y de las niñas.

*el adulto significativo*²⁴. Este punto es importante ya que tanto la visión histórica de los vencedores como el pensamiento del padre Rafael García Herreros se conjugan para hacer una ficción que trasciende el campo corporal de los niños y de las niñas, hasta constituir un tipo de sujeto que está ligado a estos dos presupuestos sociales de las prácticas pedagógicas e institucionales.

Sin embargo, como se va argumentar a lo largo del capítulo, la categoría *adulto significativo* se inclina más al pensamiento del padre Rafael García Herreros, y a su visión histórica del pasado. Desde esta perspectiva confluyen unas ciencias sociales escolares que enseñan y reproducen este tipo de versiones pretéritas, ya sea con un fundamento del pasado sobre ficciones de lo nacional, hasta llegar a la figura del padre fundador, o utilizando las explicaciones del pasado que la misma ciencia social ha realizado.

Lo importante en este punto fue rastrear que los rituales de las izadas de bandera y las formaciones diarias ayudaban a sustentar las construcciones de nación, en relación con toda *la figura del adulto significativo*, y el mundo subjetivo de los niños y de las niñas, porque de ahí ambas prácticas pedagógicas basan sus pretensiones e ideales sociales de ser maestro a toda la experiencia pedagógica del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde. Es ese orden de ideas, y para afirmar la idea de la figura del adulto significativo, sumado a su concepción y experiencia pedagógica, se deben traer a colación las siguientes palabras del padre Jaramillo (2009):

Durante los años que laboró en el Minuto de Dios, el padre Rafael García Herreros [...] siguió soñando con ideales: toda su vida fue anhelar, batallar, sufrir, vencer y coronar. Soñó con la santidad, con amar a Jesús, con servir a la iglesia

²⁴ Sobre este aspecto lo que plantea la corporación Minuto de Dios, y de acuerdo a los elementos rastreados en el trabajo de campo y su modelo pedagógico, en torno a las prácticas institucionales y de las ciencias sociales escolares, la figura del adulto significativo es el esfuerzo por representar una imagen simbólica del padre, adulto que guía a los niños y las niñas dentro de sus experiencias. También configura dentro de las subjetividades de ellos y ellas, los umbrales o ritos de pasos (límites) que el colegio considera en todos los vínculos sociales, emocionales y psicológicos entre el ocultamiento, la prohibición y la manifestación. Es decir, al establecer la figura del adulto significativo como ícono simbólico en cada una de las relaciones escolares, este se transforma en la idealización por conservar todo un mundo de valores religiosos y culturales que le permiten a los niños y a las niñas explorar su mundo, sentimientos y con ello las formas en que se configuran sus subjetividades. Por otro lado, hay que señalar otras rutas que no se exploran en profundidad aquí por los límites de la investigación. Tiene que ver con los modelos pedagógicos, que han anclado sus perspectivas en la figura del adulto significativo: *la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje significativo, aprendizaje problémico, entre otros*, donde la figura del adulto en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje parten de esa imagen simbólica del padre, se menciona esta aseveración por una razón, y es que la escuela de hoy trata de resolver por vía simbólica, las ausencias de los padres de familia en la esfera de lo privado, en esa medida, no es gratuito que los modelos pedagógicos contemplen unas prácticas institucionales orientadas a formar sujetos en primera instancia en valores, y en segunda instancia, a ser funcionales a su sociedad desde una perspectiva histórica que relata lo simbólico de un adulto realizado en todos los presupuestos de victoria y realización. Para mayor profundidad revisar el trabajo de García (2009) que explora los iconos simbólicos de la transmasculinidad desde la perspectiva hermenéutica, y ayuda a comprender la figura del adulto significativo en términos de los umbrales en los que se expresa la subjetividad.

en el sacerdocio, con trabajar por Colombia, con ayudar a los pobres, con preparar jóvenes que compartieran sus ideales espirituales y humanísticos. (Comunicación personal, p.42)

De aquí surge el pretendido modelo simbólico del adulto significativo a través de los presupuestos del padre fundador dado que de los ideales sociales heredados por la Corporación y el colegio pretenden formar sujetos acordes a las enseñanzas del legado y el carisma del padre fundador; igualmente, hay que decir que de estas relaciones entre el adulto significativo y el sujeto en formación nacen los valores de lealtad institucional, patriotismo y conciencia de lo local a lo nacional.

Esto significa que la personalidad del padre Rafael García Herreros atraviesa ambas prácticas, las institucionales y las pedagógicas, dándole sentido a la figura del adulto significativo cuando se evocan en cada reflexión institucional los intereses de la corporación y del colegio. En palabras de su fundador en una de sus cartas abiertas a los maestros, cuando cumplía los 80 años, anunciaba sus intereses e inquietudes:

El profesor del colegio el Minuto de Dios debe ser ante todo cristiano, creyente convencido, práctico y entusiasmado por transmitir su fe y ciencia a sus alumnos. Los profesores del colegio Minuto de Dios deben saber el secreto de llegar al punto íntimo del corazón de los jóvenes, donde explota el entusiasmo por el estudio, el punto íntimo y un poco desconocido donde se despierte el empuje hacia la ciencia de donde salen genios. (M.D, 2009, p.1)

Sin el reconocimiento de este enfoque del padre fundador sobre las prácticas y los ámbitos de la enseñanza, tanto de las ciencias sociales como su función en lo institucional, no tendría razón de ser el quehacer docente del Minuto de Dios. Tampoco la autoridad que nace de los postulados del adulto significativo y transferidos a cada propósito de la práctica pedagógica, es decir, el padre fundador muestra en sus palabras que la autoridad deviene de saber llegar *al punto íntimo de los estudiantes*, pero para lograrlo este docente se debe inclinar a la práctica de la fe en relación a su legado, y la ciencia en relación a su formación.

En ese sentido, el principio de autoridad del adulto significativo dentro de las prácticas pedagógicas en lo institucional y las ciencias sociales se encuentra por un lado en la trayectoria de los funcionarios que han organizado la estructura escolar y han sido formados para transmitir los valores del padre fundador al campo de acción de los docentes; y por el otro lado, esta trayectoria les permite hablar con dominio sobre las lógicas de autoridad del carisma-legado, para que los docentes reproduzcan esta figura del adulto significativo al modo en que buscan los docentes-directivos.

Debe decirse que en el laboratorio pedagógico realizado en el año 2015, los coordinadores programaron una actividad que buscaba conocer las principales enseñanzas del padre Rafael García Herreros y las funciones que tiene un maestro al estar dentro de la visión de la Corporación. Para esa ocasión, el rector expuso y evocó *la figura del adulto significativo* con el fin de orientar a los docentes sobre las capacidades

de autoridad de sus prácticas pedagógicas institucionales, que el modelo pedagógico acentuaba, así:

Maestro no es el superior, el que sabe más que los otros, es el que acepta ser maestro a través del servicio, es el que está ligado al lavado de los pies, centrado en la humildad. ¿Dónde nace la autoridad del maestro? Nace en el sentir del llamado de ser maestro, tenemos un modelo de maestro, que es Jesús, el maestro al servicio. La primera tarea es anunciar el reino de Dios. La segunda tarea es el ejercicio del maestro, realizarlo con sabiduría empleando cercanos al mensaje, el atractivo y su experiencia de vida” (...)

En tercer lugar, ser un maestro paciente que es progresivo y va llevando paso a paso a quienes se encuentran, habla en el lenguaje del otro, para que gradualmente vaya entrando en el camino de la resurrección. El maestro es paciente porque tiene que explicar una y otra vez. En cuarto lugar, habla con claridad, aunque esté lleno de profundidad, llama al pan-pan y al vino-vino. Cuando toca al estudiante, toca este punto que nos lleva a lo ético, no podemos ser fariseos; que enseñan una cosa y no lo es. Debe quebrar el lugar, debe ser profeta, leer signos, el que enseña el antiguo testamento y lo actualiza. (Diario de campo, 2015)

Estos elementos de *servicio, humildad, anuncio del reino de Dios, experiencia de vida, camino de la resurrección y profeta*, denota el campo de acción de las prácticas pedagógicas dentro de la organización institucional y del colegio, que es el poseer un estilo de autoridad por el llamado religioso, orientado por la figura del adulto significativo, donde se coloca a Jesús como ejemplo de maestro; pero también, dentro de este testimonio para las prácticas institucionales se evoca indirectamente la figura de líder carismático. En este caso, la referencia hacia el don del padre-fundador que recoge los ideales cristianos, divinos e históricos para la sociedad colombiana.

Una vez terminada la intervención del rector, el coordinador de disciplina se dirigió a los docentes para acentuar su posición preliminar con respecto a las prácticas pedagógicas institucionales, afirmando esta figura del líder carismático dentro del campo de acción de los docentes:

Las palabras del padre Rafael García Herreros, en vida y una obra, para construir un país mejor son: amor por Colombia, amor a la patria, el padre Rafael García Herreros estaba con este propósito. Su vida fue contada con cuentos, hartera de vida, misión motilada, y nuestro trabajo como maestros lo desarrollamos en la Corporación, y por lo tanto, es ser maestro al estilo de Jesús. (Diario de campo, 2015)

En otras palabras, el sustento de las prácticas pedagógicas institucionales y de entrada las de ciencias sociales, inician con sesgo religioso, hasta llegar a una concepción de nación entre el amor por la patria y el trabajar para esta. Aquí se expresa dos

razonamientos que acompañan a estas prácticas, por un lado, la utopía de *construir una nueva edad que sea próxima* a la sociedad colombiana, porque mantiene la vigencia de los valores religiosos de *servicio, humildad y paciencia*, hacia el alcance de estos propósitos sociales. Por otro lado, la figura del maestro como el adulto significativo al ser *privilegiado* por Dios, y por su apuesta en la educación, con el fin de trabajar en pro de ampliar estos ideales sociales en un prolongado presente.

El coordinador en la misma intervención del laboratorio pedagógico dio cuenta de estos intereses institucionales que guían las prácticas pedagógicas de los docentes:

Jesús maestro es mosaico, Jesús al estilo de Moisés, es un Jesús guía, que acompaña, que está con los pies en la realidad, pero no pierde el horizonte de sentido. Dar el mensaje del reino de Dios, esta es su labor de maestro, se vuelve *continuo presente*. Muchos maestros que están aquí son porque tuvieron a otros maestros, no quiero hablar de docente o profesor, porque la razón es ser maestro. (Diario de campo, 2015)

Las posturas de los directivos-docentes sobre el mensaje divino y la labor docente, convalidan las prácticas pedagógicas, y las encauzan para justificar el presente de sus acciones desde dos perspectivas; la primera es conservar los valores del padre-fundador y el campo de maniobra que ellos afirman para mejorar la sociedad colombiana dentro de su perspectiva de educación cristiana y laica, mientras que la segunda responde a la perspectiva de enseñanza del colegio, en la medida en que configurando un cuerpo-docente por la vía del adulto significativo, tendrán un guía formado para constituir su horizonte de sentido social en clave divina.

Sin embargo, la pregunta que subyace en este punto es ¿dónde estaban las prácticas pedagógicas de los docentes a la hora de entablar una relación con la figura establecida del adulto significativo? Aunque en este punto del texto no se va resolver del todo este interrogante, sí se puede afirmar que los oyentes al momento de atender al rector y al coordinador acentuaron algunos ideales que ellos mismos promueven dentro de sus prácticas. Esto no quiere decir que se inclinen del todo a su práctica institucional y al modelo de maestro, solo que implícitamente aceptan ciertas condiciones mínimas sobre la visión de la corporación, la creencia cristiana y el legado del padre fundador.

Por otra parte, en el grupo focal con los docentes de ciencias sociales se les propuso la siguiente pregunta: ¿Qué temas no podrían faltar en el contexto de la educación primaria, con respecto al módulo de estudio y las prácticas instituciones de las ciencias sociales escolares? Ante este interrogante los cinco docentes del grupo focal se inclinaron a la siguiente respuesta en discusión:

Yo pienso que los temas que no pueden faltar son: uno, los derechos y deberes que tienen los niños, los seres humanos, porque si el niño tiene unas bases sobre sus derechos, sobre sus deberes, no van a existir más tarde los problemas que encontramos en sexto, séptimo y octavo. Que el chico no sabe para dónde va, que no sabe cuáles son sus responsabilidades, que tienen una determinada

manera de acciones convivenciales que no son las adecuadas, y le van a acarrear una serie de problemas. Si el chico tiene una base sobre sus deberes y sus derechos, el chico va a salir adelante. Hay otra parte que son los hábitos, ¿cuáles son esos hábitos? enseñar al niño a saludar, a respetar, son cosas que son primordiales, básicas, muchas veces en la casa ellos no viven eso, ellos no tienen esos hábitos especiales, entonces, yo pienso que durante la primaria si uno fortalece eso, al final van a tener niños que son humildes, que van a respetar, que van a cumplir con las normas. (Diario de campo; 2015)

La postura de los docentes en el campo de acción de sus propias prácticas pedagógicas tiende a expresar la figura del adulto significativo con dos matices importantes, a saber, enseñar los derechos y deberes en el campo de las acciones los niños y de las niñas con el objetivo de prepararlos a la vida social, y asumir que el tránsito de la primaria a bachillerato, desde la perspectiva de la autonomía de las decisiones, forma parte del proceso de formación del sujeto escolar. En esa medida, los grados inferiores se encuentran a merced de la heteronomía de las normas y los valores de tal manera que las prácticas se inclinan a reforzar los ideales éticos del colegio en un sujeto funcional.

Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes apoyan los postulados del colegio y la corporación, cuando confluyen sus ideas en los hábitos, las creencias y las normas de los sujetos expresados en la convivencia escolar, y la importancia del adulto significativo para regular estos espacios. Lo anterior cobra su razón de ser en que le otorgan a estos espacios un orden escolar que orienta las enseñanzas del padre fundador y su modelo de maestro esté predispuesto como ejemplo y guía para los niños y a las niñas. Además de ello, lograr encausar los comportamientos, reforzando valores, deberes y heteronomía a todos los presupuestos que se dan por sentado a cualquier proyecto humano y de sociedad que busca la corporación²⁵.

En consecuencia, la mixtura entre las prácticas institucionales del colegio, ligadas a su visión de educación con las enseñanzas del padre Rafael García Herreros, más la construcción social de las prácticas pedagógicas de los docentes en ciencias sociales, muestra un complejo de estructuras de comportamientos organizados sobre la autoregulación del contexto escolar en el que interactúan los niños y las niñas, debido a que se establecen referentes ideales cobijados por la figura del adulto significativo, que

²⁵ En la exposición de la categoría *adulto significativo* ya se había mencionado su lado simbólico de padre y la posible tendencia que tenían los docentes dentro de los modelos pedagógicos a establecer esta figura. Al respecto, los docentes del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde afirman también ese lado simbólico del padre dentro de sus perspectivas; por un lado, porque los límites, umbrales o lugares de paso de todos los ritos del colegio, con sus prácticas pedagógicas, evidencia proporcionalidad entre padre fundador y legado del padre, con el fin de que se produzca consciencia ética de los actos de los niños y de las niñas. Y por el otro lado, estos lugares de encuentro entre lo simbólico del padre y las normas, deberes y derechos que buscan las prácticas pedagógicas de los docentes, llevarían a un automatismo del “deber ser” dentro de las configuraciones de la subjetividad de los niños y de las niñas. Sobre todo, cuando se busca como fórmula para cualquier proyecto de sociedad, tipo de sujeto ideal.

pasan por las decisiones, normas, deberes y derechos de quienes ostentan la autoridad de maestro.

Igualmente, estos referentes ideales de la enseñanza y reconocimientos sociales dentro del modelo del adulto significativo, en términos de valores morales y éticos sobre ambas prácticas, se encuentran determinados por lo que se considera ayudar a ingresar a los niños y las niñas a la vida escolar y social. Al estar en ella, se traduciría en el control de los impulsos y movimientos corporales permitidos dentro de las esferas en las que funcionan todos los referentes simbólicos del adulto significativo.

En palabras del rector y aludiendo a la resolución de la pregunta anterior, su afirmación y conclusión en el laboratorio pedagógico del año 2015 fue la siguiente:

El Espíritu Santo es lo que hacemos con la educación; así sea un oficio, educamos a la comunidad con nuestros testimonios de vida. Enterarse de la vida de otro, pero si no me interesa nada del otro, entendamos que así no actúa el Espíritu Santo, sino a través de un lenguaje que hable para todos y lo mismo que la realidad. (Diario de campo; 2015)

Estas aseveraciones son importantes porque a lo largo de los siguientes subcapítulos se va a demostrar que la institucionalidad del colegio no contravierte los ideales del padre Rafael García Herreros, sino más bien profundiza esta idealización dentro de los contextos funcionales de los niños y de las niñas; lo anterior debido a que impulsa un proyecto social ligado a los postulados cristianos y las visiones de nación que contienen este estilo de las ciencias sociales y las del padre fundador, y por estar vinculadas las prácticas pedagógicas al aparato corporativo-institucional, no se contemplan alternativas a otros horizontes sociales y humanos.

De esta manera, la categoría *adulto significativo* cobra relevancia a la hora de hacer visibles los escenarios en los que se desenvuelven los niños y las niñas porque de aquí dependen las ritualizaciones de las prácticas pedagógicas que producen significaciones sociales sobre estos escenarios, que van desde la formación, la presentación personal, el orden de la clase, hasta llegar a la apropiación de valores cristianos, con algún tinte de contenido de nación que valora cierto pasado y confluye con el mundo de los antecesores, del cual la tradición hace referencia, como lo pretendía el padre-fundador y la forma en la que se expresa su legado dentro de los miembros de la corporación.

En la carta abierta a los maestros al final de su vida, el padre Rafael García Herreros sostenía dos afirmaciones con respecto a las prácticas pedagógicas institucionales; la carta ha pretendido orientar la figura del adulto significativo en relación al sujeto-escolar y los vínculos que el colegio ofrece con sus valores (amor, justicia, servicio y libertad). También es usada cuando el rector quiere hacer énfasis en los principios institucionales de la corporación y su proyección social desde la educación.

El profesor del colegio Minuto de Dios, ante todo debe saber que es un educador, que debe educar a sus alumnos a la más absoluta honradez; que debe educarlos a la energía; que debe educarlos al estudio, a la fe y al amor por la ley.

El profesor del colegio El Minuto de Dios, ante todo debe saber que debe educarlos a la cristiandad; que sus alumnos no pueden escuchar de él una palabra disparatada que los separe de la fe de Cristo; ni interpretación falsa y miope de la ciencia y el universo, que los haga ateos, que lo haga corrompidos. (M.D, 2009, p.1)

1.2 Las prácticas pedagógicas institucionales

*“Que nadie se quede sin servir”.*²⁶

Una vez expuesta la importancia de la *categoría del adulto significativo* dentro de ambas prácticas pedagógicas, las institucionales a nivel corporativo y las de ciencias sociales, se pretende evidenciar el contexto funcional que enmarca a las prácticas institucionales que la corporación Minuto de Dios ha estructurado para los intereses de toda la organización escolar. En consonancia con ello, matizar el juego que existe entre lo institucional y las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales escolares en lo que respecta a la configuración de las subjetividades de las ficciones de nación, símbolos, entre otras mediaciones sociales para los aprendizajes de los niños y las niñas.

En ese orden de ideas, las prácticas institucionales de la corporación Minuto de Dios parten de la visión de su horizonte institucional, en el que su interés en la enseñanza, que se difunde en los colegios, está dirigido a resaltar los ideales de país que tenía el padre Rafael García Herreros, quien buscaba “promover a la luz del Evangelio, el desarrollo del potencial humano, procurando para cada uno y para todos, el paso a condiciones de vida más dignas” y además “facilitar el acceso al conocimiento, al desarrollo de la inteligencia en formación en valores y al crecimiento en el amor por los demás, con base en lo cual quiere propiciar cambios estructurales que contribuyan al desarrollo de Colombia” (Minuto de Dios, 2015, p.4).

Sobre estas dos concepciones de enseñanza de la visión institucional, las prácticas pedagógicas contribuyen a configurar un sujeto que se encuentre vinculado a las

²⁶ Esta frase publicitaria de la corporación Minuto de Dios era una de las consignas populares del padre Rafael García Herreros en vida hacia sus allegados y discípulos. Con ella pretendía sugerir en forma de cliché todo su trabajo social en el campo de la educación, y el legado que se le imprimiría a quienes continuaran con sus postulados. En ese orden de ideas, las prácticas institucionales se inclinan al legado y obra del padre fundador desde dos aspectos; el primero, a orientar las prácticas hacia el carisma del servicio, y el segundo a convocar al gremio de educadores hacia esta perspectiva de educación. Aunque no existe una obra científica y literaria que oriente una corriente pedagógica ligada a su pensamiento y obra, los colegios del Minuto de Dios, y en especial, el colegio el Minuto de Dios Ciudad Verde, sí usa bastante sus enseñanzas, obras y cartas, dejadas a los docentes con el fin de soterradamente utilizarlas en las prácticas pedagógicas de quienes trabajan allí.

costumbres y prestigios sociales a los que el colegio convoca, entre la búsqueda de su potencial humano y la contribución al desarrollo de Colombia. Ambos postulados convergen en el marco de la convivencia escolar, orientada por la luz del evangelio y los valores de su fundador, que son *amor, justicia, servicio y libertad*. Específicamente, la vivencia del servicio cristiano porque es uno de los legados del padre, que fueron recogidos por la figura del adulto significativo y la clave del colegio M.D.C.V²⁷, que sintetiza la contemplación cristiana dentro de sus prácticas.

Pese a que todos los valores cristianos y referentes de la visión corporativa son algunos atributos de la vivencia escolar, solo interesa aquí cómo se organizan en el juego de los rituales de las prácticas institucionales. Para este caso, se van a analizar las perspectivas del colegio a partir de dos aproximaciones, uno es a la hora de simular en las izadas de bandera o formaciones eventuales todo un orden social hacia la conmemoración de la nación colombiana, esto es, las experiencias sociales en términos de lo que se construyó históricamente que son referentes del pasado y se constituyen en el presente para simbolizar lo que somos como colectivo.

En otras palabras, las relaciones sociales que se tejen en estos escenarios y se ritualizan para convocar cierto pasado en el marco de autoridad de la figura del adulto significativo, y la de los niños y las niñas, se establece de forma distinta, desde el punto de vista de los dominios corporales, simbólicos y gregarios que utilizan las prácticas institucionales (ver Figura 6). Entre estos símbolos que ayudan a promover la jerarquización escolar y el primer acercamiento al mundo social de la nación se encuentran los directivos, coordinadores, docentes y estudiantes. Luego el paso hacia la oración institucional, las banderas y los himnos del colegio, del municipio de Soacha y de Colombia y el orden convivencial que estos elementos convocan.



Figura 6. Tomada en el momento de las palabras del rector al dirigirse a la comunidad educativa del C.M.D.C.V.

Fuente: elaboración propia

²⁷ Se refiere a las siglas del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde.

La segunda aproximación se encuentra en el engranaje de la simulación y las relaciones que se van organizando. Estas se localizan al establecer los preceptos, tiempos y disposiciones del espacio entre los directivos-docentes y los niños y las niñas. Los modos en los que son acomodados quienes dentro de la comunidad educativa son dignos de representar los valores que hacen parte de la visión institucional, *“su potencial humano y el crecimiento en el amor por los demás”*.

En ese sentido, los adultos significativos distribuyen el espacio según la importancia de los rituales de formación y disciplina para que sus prácticas institucionales se enfoquen en mantener filas, obediencia y buenos comportamientos frente a los símbolos, el lema institucional y el culto a estas referencias históricas y los discursos del rector que profundizan los rituales y las expectativas del orden y sus relaciones.

En otros términos, estos escenarios se despliegan con la idea de que los niños y las niñas se comuniquen con los proyectos sociales de nación que nacen de estos discursos, emblemas institucionales y símbolos de la nación, que a su vez explican los sentidos sociales a los que ellos y ellas van a ser parte de forma indirecta o directa. En la primera se encuentran las posturas corporales que *“deben”* asumir sin crítica, y en la segunda, las voces que sobresalen en cada una de las palabras expuestas durante el ritual.

La clave entre las disposiciones del espacio convocado para las conmemoraciones de la nación y las voces que resalta el adulto significativo a la hora de orientar los comportamientos de los niños y las niñas hacia estos cultos ceremoniales, se realizan por un lado, a través de la moral cristiana de su aprobación, y aceptación de las buenas costumbres, y por el otro lado, la forma en que el adulto significativo desea que se relacionen las niñas y los niños con su pasado, los símbolos del colegio, Soacha y su sociedad.

En las izadas de bandera de agosto del 2015 y 2016, en vísperas de la salida del rector, y también en una de las celebraciones de las fechas de independencia de Colombia (Batalla de Boyacá), las palabras de él hacia la comunidad educativa mostraron la importancia que tiene la moral cristiana en cada ritual de estas conmemoraciones, es decir, la conexión de los valores y prácticas institucionales a la hora de evocar el pasado con relación al presente.

Su finalidad era pues transmitir que las prácticas institucionales son vivenciales y pueden reproducirse en las estructuras de comportamientos de los niños y de las niñas, en función a la figura del adulto significativo. Sobre todo, cuando son asumidas dentro de las perspectivas de los valores para encontrar hombres y mujeres insignes que dirijan la sociedad. De ahí la importancia de que ellos y ellas se involucren en las experiencias institucionales que encauzan sus posturas:

Les he dicho en muchas oportunidades, que me han dejado mudo, no solamente como rector las actividades del Minuto de Dios, sino esta actividad fuera y dentro del país. El recibir elogios por el buen comportamiento de los estudiantes. Yo

quisiera que eso no se perdiera, hay momento para todo, hay momento para estar alegres, para eso nacimos, para eso nos hizo Dios, pero hay momentos, en que hay que mejorar...y estar dos o tres minutos respetando los himnos no nos hace daño (...)

Ustedes están para cosas grandes, si llegaron aquí, y se han formado aquí, y a través del tiempo, han mostrado todos los valores que han recibido en su casa, y que han trabajado, es porque yo estoy seguro que dentro de algunos años los pueda ver en las artes, en la política, en muchos espacios siendo los forjadores. Y voy a darle gracias a Dios por haber compartido con ustedes estos años que me han regalado, de manera que nunca, pierda, nunca dejen que su dignidad no se alimente de todo lo que hacen, quisiera para cerrar estas palabras invitándolos a proclamar nuestro lema: *“que nadie se quede sin servir. **Todos los niños y las niñas gritan en coro el lema institucional.*** (Diario de campo, 2016)

Si se conecta la izada de bandera de agosto del 2015 con la anterior, en las mismas celebraciones de las fechas de independencia, su intervención estaba dirigida a establecer las relaciones con la historia de bronce, la memorización y la importancia de los actos de los líderes o próceres de la independencia, esto es coherente con la proyección desde las prácticas institucionales de la labor de forjar hombres y mujeres grandes con identidad nacional, que contribuyan a continuar estas experiencias históricas al estilo del lema institucional (*que nadie se quede sin servir*). Esto equivale a decir que las posturas del rector se acomodan a una historia oficial que comprende que los proyectos de nación son laboratorios sociales en los que se desenvuelven las realizaciones de quienes darán continuidad a estos procesos históricos dentro de la escuela, pero se olvidan de otros trayectos que la misma ciencia social ha trazado, incluso olvidándose de las narraciones de los niños y de las niñas a través de su vivencia, que se aleja de esta historia patria²⁸.

-Rector: Algunos de los que están aquí presentes me contarán qué es lo que estamos celebrando el día de hoy.

-Los niños y las niñas en formación se preguntan: ¿Qué están celebrando hoy Profe?, ¿hoy qué estamos celebrando?

-Rector: De paso estamos evaluando un poco.

²⁸ Es importante resaltar que la historia oficial, la que pretende representar el colegio con ayuda de las prácticas institucionales, es una historia de bronce o de los grandes próceres de la independencia. Muy acomodada a la figura del adulto significativo, para simbolizar el culto a los héroes y su heroísmo. Es decir, en el fondo lo que se persigue con estas conexiones entre próceres, valores institucionales, figura y prácticas del adulto significativo es que siempre hay un hombre jefe y forjador de hombres y mujeres, que pone las pautas para que otros le sigan. Pero, la historia viva, la de la memoria, no la memorística, es la que queda oculta en estas relaciones de las prácticas institucionales con los niños y las niñas.

-Niña de quinto: Nosotros estamos celebrando el 7 de julio, las representaciones de nuestra Bogotá y la batalla de Boyacá.

-Rector: ¿Qué es eso de la batalla de Boyacá?

-Niña de quinto: La batalla de Boyacá es importante porque nos independizó de los demás y nos hizo ser bogotanos.

-Rector: Gracias, era 7 de agosto, no 7 de julio.

-Rector: Ella ha mencionado dos acontecimientos importantes, ha mencionado el cumpleaños de Bogotá y la batalla de Boyacá, son dos cosas distintas, *¡cierto!* ¿Qué sería primero, la batalla de Boyacá o el nacimiento de Bogotá?

-Los niños y las niñas gritan: La batalla de Bogotá.

-Rector: El huevo o la gallina [...] Muchachos, es importante que se dice coloquialmente, que debemos conocer nuestra historia para no repetir los errores, eso es cierto [...]

Pero creo que tanto más importante que esto, es conocer la historia para saber quiénes somos. Si nosotros conocemos la historia de nuestro país sabremos que desde esas épocas hemos vivido prácticamente en guerra todo el tiempo, que no hemos tenido una paz duradera en nuestro país. Recordaremos también... que quién es el padre de la patria, quién sabe ¿quién fue el que lideró la independencia de Colombia? **-Niños de quinto:** Simón Bolívar.

-Rector: Y él ¿de dónde era? **De Venezuela dicen unos.** Por acá hay que recordar las clases de historia porque me están diciendo que Simón Bolívar era de España, no. Hay que ponerse las pilas los profes de sociales, Simón Bolívar era un venezolano²⁹. (Diario de campo, 2015)

La explotación de estos sentimientos entre verdad, ficción y desconocimiento de los conflictos en Colombia, conjugados con las acciones de independencia de los próceres y los temores frente al hecho de que los niños y las niñas olviden la historia de los vencedores, busca mantener con ayuda de las prácticas institucionales los ideales de identidad de un sujeto histórico (padres de la patria) que ha logrado unificar, libertar y proyectar el reconocimiento de lo que se llama nación y por eso es preciso referenciarlos en el presente³⁰.

²⁹ La negrilla es subrayado del autor para señalar el diálogo indirecto y directo que el rector tuvo con algunos de los niños y las niñas durante la izada de bandera.

³⁰ Sobre este punto revisar los temores de Simón Bolívar a constituir un régimen más democrático basado en la pardoocracia, o participación de las clases subalternas (negros, indios o desposeídos) que siempre estuvo latente en los procesos de independencia. Ahora, ¿por qué es importante tener presente los postulados de

De igual manera, pretende arraigar en las subjetividades y los hábitos de los niños y de las niñas la idea de que conmemorar la nación colombiana y sus atributos en cada uno de sus símbolos es un indicativo de valorar y evocar el pasado; esto es un fin específico dentro de la realidad del colegio que se concreta en la exaltación de la figura del adulto significativo como medio organizador de lo simbólico entre quienes se han realizado y reproducen los valores de la nación y el colegio, y quienes están ingresando a este mundo significativo de lo social, es decir, al modo del héroe histórico y su culto divino, así, sobresalen las experiencias de la nación hacia el aprendizaje de lo que se puede proyectar a futuro en las experiencias de los niños y de las niñas, como se puede evidenciar de lo siguiente:

De manera que conocer la historia es saber quiénes somos, pero es proyectarnos hacia el futuro, reconociendo nuestras fortalezas y nuestras debilidades, y buscando siempre las oportunidades para ser cada día mejores. (Diario de campo, 2015)



Bolívar? Porque la visión heroica de la historia que se trabaja en el colegio es de orden goda o elitista, en el sentido de que a pesar de que existió un proyecto bolivariano (unificación de Sudamérica con élites y sin mucha oposición a ellas) recogido por el socialismo del siglo XXI, particularmente el chavismo, las directivas-docentes insisten en ocultar estos proyectos de sociedad que se han dado en la praxis con todas las discusiones sociológicas e históricas que se puedan dar, y han consentido mantener un proyecto de élites o señores de la tierra y el capital, al modo de ese culto divinizado de los padres de la patria. Revisar el texto de la *pardocracia o la trayectoria de una "clase peligrosa" en la Venezuela de los siglos XVIII y XIX* (Langue;2013).



Figura 7. Tomadas al momento de organizar filas para dar inicio a los actos de protocolo de las izadas de bandera

Fuente: elaboración propia

Sobre estos referentes que responden a quiénes somos en la historia patria, se sitúa el juego de las prácticas institucionales, las cuales comienzan con la idea de formar hombres y mujeres que se inclinen a conservar los referentes históricos de las hazañas de los vencedores, al modo de la perspectiva del rector; esta es pues una búsqueda por reconocer las debilidades y fortalezas a fin de alcanzar las expectativas.

Aquello remite a considerar la versión de este tipo de historia y su conmemoración a los vínculos de las posturas institucionales, imitando la inmersión del hombre occidental al mito del pasado y su explicación, es decir, con miras a interpretar lo social en el presente, las prácticas institucionales combinan el papel que ellas juegan dentro de la historia de Colombia, y el recorrido que estas realizan en cada uno de sus rituales, reduciendo las interpretaciones no solo de los hechos sociales e históricos, sino también el entendimiento de la realidad social de estas versiones pretéritas³¹.

³¹ Desde la perspectiva de Raimon Panikkar, la historia no es la única vía de explicación de la realidad del hombre moderno, en tanto que la imaginación, reino de lo fantástico, parte de un mismo entendimiento, que es la realidad misma autoafirmándose. Sin embargo, las prácticas institucionales se quedan cortas al otorgarle más importancia al mito de la historia, que a la realidad como conjunto de explicaciones frente a quiénes somos y los trayectos sociales.

Ahora bien, lo que muestra esta realidad es la importancia de seguir a líderes en el presente, o de constituirlos en la vivencia de las prácticas institucionales, siguiendo el ejemplo de los héroes del pasado y la dirección de país que lograron. Además, señala la manera en que pretende la visión institucional y su vivencia en valores hacerlo, que tiene que ver con la necesidad de conectarse con las versiones del pasado para que los niños y las niñas atiendan a estas en el sentido de lealtades institucionales, desprendidas por las bondades del héroe y el culto a estos para impulsar la historia (ver Figura 7).

En consecuencia, la visión de la historia de los rituales y las prácticas institucionales que recrean a los héroes se alejan de la enseñanza de las instituciones democráticas y las formas en que se constituyen estas comunidades políticas, porque muestran la cuestión divina del héroe dentro de estas visiones de sociedad para formar las subjetividades de los niños y de las niñas desde dos perspectivas, la historicidad trasladada a través de una relación y sus vínculos con el pasado dentro de la consciencia institucional cuando se participa en las izadas de bandera de la comunidad de sentido y la eticidad, cuando el impulso por ver representados los valores de estos hombres, sumandos a los valores institucionales en el campo de las acciones de las práctica se reproducciones de los niños y de las niñas.

Las palabras finales preparadas para la izada de bandera que precedieron a las palabras del rector, por parte de un estudiante de grado quinto muestran estas confluencias entre los histórico y lo ético:

Para que algún día lo que era una guerra pueda terminar, celebremos, unámonos todos para que con la paz podamos celebrar [...] en un puente de Boyacá que bonita ocasión para recordar a Simón Bolívar, es una fecha muy memorable para recordar que ese día se logró la libertad. **A los lejos dicen: ¡Eso!**". (Diario de campo, 2015)

Por consiguiente, habría que revisar si el aspecto del héroe, la reproducción significativa en las palabras del niño conectadas con el discurso del rector, más los comportamientos que convocan, son productos sociales de la tradición para experimentar los sentimientos de obediencia hacia el culto, para luego pasarlos dentro de un proceso de representación hasta formar individuos más complejos que comprendan los componentes históricos que dieron origen a una sociedad democrática que pueda superar el estado de guerra para lograr la paz.

Asimismo, de estas autoregulaciones de la palabra del niño sobre los sentimientos de aprobación y ocultación sobre el pasado, que las prácticas institucionales van colocando como referentes significativos dentro de un proyecto de ser humano, sirven para invisibilizar las voces de los niños y las niñas a la hora de constituir proyectos sociales distintos a los ritualizados y conmemorados, con el propósito de que estos rituales estén destinados a formar una consciencia institucional, y de paso una de lo nacional, que de hecho, es el fin último de su glorificación.



Figura 8. Durante la formación y canto del himno nacional

Fuente: elaboración propia

Como puede entenderse de lo antes dicho, las disposiciones del espacio, de los símbolos, de los directivos, de sus narraciones pretéritas y del cuerpo docente son referentes sociales según las cuales las prácticas institucionales se inclinan a componer un sujeto social en la disciplina y la formación como culto a los héroes y su transferencia simbólica a la figura del adulto significativo dentro de cada una de las prácticas institucionales, esto es propio de los proyectos de modernidad y sus formas de racionalizar la vida en la escuela, desde los tiempos, posturas y atención, hasta volver dóciles los cuerpos y recrear las ficciones sociales que los explican e insistir en el culto de hombres excepcionales, que reúnen a la comunidad y le dan sentido a los rituales para reproducirlos y conmemorarlos (ver Figura 8).

También enseña a entablar una relación coherente entre quienes se dirigen con voz propia, y unos que estos consideran que necesitan de la ilusión social del pasado, para mantener estas exégesis de sociedad y sus posturas frente a lo histórico, o al menos proyectarla en el presente-futuro como resolución dentro del campo de las luchas históricas que se han dado entre los grupos subalternos y las clases cimeras. Aquí el héroe y el adulto significativo son los elementos centrales que ayudan a moderar las consciencias sobre estas expresiones de sociedad.

Ahora bien, la tesis principal que se demuestra aquí es el principio de las configuraciones de las subjetividades sociales que se dan dentro de los rituales de las prácticas institucionales, seguido de un aparato convivencial que forma el contexto funcional para que los niños y las niñas se inclinen a esta perspectiva socio-histórica a través de dos

momentos, como primer momento en las izadas de bandera como ritual, que reflejan la carga social de los valores institucionales y el culto a los héroes, y se traslada a la figura del adulto significativo al desembocar en las acciones concretas de cada ritual.

En el segundo momento, se le da prioridad a las valoraciones de la *imagen corporativa*, al constituir las proyecciones sociales del pasado alrededor de la figura del adulto significativo, cuando confluyen el plano ético los valores que resaltan al héroe y los valores institucionales que se entretajan sobre estos. Por consiguiente, en el umbral de los dos momentos anteriores se encuentra *la imagen institucional corporativa*, que se vuelve la primacía que reúne a cada miembro de la comunidad educativa, y los encausa en los fines objetivos de la propuesta pedagógica e institucional.

Hasta este punto, la imagen institucional no se había contemplado como fórmula de la relación pasado-presente hacia los rituales de las prácticas del colegio, pero va a aparecer en el campo de acción de los niños y las niñas, al limitar, restringir y valorar los comportamientos alrededor de los himnos, oraciones, lemas y discursos planteados por cada práctica institucional, que como se ha dicho antes, son considerados mediaciones sociales. Esto quiere decir que la imagen institucional es la valoración de la práctica en sí misma de los rituales, que se conectan con el contexto funcional de los niños y de las niñas cuando hay una aceptación por parte de la mayoría a contribuir en el desenvolvimiento de cada práctica.

Las palabras concluyentes del coordinador de disciplina al final de una de las formaciones espontáneas en el 2016 sobre los balances en lo académico y los comportamientos con respecto a la imagen institucional fueron las que a continuación se han de mencionar:

Siempre le apuntamos a la excelencia, ustedes son excelentes, siempre recuérdelo ustedes son excelentes y es importante que lo recuerden a diario, por eso los convocamos el día de hoy a esta formación, espero que las indicaciones hayan quedado claras, que los directores de grupo nos colaboren a partir de este momento a recordar permanentemente los compromisos adquiridos y logremos excelencia académica, y cada vez mantener los espacios presentables, que al final del año, los estudiantes del Minuto de Dios Ciudad Verde digan son los mejores, por eso yo quiero que mi hijo esté allá, esa es la imagen que debemos proyectar y cada uno de ustedes tiene ese gran compromiso. (Diario de campo, 2016)

Dicho de otra manera, sin estas referencias a la imagen institucional con respecto a la conexión entre una revisión del pasado y ahora una apuesta al presente, la figura del adulto significativo no justificaría sus acciones en el juego de la disciplina escolar. Esto al mismo tiempo va transmitiendo la misión institucional del colegio en relación a los ideales de país a las subjetividades de los niños y de las niñas. También hay que agregar que, sin estas alusiones a la excelencia y los compromisos adquiridos implícitamente entre la tradición, la era pasada y el presente, las prácticas institucionales no lograrían subjetivar

las identidades que une y reúne a ellos y ellas en lo bueno y en lo malo con su sociedad. Esto es propio de la moral cristiana y el dualismo interpretativo frente a las acciones que se amplían con lo institucional.

En otra formación que tuvo lugar a finales de agosto, pasada la izada de bandera del 2016, que conmemoraba la fecha de independencia, el coordinador de disciplina reunió a la comunidad educativa para transmitir sus inquietudes sobre los malos comportamientos que estaban deteriorando la imagen institucional. Las perspectivas que se evidencian aquí son varias, desde la transición del culto a los héroes a la valoración de la imagen corporativa, hasta orientar las prácticas institucionales a través de la exaltación de su imagen institucional que se transfiere a las subjetividades de los niños y las niñas.

De lo anterior se entiende que la transferencia simbólica de la imagen institucional a las subjetividades de los niños y de las niñas se da en el tránsito de convocar los ideales del padre fundador, que pasan por los ritos de paso del culto a los héroes, y los valores encarnados del adulto significativo, hasta llegar a saber qué necesita la sociedad y cuál es el “deber ser” en la construcción de una mejor sociedad, en manos de quienes hasta ahora se están formando y están estructurando su mundo social.

Hay que recordar que esta imagen corporativa está constituida por el pensamiento del padre Rafael García Herreros y la concepción histórica que él pretendió formar dentro de las relaciones entre institución, docentes y estudiantes; lo que quiere decir que el culto a los héroes no es infundado y al trasmigrar a la imagen con sus prácticas institucionales, más la búsqueda de la relación de los valores constituidos, se convierte en una doctrina de la sumisión que combina una visión cristiana y pedagógica en un solo estilo, esto es, el automatismo del deber ser en el mundo social.

Nos encontramos en el parque del Logroño, por el centro comercial, y nos estamos encontrando para generar peleas, riñas en las calles, entonces nos citamos, y ya sabemos acá que fulanito y menganito se están citando, entonces hacemos el corrillo, así estamos deteriorando la imagen de la institución. Menos mal, lo que ocurrió ayer ya se está detectando y se están tomando las sanciones pertinentes. Así que la invitación es a garantizar perfecto comportamiento dentro y fuera de la institución, corte de cabello pulcro, formal, ya pasó la época de mitad de año, las señoritas, todos los días están creciendo, tenemos faldas muy altas, uñas pintadas, cabellos tinturados, pilas con eso [...]. (Diario de campo, 2016)

En principio, las prácticas institucionales desprovistas indirectamente de su diálogo con el pasado ceremonial de los héroes reducen las perspectivas de la enseñanza hacia la moral del “deber-ser” con la imagen institucional. De allí que colocarle un estatus social a los símbolos patrios, ahora equiparados con la imagen corporativa, se vuelve una colección de representaciones sociales, y esto se hace con dos sentidos; el primero es que cada acción del docente está orientada a mantener los valores institucionales y a contener las posturas que los niños y las niñas pueden realizar, desde el uso inadecuado del uniforme hasta regular el lenguaje inadecuado, no acorde con los valores

institucionales; y el segundo es lo mismo que sucede en las izadas de bandera y su organización, es decir, se busca encauzar las multiplicidades de la vida cotidiana y el ejemplo escalonado del héroe, el adulto significativo, hasta llegar a un modelo de estudiante adecuado a las expectativas de la práctica institucional, incluso, a ejercer el papel de adulto significativo en el campo de las decisiones de ellos y ellas para que no se presenten confusiones en las dicotomías entre el buen comportamiento y el mal comportamiento. En ese sentido, las palabras del coordinador de disciplina a este respecto, siguiendo con la formación de ese mismo día fueron las que siguen:

Las personas que están aquí en este colegio firmaron una intención de matrícula, en donde respetan y acatan las normas de convivencia, esas personas que durante este año están presentando dificultades de convivencia, entrarán a estudio en la comisión de evaluación en noviembre. Ahí se define la permanencia o no en este colegio, que a mí me gusta venir con la falda corta, perfecto, en otros colegios lo admiten aquí no, que a mí me gusta venir con las uñas pintadas, perfecto, en otro colegio los aceptan, aquí no. Si yo deseo finalizar mi proceso académico en el colegio el Minuto de Dios Ciudad Verde, debo acatar las normas y es para todos. (Diario de campo, 2016)



Figura 9. Al momento de la formación y las palabras del rector, seguidas del coordinador de disciplina

Fuente: elaboración propia

De igual modo, las prácticas institucionales desde el punto de vista del plano ético buscan guiar una moral de las consecuencias, entre acatar las normas de convivencia o esperar las sanciones pertinentes, pues se direccionan hacia una consciencia del cumplir

sobre la vía de las sanciones y el cumplimiento, mas no sobre la base de unas relaciones que regulan los comportamientos y reducen los movimientos corporales de los niños y las niñas a las condiciones del colegio, sus símbolos y expectativas sociales, que se resumen en los costos de representación de cada práctica institucional (ver Figura 9).

Lo anterior significa que los costos de representación equivalen a los esfuerzos sociales del colegio por mantener un estatus de gran valor emocional sobre cada uno de sus símbolos, desde los hitos de las izadas de bandera, las formaciones, hasta llegar al adulto significativo, es decir, la historia de los vencedores y la imagen institucional. Sumado a ello, la transferencia simbólica de cada una de las conductas tipificadas dentro del juego de las decisiones de cada práctica institucional hacia las construcciones de la subjetividad de los niños y de las niñas. En palabras del coordinador de disciplina en la última formación del año 2016:

Ya se dieron cuenta que el año pasado 15 estudiantes fueron retirados del colegio, y ustedes son los hermanos mayores, incluyendo a ustedes estudiantes de grado quinto, que el próximo año ingresan al bachillerato, ustedes son los hermanos mayores de primaria y también son observados, así que la recomendación es a mantener excelente comportamiento, excelente disciplina. Estamos dejando nuevamente los lugares sucios, pasillos, baños, salones, los puestos rayados, todos los días debemos mantener el orden y el aseo en la institución [...]

La permanecía en la institución la garantiza cada uno de ustedes y la invitación el día de hoy es a finalizar este el tercer período académico con calidad, si de pronto tengo alguna dificultad académica, me acerco al profesor o a los profesores y busco alternativas para mejorar esta situación y de esta manera tener mejores resultados, y en el cuarto periodo necesitamos subir promedio. No nos conformemos con un 3.5, la mediocridad aquí no cabe, siempre le apuntamos a la excelencia. (Diario de campo, 2016)

Por lo tanto, las palabras del coordinador de disciplina sobre la realidad social que produce las prácticas institucionales frente a la imagen del colegio se reducen en *la obediencia, la permanecía, la excelencia y la calidad*. Asimismo, de esta relación social que se da en el ejercicio de autoridad sobre este mundo construido, se encuentra colocar los valores corporativos (*amor justicia, servicio y libertad*) hacia lo supremo que expresan la imagen institucional, reflejando en sus costos de representación social la instalación de los valores institucionales y la imagen corporativa por encima de la subjetividad de los niños y las niñas.

Ahora bien, como ya se argumentó, desde el plano ético se fomenta una consciencia de lo institucional dentro de la imagen corporativa, que se afianza con las normas y la moral cristiana, de esto se desprende una consciencia de lo nacional y se da respuesta a las visiones de país que se pretenden constituir desde el plano de la historicidad o la experiencia de los rituales, hasta sembrar en los niños y las niñas unos referentes que se

conjugan con la consciencia institucional y nacional, hasta encontrarse en los planteamientos de unas ciencias sociales escolares afines a estos modos de producción y reproducción de las significaciones sociales sobre la perspectiva de las prácticas institucionales.

Esto tiene dos implicaciones, en primer lugar, que encausa los fines de unas ciencias sociales escolares a la tradición y la idiosincrasia de los héroes que las directivas han empleado en su plano histórico para el aprendizaje del pasado-presente en el que los niños y las niñas empiezan a relacionarse. En segundo lugar, que de acuerdo con la coherencia que existe entre las prácticas institucionales y las ciencias sociales, nacen las formas narrativas de la creencia que los agrupa como unidad colectiva a sus ficciones de identidad.

Sin embargo, aquí no es preciso aclarar esta última afirmación que indirectamente se viene trabajando, lo que interesa es enunciar que las prácticas institucionales repercuten directamente en las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Esto ya se advertirá más adelante, cuando se expongan sus presupuestos, los matices y las diferencias con las prácticas institucionales, además de conocer sus conexiones con el mundo social construido y representado por estas.

1.6 Las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales

“Profe, tu labor es maravillosa e indispensable”³²

En esta sección se evidenciará la concepción del sujeto-educador y sus prácticas para las ciencias sociales escolares, al ser ello indispensable para el desarrollo y el mantenimiento de la imagen corporativa del colegio M.D.C.V., en lo que respecta a sus costos de representación social y a las expectativas de las directivas sobre los docentes; esto no solo en el cumplimiento de objetivos, metas o propósitos de la educación de calidad, sino también en las posturas de los docentes, en armonía con esta visión de enseñanza. Dichas posturas se relacionan con la configuración de las subjetividades a través de los aprendizajes de las ficciones sociales, que agrupan a los niños y a las niñas con su pasado y presente en torno a los artefactos culturales.

En ese sentido, según la entrevista con el rector realizada en el año 2015, se puede decir que en el modelo pedagógico del colegio se identificaron varias corrientes que forman un tipo de modelo eclético, basado en *“la enseñanza para la comprensión, la modificabilidad estructural cognitiva y la teoría de la elección”* (Entrevista, 2015). Con estos tres

³² Frase colocada en la sala de profesores del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde que representa el uso social de las prácticas de los docentes a la hora de enseñar y propagar las intenciones de la educación de calidad. Este último concepto está relacionado con la visión misional del colegio en cuanto a desarrollar el compromiso social a la luz del evangelio, fortaleciendo el potencial humano.

elementos filosóficos del modelo se relacionan los conceptos pedagógicos nombrados en el párrafo anterior.

Dicho esto, cabe anotar que cada concepto responde a la teoría que compone el modelo pedagógico del colegio y a las acciones del adulto significativo. Esta última categoría fue sustentada al inicio del presente capítulo. Sin embargo, el interés de conectarlos en este punto es comprender a partir de eso los matices pedagógicos que influyen directamente en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales escolares; cabe entonces preguntarse cuál es la importancia del modelo pedagógico a implementar en las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución, de acuerdo con la entrevista al rector, esta es la respuesta:

De cada *corriente pedagógica* hemos tomado lo que hemos considerado adecuado para las expectativas y los sueños que tenía el padre Rafael García Herreros, entonces tenemos la necesidad de desarrollar comprensiones en los estudiantes que superen los modelos tradicionales encaminados a los contenidos y que busquen que esas comprensiones sean pertinentes, que sean flexibles, para que puedan ir modificándose en razón a las dinámicas que nuestro tiempo así lo exige. (Entrevista; 2015)

Por consiguiente, las diferencias entre las prácticas institucionales y las ciencias sociales, es que estas orbitan en distintas condiciones. Mientras que las primeras están ceñidas a los rituales de las izadas de bandera con contenidos memorísticos sobre los héroes y las aproximaciones a la experiencia primaria de la nación, las segundas lo están al modelo pedagógico del colegio, a comprensiones del mundo social o la realidad próxima de los niños y las niñas, de manera que los módulos de estudio estructuran las temáticas del área del conocimiento social.³³ También hay que agregar que estos contenidos del módulo de estudio son aplicables a las lógicas y dinámicas del presente, buscando que estas temáticas se acomoden a las maquinarias de la competencia y los mercados mundiales.

³³ Hay que señalar que el módulo de estudio es una herramienta didáctica de aprendizaje que permite estructurar los contenidos de ciencias sociales de forma secuencial, transformándose en un artefacto cultural para el colegio por poseer elementos históricos y sociales que combinados con las experiencias pedagógicas de los docentes depositan las impresiones de lo social que ellos y ellas consideran como repertorios narrativos para la explicación del mundo simbólico de la existencia social. Para el caso del colegio y su educación primaria, se han estructurado estos repertorios desde la realidad local, hasta llegar a la realidad nacional que se conecta con las prácticas institucionales haciendo uso de la historia de bronce, la historia patria, con algún rescate de la historia local. Sin embargo, aquí no se abordarán estas discusiones sino en el capítulo siguiente.

Puesto	Nombre	Secretaría de educación	Sector	Índice Primaria	Índice Secundaria	Índice media	Índice promedio
1081	FLIND COL SANTA ISABEL DE HUNGRIA - CIUDAD 2000	Cali	Privado	6,85	7,41	7,49	7,25
1082	INST EDUC NORMAL SUPERIOR	Ibagué	Oficial	6,70	7,38	7,66	7,25
1083	INST TEC EN SISTEMAS SANTA ROSA DE LIMA	Tolima	Privado	6,63	7,82	7,30	7,25
1084	ESCUELA NORMAL SANTA TERESITA	Lorica	Privado	6,49	7,41	7,84	7,25
1085	COL SAN GREGORIO HERNANDEZ	Bogotá, D.C.	Privado	7,03	7,30	7,42	7,25
1086	COLEGIO MINUTO DE DIOS CIUDAD VERDE	Soacha	Privado	6,66	7,45	7,63	7,25
1087	INT PARROQUIAL JESUS DE LA BUENA ESPERANZA	Bello	Privado	6,30	7,68	7,76	7,25
1088	LICEO LOS ANGELES	Soacha	Privado	6,34	7,73	7,66	7,24
1089	GINNASIO MODERNO SANTA SOFIA	Duitama	Privado	6,04	7,44	8,24	7,24
1090	COL MADRE LAURA	Popayán	Privado	7,64	6,53	7,55	7,24

Cuadro 1. Análisis de los puestos de colegios con mayor Ranking en calidad educativa

Fuente:

Como puede verse, el colegio no es ajeno a sus proyecciones como institución en términos de metas institucionales que se inclinan a favorecer los estándares de mediciones de calidad, buscando potenciar lo humano dentro del eufemismo de la *civilización del amor*, que es de hecho, su apuesta para orientar su sistema de educación; o más bien sería la civilización tecnocrática y los ajustes a estos estilos de vida que las condiciones actuales de la educación mundial demandan³⁴, esto es, las prácticas de las ciencias sociales, además de las áreas del núcleo común, son medibles en razón a los ranking que hacen empresas externas al colegio y posicionan las áreas del conocimiento según los resultados globales obtenidos por la institución, en comparación con otros colegios.

En el análisis de la revista Dinero (ranking de los mejores colegios de Colombia en el año 2016) se señaló el avance y la proyección que ha tenido el colegio M.D.C.V., con respecto a la educación de calidad a nivel nacional. Según el índice sintético de calidad educativa, el puesto del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde fue de 1086 de los 5.000

³⁴ Revisar el discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial pronunciado el 10 de diciembre del 2017.

colegios que se evaluaron de acuerdo a las pruebas saber aplicadas por el Estado en primaria, secundaria y media.

El estudio señaló dos datos a tener en cuenta, entre los cuales figura que los colegios fueron medidos en forma global entre 1 y 10, siendo esta última la más alta calificación para la institución y sus áreas del núcleo común. Ahora, los 10 primeros colegios con mayor nivel de desempeño pertenecen al sector privado y se encuentran en un índice sintético de calidad entre 9,73 y 8,79 para primaria. En secundaria fue 9,34 a 9,06 y la media se encontraba entre 9,54 a 9,44.

Lo que demuestran estas cifras es la proyección de sus prácticas pedagógicas con respecto al tipo de educación, su calidad y el desempeño obtenido. En comparación con el colegio M.D.C.V. (6,66 primaria, 7,45 secundaria, y 7,63 media), estos resultados evidenciaron un avance significativo para el corto tiempo (2013-2016) que lleva funcionando este modelo ecléctico, reafirmando la organización interna de la institución para la educación primaria al colocarse encima de otros colegios de acuerdo con el ranking obtenido.

El segundo dato se concentra en medir las áreas del conocimiento y las ciencias sociales escolares en particular; aunque no se muestre directamente en la Tabla, se exhiben los resultados al compararlos con la imagen de otras instituciones de calidad, y al basarse en estas posiciones, se valora la imagen de la institución con respecto a las otras, es decir, se justifican los hábitos de sus prácticas institucionales y de las ciencias sociales con respecto a los rendimientos obtenidos por la institución porque se encuadra a los costos de representación social, en cuanto a las expectativas de la educación sobre las competencias y a las eficiencias que tuvieron cada una de sus prácticas (ver Cuadro 1).

De igual manera, hilando los resultados de los ranking con la entrevista del rector en el año inmediatamente anterior, se le preguntó a este sobre la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales escolares dentro del colegio y el papel que juega esta área del conocimiento social dentro de su perspectiva institucional al convocar interrelaciones que estructuren el mundo de los niños y de las niñas, ante ello sus argumentos fueron los siguientes:

Yo creo que las ciencias sociales tienen que responder de manera integral a un niño, que se interrelacione, no quiero usar la palabra comportamiento, porque no me parece que sea la más idónea. Se interrelacione en el espacio áulico, con sus compañeros, en la casa que es su primer lugar de socialización y en el entorno del barrio, con lo que sea, con las demás personas. Pero que también acepte como una realidad todo el espacio virtual en el cual ya se encuentran, los primeros que estrenan celular y que saben manejar Smartphone y todo, son los niños pequeñitos. (Entrevista, 2015)

Volviendo a la enseñanza para la *compresión del presente*, este punto es crucial porque de las ciencias sociales se espera flexibilidad en el campo de sus acciones, en tanto

estas se encuentren al servicio de la percepción institucional, que justifica todo un orden social vigente; además, que oriente de manera integral al niño o a la niña en las tradiciones y las nuevas tecnologías a través de repertorios sociales. Así, si las prácticas institucionales tienden a fundamentar un estilo de las ciencias sociales evocando el pasado con sus rituales, la versión de estas ciencias sociales y sus prácticas pedagógicas dentro del modelo recogería la explicación del presente en razón a la tradición, pero sin ningún ápice de crítica en las dos posturas, es decir, lo tradicional y las dinámicas del presente dentro de la civilización tecnocrática.

Por otro lado, siguiendo con la categoría de las estructuras de pensamiento y la corriente teórico-práctica que explica *la modificabilidad estructural cognitiva*, según la entrevista con el rector, el modelo pedagógico también buscaba lo siguiente:

La necesidad de generar estructuras de pensamiento sólidas en los estudiantes, que posibiliten, no el aprendizaje simplemente, sino que el joven luego de estar en nuestras instituciones conozca la manera de aprender y se estructure su propia dinámica, porque hay algo que por lo menos para mí, es muy claro, y es que cada ser humano aprende distinto [...]

Lo que se trata es ayudarlo a descubrir a cada uno, bueno, cómo es que usted aprende, cómo es que usted dentro de su proceso vital va generando la posibilidad de estar abierto a que el aprendizaje no es algo que se alcanza y que se queda allí estático. Sino que usted todo el tiempo tiene que estar aprendiendo. De manera que la generación de la estructura, pero no como una estructura inamovible, sino como una estructura que tiene que ir cambiando, que se tiene que ir adecuándose a las necesidades. (Entrevista, 2015)

Asimismo, según las directivas, las ciencias están destinadas a constituir aprendizajes abiertos hasta llegar a estructuras organizadas progresivamente en los niños y las niñas, en términos de relacionar sus aprendizajes con la tradición, el pasado, los valores sociales y las posturas del presente de las prácticas de las ciencias sociales escolares, que basan sus perspectivas en las mediaciones simbólicas del colegio.

Dicho de otra manera, al reflejarse las necesidades de lo social en el contexto escolar, las prácticas orientan los modos de relacionarse con la sociedad tecnocrática, poniéndose sus intereses de acuerdo al para qué se enseña y cuáles son sus fines. Por lo tanto, estas ciencias sociales escolares se vuelven funcionales a los aparatos institucionales al momento de anclarse en versiones del pasado y en las exigencias del presente que los directivos-docentes comprenden como perspectivas de educación, y así dan paso a la configuración de las subjetividades de los niños y de las niñas.

Esto mismo ocurre con las etapas de desarrollo, cuando gradualmente las prácticas en ciencias sociales van orientando y disponiendo los aprendizajes de los niños y de las niñas, hasta lograr el paso de la heteronomía institucional (memorización), a estructuras de pensamiento flexibles acordes con su edad y su salida plena a la vida social del país. Sin estos elementos que comienzan con las compresiones del presente, pasando por la

formación de las estructuras de pensamiento de los niños y de las niñas, y llegan a las etapas de desarrollo, no habría sustento de los sustratos de los contextos escolares, en los que se desenvuelven los campos de acción de la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

A partir de estas perspectivas del modelo pedagógico se definen los intervalos entre la acción pedagógica de los docentes (práctica) y los procesos de autoregulación que nacen de esas acciones. Esto tiene como finalidad que los niños y las niñas no solo tengan sentimientos, emociones y vínculos con su sociedad, sino también que se asignen elementos simbólicos, tales como Dios, sociedad, nación, civilización y valores institucionales, enmarcados por la figura del adulto significativo, que no está de más decir, es el modelo sustentador de ambas prácticas.

En palabras del rector, y siguiendo con el orden de la entrevista, estos procesos pedagógicos se vinculan para formar interacciones en los niños y las niñas, o autorregulaciones sobre sus elecciones, ayudándoles a configurar la consciencia, la subjetividad, para tomar posturas frente al cúmulo de experiencias que las prácticas institucionales de las ciencias sociales van colocando sobre sus elecciones y comportamientos.

En lo que tiene que ver con la teoría de la elección, la propuesta es tomada de William Glasser, en cuanto a que el comportamiento que se da en las personas no puede ser generado desde afuera, sino que el comportamiento que se da, viene de adentro. Y para que ese comportamiento se dé, los educadores tenemos que propiciar los espacios adecuados para que el niño o el joven sientan la necesidad de cambio. (Entrevista, 2015)

Para precisar lo anterior hay que decir que lo evidenciado por el modelo pedagógico en sus conceptos y sus escenarios es la construcción de la imagen del niño y de la niña como individuo. Al estar definidas por la multiplicidad de la realidad escolar y su modelo, no concuerda con el campo de las acciones de ellos y de ellas. Por lo tanto, ni los contenidos memorísticos, ni el aprendizaje simplemente del saber de las ciencias sociales lograrían que los niños y las niñas se contemplen plenamente con sus expectativas como sujetos, y más que eso, como actores de su propia voz.

Para ver las conexiones de la imagen que forma el modelo de los niños y de las niñas, hacia sus procesos de individualización y *“sienta la necesidad de cambio interior”* según la interpretación del rector, se tomó el caso de uno de los niños del grado quinto y la citación a su acudiente. Al momento en que este recibía el reporte académico de dos asignaturas: matemáticas y sociales. Para este caso, se colocaron en juego los escenarios del colegio y la interpretación de los docentes al dirigir sus miradas al régimen de las prácticas pedagógicas y las concepciones del modelo.

-Profe de matemáticas: Entonces yo digo bueno, ¿qué pasó con la educación de este muchacho? ¿Hasta dónde está el respeto? Entonces, hay que mirar el

manual de convivencia en la página de la Cemid (C.M.D.C.V.) de pronto al comienzo del año.

-Profe de sociales: Es muy voluntarioso.

-Profe de matemáticas: Ahora en matemáticas él no presenta, se coloca la actividad antes de terminar la clase, 10, 15 minutos para tener tiempo... yo ayer fui a trabajar, ¿Será que me pagan si no voy? hermano.

-Profe sociales: Es que eso es lo que tiene que ver, le va tocar a sumercé quitarle cosas, no sé, algo tenemos que hacer.

-Mamá del niño: Todo es burla, todo es igual... Ahh me duele la cabeza.

-Profe de sociales: Así, pues ¡váyase!...

-Profe de matemáticas: ¡Ay! no mijo mire, no venga, mire llévelo a bienestar. (...)

-Profe de sociales: Sí porque, ¿qué podemos hacer? Y dígame que no va a dejar la situación que porque se escapó y él quiere ser un niño de la calle. Pues entonces no luchemos más por él, porque que él no va hacer caso...

-Profe de matemáticas: Póngalo que escriba, siéntese mijo, regáleme una hojita y lo ponemos a escribir todo...

-Profe sociales: Los descargos.

-Profe matemáticas: Se los entregamos y le hacemos proceso...

-Profe de sociales: ¡Es mejor! y así usted, se evita problemas conmigo. Él ahorita está ahí y nos ve con ese odio y con esa rabia, y mañana ya se le olvida y vuelve otra vez. --**Mamá del niño:** Yo creo que en general todos los profesores han dicho que el comportamiento de él es así. (Diario de campo, 2015)

La primera referencia que muestra el contexto funcional guiado por el modelo entre los docentes, el niño y su acudiente sobre las prácticas pedagógicas, es que estas por un lado, se equiparan al orden institucional y se van interrelacionando sin exclusión de la una a la otra, a encauzar el comportamiento del niño hacia los resultados esperados de sus asignaturas. Y por el otro lado, ambas estaban destinadas a regular el incumplimiento del niño con los tiempos de la clase, sus actividades y las normas del colegio, lo que demuestra la escasa independencia de las prácticas pedagógicas con respecto al modelo y el poco campo de maniobra que se le deja al niño.

En el fondo, ambas prácticas pedagógicas insisten en las conexiones de las visiones de los símbolos y referencias sociales del colegio cuando se evocan valores y referencias de las aptitudes y posturas del adulto significativo con el deber ser en el actuar del niño. Según lo anterior, ¿qué tienen en común los procesos de individualización del niño en términos de su subjetividad, las prácticas pedagógicas en las ciencias sociales y los

conceptos del modelo pedagógico del colegio: *¿compresión del presente, estructura de pensamiento y etapas de desarrollo?*

La respuesta es que cada elemento de las prácticas definido por el modelo pedagógico está previsto para legitimar la formación del sujeto- escolar con respecto a las valoraciones y las proyecciones de su imagen institucional. No es casualidad que durante la conversación, los docentes de matemáticas y de ciencias sociales insistieran en que el niño *“es voluntarioso, que hay que quitarle cosas, y si él no quiere, no luchemos más por él”*; esto refleja el interés por proyectar en la subjetividad el orden del contexto funcional en la vida cotidiana, desde la aceptación de su mundo simbólico (valores), hasta los postulados de la tradición y su sociedad en relación con el presente.

Siguiendo con el argumento del rector, una de las conclusiones de su entrevista sobre las prácticas pedagógicas y el modelo y las apuestas que tiene el colegio sobre la formación de los niños y de las niñas, según las etapas de desarrollo y las combinaciones con las demás categorías fue la siguiente:

Ese niño y más que ese niño, el joven, porque de pronto el niño todavía no entiende, que hay que sembrar las raíces. Debe comenzar a resolver cuatro asuntos fundamentales que todo ser humano debe responder, cualquiera sea la respuesta. Pero debe tener claro eso. Insisto, de manera gradual, según la etapa de desarrollo, debe establecer sus relaciones con su propio ser, y como quiere esas relaciones con su propio ser. Su relación con el entorno, considerado el entorno como todo aquello que sean seres humanos, naturaleza viva o elementos considerados no vivos. Su relación con su trascendencia, entendida su trascendencia como quiera, desde la relación con un ser externo o con su propia naturaleza, y la relación con los otros seres humanos. De manera gradual debe ir respondiendo a esas preguntas y debe responder a ellas desde la autodeterminación, cualquiera sea la respuesta, sin ponerle allí calificaciones morales, va dando una persona auténtica. Yo creo que ese es el trabajo que tenemos que hacer en educación. (Diario de campo, 2015)

Puesto en otros términos, la configuración de la imagen de los niños y de las niñas, proyectada en las subjetividades, desde los horizontes interpretativos del rector hasta llegar a las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales se resuelven en sus relaciones con su ser, entorno y trascendencia. Cada una contiene las cualidades del modelo trasladadas al inspeccionar a través de la *“persona auténtica”* los símbolos tradicionales como Dios, civilización y valores.

Al pasar por criba de las regulaciones de las acciones de los niños y de las niñas se favorecen las lógicas de las prácticas en las ciencias sociales y su visión del presente al establecer un orden, encaminado a formar un individuo, un sujeto ligado con su sociedad. O por utilizar el argumento de Emerson (1841), *“no hay sociedad que no conspire contra la condición humana”* (p.37), que forme un sujeto a sus propias dependencias.

Objetivo 1: mantener en cada institución, el índice de satisfacción de los estudiantes en niveles iguales o superiores al 80 % y en padres de familia en niveles iguales o superiores al 90 %

- Indicador: (Promedio de respuestas satisfactorias en cada institución, según la división estipulada).
- Fuente: encuestas de satisfacción.
- Frecuencia de revisión: anual.
- Plazo: año lectivo.
- Responsable de la ejecución: institucional.
- Estrategia: determinación de la voz del cliente como requisito para el diseño y desarrollo.
- Responsable del seguimiento: rector, jefe de calidad, representante de la dirección.

Objetivo 2: lograr que el promedio de los resultados individuales, por materia, en las pruebas de Estado de cada institución sea mayor a 50 puntos.

- Indicador: (Sumatoria de los resultados individuales de estudiantes por materia /Número total de estudiantes que presentan la prueba por materia).
- Fuente: ICFES, resultados individuales.
- Frecuencia de revisión: anual.
- Plazo: año lectivo.
- Responsable de la ejecución: institucional.
- Estrategia: martes de prueba en los últimos grados, unificación del indicador institucional de resultados de las pruebas saber, implementación del programa leo a nivel corporativo.
- Responsable del seguimiento: rector, jefe de calidad, representante de la dirección.

Cuadro 2. Tomado del manual de convivencia del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: Manual de Convivencia del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

En ese sentido, todas las acciones, prácticas y esfuerzos por corregir, advertir y modificar los comportamientos del niño y de la niña tienden a una imagen construida de estos mismos en un primer momento por parte del modelo y en un segundo momento, de los docentes, que terminan exaltando los procesos pedagógicos y sus modos de estructurar el pensamiento en función a estos repertorios, conceptos, concepciones, que buscan planificar sus expectativas a corto plazo en beneficio de los costos de representación social de la institución, todo ello con la idea de favorecer su imagen como proyección de cada esfuerzo humano propuesto ahí.



Figura 10. Docentes de sociales en la jornada pedagógica del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

De manera que estructurar la vida de los niños y de las niñas sobre la imagen institucional, y al mismo tiempo, a partir de la imagen construida por esta, es poner al servicio las prácticas en las ciencias sociales según los intereses de la institución, volviéndolas miopes al ser mediadas por dos objetivos concretos, que son medibles en razón a los procesos de calidad y el posicionamiento del colegio en el nivel de otras instituciones, renunciando a una visión de largo plazo que plantee otra forma distinta de pensar la escuela, alejada de las estrategias que determinan la voz del cliente como requisito para el diseño y desarrollo del mundo escolar (ver Cuadro 2).

Soacha 30 de noviembre de 2016

SEÑOR:
RECTOR COLEGIO EL MINUTO DE DIOS CIUDAD VERDE

Lo saludo cordialmente deseándole éxitos en su labor, felices fiestas de fin de año y que el 2017 sea un año en el que el éxito sea su fiel compañero en todas sus metas.

Por medio de la presente le manifiesto mi interés de continuar laborando en el colegio El Minuto de Dios Ciudad Verde, como docente del área de ciencias sociales siguiendo las directrices y modelos de esta institución educativa.

Agradezco a usted la oportunidad que me ha dado de laborar en el 2015 y el 2016, que fue un año muy positivo donde crecí como persona y profesional, de antemano agradecerle, la oportunidad de ser directora y profesora de grado once, experiencia que me hizo replantear muchos aspectos en mi labor docente, en lo personal, académico y mi modelo pedagógico que he construido desde mi bachillerato, universidad y experiencias laborales.

Agradezco su atención y colaboración.

Cordialmente:

Figura 11. Carta realizada por una maestra de ciencias sociales a los directivos docentes

Fuente: elaboración propia

En ese orden de ideas, el primer objetivo (**índice de satisfacción**) se mide en la retroalimentación de la evaluación docente que se realiza en privado con las directivas, a modo de entrevista. De esta forma se justifica la *permanencia* de los docentes y las obligaciones de cada uno de ellos con la institución y su imagen, presentación personal, planeación de clases diarias, puntualidad y vivencia de valores en cada uno de los espacios del colegio, que constituyen la conexión de la imagen corporativa e institucional con las intenciones del adulto significativo. Sumado a ello, las concepciones del modelo pedagógico y sus intenciones para la educación (ver Figura 10).

Dicho sea de paso, a finales del año 2016 las directivas-docentes solicitaron a los jefes de área que comunicaran a los docentes en general sobre el plazo -30 de noviembre- de

enviar por vía correo una carta en caso de que algunos de ellos querrieran continuar laborando en la institución. La carta debía contener dos elementos principales: ¿Qué le había aportado el modelo pedagógico a su práctica pedagógica? Y, además, ¿cuál era el aporte que logró como profesional en el colegio? Por eso, era necesario especificar si el docente estaba interesado en continuar con la institución o no (ver Figura 11).

Ahora bien, las intenciones de la carta solicitada por los docentes-directivos no era ajena a las políticas de calidad externa del colegio, luego ellos precisaban establecer un documento interno que se conectara con las indicaciones de la dirección central de los colegios Minuto de Dios y dieran cuenta así del orden de las prácticas pedagógicas, y de paso, de las ciencias sociales, todo ello, al ser una directriz con fundamento corporativo e institucional que sobrepasaba el campo de maniobra de los docentes, lo que expresaba qué tan conformes se sentían con las prácticas pedagógicas e institucionales. En el documento luego de las cartas enviadas por los docentes se argumentaba lo que a continuación se expone:

Se establecen las prioridades de la inducción a docentes, administrativos y otros procesos. Se inicia la selección de docentes de altas calidades humanas y profesionales. La etapa de prestación del servicio educativo se inicia con una inducción y nivelación convivencial y académica de los estudiantes, el seguimiento se realiza de manera bimestral desde los distintos comités, proyectos, áreas, comisiones, consejos establecidos por las normas vigentes. Se realiza además auditorías internas de verificación y control en función de los objetivos y políticas de calidad. (Documento institucional, 2015 s.f.)

Estos elementos implicaban que los docentes hubieran incorporado a sus vidas el valor del servicio y estuvieran dispuestos a enseñar las producciones y reproducciones de los modelos pedagógicos sobre los campos subjetivos de los niños y de las niñas. En la carta (ver Figura 11) de una de las profesoras de ciencias sociales se evidenció la postura y la aceptación de las directrices de los docentes directivos, con el argumento de que todas sus prácticas pedagógicas en ciencias sociales se potencializaron con ayuda del modelo y las experiencias que cada una representó. No obstante, deja ver entre líneas su postura final frente al modelo pedagógico en comparación con el de ella, cuando abordó las intenciones de sus prácticas y lo que ahí se desprende sobre el acto de educar.

Ahora bien, el mayor logro del colegio fue integrar los intereses profesionales a los intereses del colegio porque produjo dos propósitos afines, el crecimiento profesional se transformó en crecimiento institucional. En ese sentido, ¿cuáles son las posturas de los docentes sobre sus prácticas con respecto al modelo y la formación de los niños y de las niñas? Para lograr puntualizarlas se tomaron las respuestas a la pregunta sobre qué valoran de sus estudiantes con respecto a las prácticas en ciencias sociales y al modelo pedagógico del colegio, que se realizó en el grupo focal en el año 2016 con varios docentes de ciencias sociales, que fueron las siguientes:

- **La primera**

Yo busco que el chico sea capaz de leer, interpretar, argumentar, dar soluciones a los problemas que yo cuestiono, o que están en el texto. Y que el chico sea participativo. Yo busco la participación y busco que el estudiante vaya más allá de una simple lectura de dos o tres párrafos. Que vaya más allá, que lo aplique, que lo lleve a su entorno social, que los lleve al pasado y que, frente a eso, sea capaz de formular lo que está sucediendo en este momento o que pueda acarrear hacia futuro.

- **La segunda**

Yo valoro de mis estudiantes en clase la participación y su disposición para lo que yo voy a impartir, porque suele suceder que uno llega con su clase preparada pero los estudiantes están en otra tónica, y yo creo que es importante que ellos tengan, aunque sea la disposición del respeto frente a lo que uno va enseñar (...) O por lo menos haya respeto por la clase.

- **La tercera**

Yo busco manejo del tema de parte de ellos y también que busquen ellos hipótesis, me encanta que ellos argumenten y también defiendan su postura orientados por mí, pero me gusta cuando un chico ya tiene una posición y la respeta y la defiende, eso me encanta de ellos, cuando hay un tema que les interesa, y la participación, busco la manera de llamar la atención de que ellos en verdad miren y participen y argumenten, y si es el caso de criticar porque cuando empiezo a debatir un tema con ellos, toco lo social, lo político y económico, yo toco todos los temas en contexto para que ellos más o menos, empiecen a sacar su conclusión, no tanto dándole el punto de vista, sino también, escucharlos a ellos, me encanta que sean subjetivos en todo el sentido de la palabra.

- **Y la cuarta**

Sí, lo que a mí también me gusta es que los chicos se interesen en la asignatura, que se interesen por aprender más del tema, que me digan profe yo he visto ese tema en tal parte, en un video, eso me encanta. Que los chicos uno les vea como esa motivación, porque uno ve que el chico realmente sí les está gustando lo que están aprendiendo y cómo lo ven algo así como algo como superficial o de otra, o de otro mundo, o algo que es totalmente a parte de ellos. (Grupo focal, 2016)

De las cuatro posturas de los docentes de ciencias sociales, la segunda y la cuarta se inclinaron hacia los postulados del modelo pedagógico en cuanto al respeto y el orden de la clase, propio de formar hábitos y estructuras flexibles en los comportamientos de los niños y de las niñas; esto en la medida en que tales posturas se apoyan en las ciencias sociales para establecer los contenidos y la disposición que estos representan; por un lado, formar individuos pasivos frente a los valores corporativos que propone el colegio

(condición ética), y por el otro lado, establecer la imagen del sujeto-escolar que tiene el modelo pedagógico de lo histórico de los ritos, ceremonias y formaciones diarias de las prácticas institucionales.

Solo un postulado defendió formar aprendizajes en torno a la participación, motivación y desempeños en el área, con alguna crítica hacia alguna temática que pueda movilizar unos modos de pensar distintos a los dominantes del colegio. Sin embargo, los enfoques de las prácticas anteriores se conectan con los postulados del modelo pedagógico cuando estos promueven superar los contenidos memorísticos del área a través de las herramientas didácticas o aprendizajes sobre las necesidades de las lógicas de la sociedad tecnocrática.

Esto quiere decir que los docentes buscan que los niños y las niñas sean más activos en cada uno de los aprendizajes y temáticas de las ciencias sociales, para que a través de herramientas tecnológicas se comprendan, interpreten e interactúen con su presente de forma distinta. Pero estas posturas se quedan cortas a la hora de plantearse un proyecto de sociedad que incluya las voces de los niños y de las niñas como otro grupo social que posee las facultades para participar en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje, dentro de las lógicas de sus prácticas.

Ahora bien, y como se va sustentar en el siguiente subcapítulo, esto tiene repercusiones en las prácticas de las ciencias sociales en dos sentidos; primero, tiene que ver con las acciones pedagógicas de los docentes al orientarse por el modelo pedagógico y sus objetivos de calidad, porque estas definen las posibilidades de los desempeños de los niños y de las niñas sobre los símbolos que se exteriorizan en las izadas de bandera y el módulo de estudio -este último se va sustentar en el siguiente capítulo-, ya que ambas constituyen los repertorios significativos de las ciencias sociales que ayudan a interpretar y acercarse al mundo social en el que los niños y las niñas habitan, no solo desde los significantes del colegio sobre sus prácticas, sino también sobre las visiones de sociedad que se trabajan allí.

En segundo lugar, si las prácticas de los docentes medianamente promueven unas ciencias sociales que son críticas frente a las realidades de los niños y de las niñas y cómo ellos y ellas a su vez asumen el modelo pedagógico manifestado en los rituales y ceremonias de las fiestas patrias, más las clases cotidianas de la enseñanza de las ciencias sociales. En especial, cuando están presentes las funciones de las prácticas institucionales, los hábitos regidos por la institucionalidad y su imagen inclinada a la educación de calidad, con unos costos de representación social que hacen que el colegio sea valorado por ranking como lo esperaban las directivas y las políticas externas, sacrificando otras valoraciones que se encuentran en el juego de las relaciones sociales, al quedar ocultas otras posturas distintas a las establecidas.

En esa medida, si los docentes proclaman unas aproximaciones de sus prácticas hacia la participación y crítica, porque las herramientas del módulo de estudio aparecen como fórmula final para la comprensión del presente social, más aún porque las prácticas de las

ciencias sociales son subordinadas a las prácticas institucionales cuando se convocan artefactos culturales o repertorios sociales dentro de las izadas de bandera. Es decir, en la izadas de bandera y el módulo de estudio se encuentran asignados todos los contenidos necesarios para la configuración de la subjetividad de los niños y de las niñas en cuanto a su pasado-presente (condición histórica), debido a que se refuerzan por un lado, los símbolos de la nación, del colegio y las fechas de independencia, y por el otro lado, la historia patria; con todo lo dicho hasta aquí se hace referencia a unas ciencias sociales escolares estancadas en un pasado que historiográficamente ha sido valorado pero también controvertido aunque funcional a todo el mundo institucional.

Por consiguiente, las prácticas institucionales se encuentran instaladas por encima de las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales al enfocarse en un mismo objetivo institucional, que es encausar, en buena medida, el campo de acción de los niños y de las niñas a las inclinaciones, postulados y proyectos sociales del colegio que son implícitos. Lo antes dicho equivale a decir que el docente está entrenado para tener una voz propia, de mando y orientador, porque opaca las voces de los niños y de las niñas y sobre estas relaciones no se puede concebir la espontaneidad con la que nace la palabra de cada uno de ellos y ellas.

Entre símbolos y artefactos culturales

Para finalizar con la descripción de ambas prácticas se referenciarán los símbolos y repertorios sociales que se convocaron dentro de los rituales del colegio y las conmemoraciones a las fechas patrias³⁵. También se desglosarán las representaciones simbólicas que se producen en torno a las prácticas institucionales y el estilo de las ciencias sociales que nace de cada artefacto cultural enaltecido por la institución, además de considerar que tanto prácticas, como símbolos y artefactos culturales se afianzan dentro de estos escenarios, con el fin de regular comportamientos hacia la pertenecía del grupo social o círculo social en el que se desplazan los niños y las niñas.

De allí que se les llame repertorios sociales a la oración institucional, el lema, la oración a la patria, el himno de Colombia y el del colegio, dado que estos poseen un gran valor

³⁵ Hay una diferencia teórica entre los símbolos y los artefactos culturales; los primeros tienen ver con representaciones sociales que convencionalmente se ha aceptado. En especial, las explicaciones primarias del origen mitificado de la sociedad y sus fundamentos para su existencia o Ethos social (por ejemplo, los valores que evocan respeto, honor y responsabilidad hacia sus héroes divinizados). La segunda hace alusión a los productos elaborados por el ser humano o los objetos creados por el hombre, que sirven para la comprensión de su realidad social presente. Esto no quiere decir que tanto símbolos como artefacto cultural, no están yuxtapuestos para fortalecer sus representaciones dentro del campo de las subjetividades, sino más bien, que ambos son una concatenación de interpretaciones, narraciones ficticias o verdaderas que intentan cohesionar al ser humano. Sin embargo, para el caso de este análisis, los artefactos culturales del colegio, tales como oración institucional, himnos, con respecto a los símbolos de la nación y sus elementos de contenido histórico, en términos de la cultura, son tomadas aquí como “repertorios históricamente estructurados, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas que incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar prácticas, tanto individuales como colectivas y precisamente entre esas prácticas se encuentra la producción de artefactos” (Auyero y Benzecry; 2005, p. 35) citado por (Isava; 2009, p. 2)

simbólico a nivel narrativo, al abrir el telón a las izadas de bandera, o dependiendo de la formación del día, los relatos, discursos, rondas disciplinarias (caso de la educación primaria) como momentos en los que se reúne a la comunidad escolar para socializar preguntas y respuestas que nacen de la vivencia; lo importante de estos rituales son las imbricaciones sociales que se manifiestan desde la uniformidad, las filas, hasta las concertaciones de la obediencia. De estos repertorios se combinan las izadas de bandera y formaciones para desenvolver los juegos en los que las prácticas institucionales contribuyen a configurar las subjetividades de los niños y las niñas.

En ese orden ideas, la oración institucional, el lema y el himno del colegio provienen de la inspiración de anteriores prácticas institucionales de la Corporación M.D. y fueron impuestos para la organización del colegio M.D.C.V., con el objetivo de transferir toda la experiencia corporativa a esta realidad. De estos tres repertorios se desprende la disposición a la cruz y a los referentes de Dios, conectados con una visión de sociedad que se desea alcanzar dentro de sus valores institucionales, además de argumentar implícitamente que estos artefactos culturales y sus usos dentro de las prácticas institucionales, fomentan los estatus y prestigios sociales de cada valor del legado del padre Rafael García Herreros que desde la perspectiva de los costos de representación y las acciones que hacen los docentes directivos para mantenerlos, se busca proyectarlos y conjugarlos en cada uno de sus rituales, legitimando cada una de sus prácticas.



Figura 12.Dde la oración institucional y la bandera del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

Es preciso decir que los demás artefactos culturales tienen igual importancia, con la diferencia de que las proyecciones sociales que se bosquejan buscan valorar una historia

de los vencedores como fórmula para comprender la realidad social de unas élites que gobiernan y mantienen toda una jerarquía social. Incluso, convocar lo que se ha venido argumentado a lo largo del capítulo. Los escenarios que regulan las estructuras de comportamientos y percepciones sociales que estos elementos van disponiendo en distintos intervalos, para moldear a los estudiantes a los ideales de su sociedad, en tanto su conexión a la visión local e institucional con la visión nacional.

En las izadas de bandera de marzo y julio del año 2015, propuesta por el área de ciencias sociales con la intención de solemnizar, en la primera, la toma del gobierno escolar y en la segunda, la celebración de la fecha de independencia (20 de julio) se reunió a la comunidad educativa para hacer la presentación de los candidatos ante el colegio y la conmemoración de la citada fecha. El objetivo de los artefactos y de las prácticas que los sustentan era hacer de las formaciones y los dos eventos, actos protocolarios entre los nuevos mandatarios y los gobernados. Sin olvidar que estos elegidos respondían al mundo institucional que se encontraba por encima de la comunidad educativa, así como las valoraciones históricas del 20 de julio, que fueron asumidas por el colegio sin mayor reflexión y crítica.

De estas experiencias institucionales y los discursos que nacen de ellas sobre las ciencias sociales escolares, la primera parte a resaltar es que la oración institucional, el himno del colegio y de Colombia junto con las banderas, aparece como un emblema narrativo sobre la importancia de la invención de la nación en las dos izadas de bandera. Por ello, constituye todo un ritual que transmite el paso de una sociedad “desorganizada” por los españoles a una vida social de la República de Colombia, que da la impresión de conformar la nación y sus matices a quienes se dirige estas representaciones.

Adicionalmente, el orden que solicitaban las directivas era consolidar la autoridad institucional al vínculo de su bandera y los valores nacionales que se esperaba convocar con la conexión institucional. De paso, solicitar los comportamientos, posturas de los niños, niñas y jóvenes que se encontraban cercanos a la altura de estos símbolos e iban a ser dignos de resaltarlos. Este es el caso de la posesión del gobierno escolar (ver Figura 12).



Figura 13. Posesión del gobierno escolar y juramento a la bandera

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la exigencia a la obediencia a través de las prácticas institucionales se consiguió al imprimirles la oración institucional e insistir, en ensayos previos de las clases de ciencias sociales y demás asignaturas, en que reprodujeran los significantes sociales que estaban contenidos en la oración para que el rector evidenciara su memorización, canto y proclamación al inicio de las izadas de bandera y las formaciones del día. En ese sentido, aunque había toda una representación de lo político, como es el caso del gobierno escolar, el interés principal era respetar y valorar estos repertorios que los estaban convocando, esto ensombreciendo las prácticas políticas de los niños y las niñas sobre su participación en lo institucional (ver figuras 12 y 13). La oración institucional rezaba así:

Señor, déjame cumplir mi tarea de amor, de fraternidad y alegría, haz que no siembre yo la tristeza, el odio ni la miseria, que cultive la vida, quiero pedirte Dios mío por Colombia mi patria, y suplicarte que en ella se pueda edificar la civilización del amor, basada en la justicia, en el respeto a los derechos de todos, en la verdad y en la libertad. Amén. (Diario de campo; 2015)



Figura 14. Al momento de la oración institucional en la clase de ciencias sociales y el himno nacional durante la izada de bandera del 20 de julio

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la segunda parte a resaltar son los propósitos de la oración institucional, con el fin de que las prácticas de los docentes incorporan y se apropiaran, antes de los rituales de la izada de bandera, de toda la visión de la patria que allí se narra, incluso usarla al iniciar la jornada escolar como fórmula entre la conexión de la trascendencia y la labor diaria de proyectar en los niños y las niñas la *civilización del amor*. Además de eso, proyectar a través del ejercicio pedagógico, los ideales y los valores sociales que se destacan para pertenecer a ella a modo de compromiso con la sociedad de su tiempo y los legados que les corresponde a los niños y a las niñas construir.

En otras palabras, se busca fraguar en el campo de acción de los niños y de las niñas valores tradicionales, institucionales y algunos democráticos para la convivencia escolar, aunque estos últimos solo eran una expresión hipnótica de la uniformidad, que no contempla el debate y la discusión y tampoco servía para involucrarlos en posturas críticas, que estuvieran en contra de esta única proyección social de la nación y su explicación en el presente, relacionado con las recepciones simbólicas de los repertorios

y una confluencia social que nos explica como sociedad. De ahí en adelante, las voces de los niños y de las niñas resistirán a estos estilos del colegio y a las prácticas con las que se han inclinado las posturas de los docentes, sin pretender decir con ello que en el Minuto de Dios Ciudad Verde no existían otros canales de información, solo que la praxis de los rituales sí las definen en términos de la voz del adulto significativo y sus condiciones de verdad sobre los fundamentos de cada una de las acciones.

Ahora bien, esto explica que el mito de la historia o el fundamento de la nación vista desde el colegio y los intentos de ritualizarlos son las causas por las que se desenvuelven las distintas posiciones institucionales y todos los campos que intentan producir y reproducir las significaciones sociales en las que se desenvuelve la comunidad escolar, incluso ensombrecer las alternativas de unas ciencias sociales críticas; reducir la gama de posibilidades que tienen los niños y las niñas al establecer una experiencia social distinta con el concepto de nación y la vivencia de la nación.

Para comprender mejor esta última aseveración, se presentan las palabras de la personera del colegio en el año 2015 al momento de terminar su gobierno escolar delante de la comunidad educativa:

En primer lugar, nuestro agradecimiento siempre se lo damos a Dios, por la sabiduría impartida por cada uno de nosotros, por nunca dejarnos desfallecer, por los valores que nos han llevado a crecer como personas, por ayudarnos a superar este récord, y principalmente, por ser él enviado de nuestros sueños. Seguido de esto, un agradecimiento singular a nuestro gestor el siervo de Dios padre Rafael García Herreros y a nuestro fundador el padre Diego Jaramillo por ser personas singulares, para todos nosotros, destacarlos siempre por sus grandes valores, entre ellos, humildad, solidaridad, y servicio [...].

Agradecer al señor rector, por su gran compromiso con cada uno de nosotros, por depositar confianza, y nuestras capacidades, por ordenar y siempre estar al tanto de nuestra educación, por tan excelente orden institucional de llevar a cabo en tan poco tiempo, agradecer a los coordinadores por inculcarnos en todo momento la disciplina, la responsabilidad, puntualidad, compromiso, y perseverancia. Valores vitales en todo el recorrido que nos queda por andar, a ellos por formarnos de la misma manera. Por dedicarnos sus esfuerzos, y poner todo de nosotros para crecer cada día como personas siempre con la misma exigencia. (Diario de campo, 2015)

Esto es, las prácticas de C.S (ciencias sociales) y las INTLES (institucionales), al involucrarse en el manto de la oración institucional, su imagen y los valores conjugados para resaltar la figura del adulto significativo, orientaron las posturas y las percepciones, hasta llegar a precisarlas en la posesión y el discurso de la personera, en la dirección de cierta causalidad de los símbolos de la Corporación por preservar su mundo construido; conectados con los símbolos históricos de la nación que habitan en la oración institucional y la conmemoración del 20 de julio, y que los docentes en general

pretendieron forjar al vincularse con las disposiciones de *Dios, patria, civilización y valores institucionales*, al estilo de una perspectiva del sentido sociohistórico para las izadas de bandera.

También sirvieron para regular las voces que expresaban distintas perspectivas y se comprenden como fallidas. Entre estas se encuentran, desde el punto de vista del dualismo moral cristiano, *el odio y la miseria*, narrados en forma de antivalores en el interior de la oración, para cargar sus lógicas institucionales y visionales de la nación sobre lo opuesto a la labor del colegio, pero ello ampliando el horizonte interpretativo, así como la anulación a la voluntad del pensamiento y su ejercicio para reconocer otras formas de la realidad social, que son condiciones importantes cuando se trata de proyectar una sociedad despojada del velo de la verdad institucional y la ilusión histórica que los enmarca.



Figura 15. Tomadas durante la formación de la oración institucional y la entonación del himno nacional

Fuente: elaboración propia

Retomando el discurso final de la personera, cabe añadir que las palabras que afianzan los escenarios funcionales de la institución hacia los niños y las niñas, junto a la legitimidad de las visiones de los artefactos institucionales y de la nación, fueron las que aparecen líneas abajo:

Esos consejos que sin duda tenemos siempre presente. Para nosotros siempre serán maestros, pero más que eso, se han ganado el título de amigo y en el lugar que nos encontremos siempre los vamos a recordar, o les dejamos la promesa de

que su esfuerzo y dedicación serán recompensados a futuro, al vernos como grandes mandatarios, o grandes seres humanos. (Diario de campo; 2015)

Lo anterior confirma el esfuerzo institucional y sus prácticas al usar los símbolos y artefactos para exaltar el triunfo de la promesa social entre la conexión de dos mundos, el del adulto significativo y el de los niños y las niñas mencionado en las narraciones de la personera, esto como fórmula para vincularlos a estos esfuerzos por configurar las posibilidades del futuro histórico entre la recompensa y la satisfacción. Por otro lado, aparte de que los valores institucionales se entretujan con la apuesta del gobierno escolar y el 20 de julio, producto de la izada de bandera y sus artefactos, también demuestra lo que las rutinas de estas ceremonias hacen de los niños y las niñas, que es silenciar nuevos saberes pues las prácticas institucionales no reflexionan en su interior (ver figuras 14 y 15).



Figura 16. Juramento a la bandera realizada por el rector al momento de pasar los himnos y la oración institucional

Fuente: Elaboración propia

Esto tiene dos implicaciones importantes, la primera tiene que ver con la unificación de los símbolos de Dios y civilización, que sirvieron como referentes para explicar dentro de la comunidad educativa las pretensiones del sujeto-escolar que se desea que valore los fundamentos de la institucionalidad. Además de eso, de estas ficciones y narraciones sociales nacen las obligaciones, responsabilidades y el plano ético que encausa a los

niños y las niñas, con el fin de recrear y reproducir en cada artefacto cultural los vínculos primarios con la institución y su sociedad. En realidad, lo que expresa no es tanto una valoración de proyecto de sociedad, porque ya se encuentra implícitamente en sus lógicas establecidas, sino una regulación a toda conducta distinta que pueda darse.

En las figuras 15 y 16 se evidencia la creencia en el himno nacional y su evocación al coro del “bien germina ya” en la disposición de cada una de sus filas, ligado al juramento a la bandera a partir de un hecho directo y otro circunstancial. En el primero porque los docentes que se encuentran a cargo del ritual distribuyen sus esfuerzos espacialmente hacia las pautas de comportamiento: filas derechas, silencio, atención y respeto; sus posturas de mano en el pecho o brazo estirado hacia la bandera reafirman en los niños y las niñas una predisposición y organización al momento de iniciar el himno y la oración.

En el segundo hecho, que es el circunstancial, estas dependen del artefacto que se esté convocando, entonces, si son los himnos, la formación es más conductista y repetitiva según sean los tiempos para entonarlo, eso antes de algunas palabras cortas del coordinador sobre las indicaciones del deber ser con ayuda de los símbolos; pero si son las oraciones del colegio y la patria, automáticamente las prácticas se transforman en un ceremonial más minucioso, en el que se ejerce un mayor control sobre el comportamiento en cada uno de los cursos, vigilando a quienes no alcen la mano, tal es el caso de la oración a la patria, todo ello con el fin de hacer un llamado de atención posteriormente.

De allí se desprende que en términos de la reproducción de los repertorios sociales, el respeto hacia los himnos y la oración a la patria implica una transferencia simbólica de una identidad con el pasado en función de la institucionalidad, de sus valores y principios, que no son más que la exaltación de la imagen corporativa y la proyección de las directivas- docentes a fin de estructurar los pensamientos y las emociones según los intereses visionales de la corporación; esto es un proyecto de sociedad que está basado en un mundo de valores, líderes y adultos significativos que se empeñan en enaltecer los procesos de la independencia de Colombia y sus próceres; esto en el fondo se expresa en una técnica de manipulación de la condición humana, a través de los artefactos y sus prácticas.

De tal manera que en esencia lo que se está sustentando es pues el interés por parte de las prácticas institucionales y el apoyo de estas ciencias sociales, de encausar las múltiples conductas de los niños y de las niñas, hacia el silencio y la inclinación de la solicitud del adulto significativo (ver Figura 16). Así como la oración institucional y el himno nacional tienen los mismos protocolos de orden y control corporal. El juramento a la bandera entra en escena para valorar el futuro de los procesos de la civilización que pretende el colegio orientar, por ende, *destino, honor, realización, gloria, creencias*, huesos y rescoldos del pasado, son los cimientos a los que le apunta esta interpretación de los rituales.

Oración a la patria:

“Colombia patria mía

Te llevo con amor en mi corazón,
Creo en tu destino
y espero verte siempre grande,
respetada y libre.

En ti amo todo lo que me es querido;
tus glorias, tu hermosura, mi hogar,
las tumbas de mis mayores,
mis creencias, el fruto de mis esfuerzos
y la realización de mis sueños.

Ser hijo tuyo es la mayor de mis glorias.

 Mi ambición más grande
 es la de llevar con honor
 el título de colombiano,
 y llegado el caso,
 Morir por defenderte.

Amen”. (Diario de campo, 2015)





Figura 17. Del lema institucional en la sala de profesores y en uno de los salones de primaria

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, ¿por qué entablar una relación con el pasado desde la historia patria? Y más precisamente, ¿por qué las prácticas se inclinan a vivir inmersos en el mito de la historia, de los valores y las aptitudes hacia la nación y los fundamentos en cada artefacto cultural, como si esta fuera la ruta más fácil para indagar los caminos sociales y los proyectos que nacen de ahí y no lograr disponer una relación distinta con el pasado y sus artefactos culturales?

En ese orden de ideas, cabe además preguntarse, ¿acaso no es todo un argumento de que la sociedad colombiana, desde el proyecto de la escuela, sigue atrapada en el mito de la historia y su explicación? En este panorama, el papel de los niños y las niñas es conducir estas propuestas a la prolongación de sus expectativas y promesas sociales, del mismo modo en que lo indicaba la personera en su discurso: “*Ser cada día mejores por ustedes*”.

En cambio, las posturas que no apelan a los sentimientos del pasado y sus referentes, que son distintos a los valores institucionales, aparentan ser tareas inútiles del adulto significativo, puesto que las prácticas del disciplinamiento ya hablan del interés por instruir, enseñar y transmitir su voz estructural y apegada a la importancia de estos ritos, lo cual quiere decir que la historia patria, sus héroes distorsionados, sus valores pretendidos, el grado de validez que se le proporciona a cada artefacto cultural, dentro de las narraciones pretéritas, y la moral inculcada del adulto significativo y sus referentes pedagógicos y sociales, no son debatidos y discutidos en esta forma de organización escolar, ni tampoco lo es la imagen que pretende proyectar esta misma en cada una de sus prácticas; debido a que esta es una propuesta para instrumentalizar el pasado y así formar hijos de la patria y artífices al sistema social que los enlaza a ser gregarios uniformes.

Por otro lado, siguiendo con el último artefacto cultural, el lema institucional “que nadie se quede sin servir”, (ver Figura 17) se enlaza con el himno del colegio porque da continuidad a las mismas intenciones de transferir simbólicamente el pasado para revisar el presente en cuanto al desarrollo, la progresión y el estilo de la organización Minuto de Dios. A ambos se les recita de manera repetida en las formaciones con el objetivo de recalcar la labor del padre en vida y resaltar su ejemplo a fin de que continúe su legado y los propósitos sociales que él buscaba. Para el caso de la educación primaria, este repertorio, el himno el poder del amor nacido de la Corporación Minuto de Dios con sus prácticas institucionales, buscaba la aprobación de los horizontes institucionales a través de los fundamentos de la sociedad, que se educa con los procesos de aprendizaje de los repertorios que nacen del colegio.

Himno del Colegio Minuto del Dios Ciudad Verde y también de la Corporación Minuto de Dios

“El poder del Amor”

I

Como a la luz del evangelio empezaste a crecer

Y a crecer en mí como una flor

Dentro del corazón.

II

El Minuto de Dios te invita a compartir

Y a vivir en la fe ver tú obra crecer

Ver tú obra crecer.

Coro

El Minuto de Dios el poder del amor

La esperanza, el camino y la fe en el señor

Hoy te invita a vivir a dar y recibir gracias al amor

A tu gracia te tengo a ti.

III

Vamos todos juntos a dedicar nuestra vida a ti

Y a compartir cada minuto, danos tu mano para poder seguir

El Minuto de Dios

Te invita a compartir y a vivir en la fe

Ver tu obra crecer

Ver tu obra crecer. (Diario de campo, 2015)

Por lo que puede verse, estas prácticas aumentaban o disminuían la creencia en este artefacto cultural, teniendo en cuenta su aceptación simbólica, en la que los niños y las niñas se acostumbraban a recitarlo en los momentos de formación e izadas de bandera. De igual manera, el grado de importancia que le imprimían a los protocolos del día en caso de que la información tuviera que ver con la corporación, izadas de bandera y demás ceremonias como los grados de undécimo, ahí aparecía el himno el poder del amor.

Para el caso de las izadas de bandera, aparecía el himno del colegio. En tales casos, este aparecía con un grado de valoración de la verdad asumido por los discursos y emblemas narrativos ya establecidos para la realidad corporativa. Este se entremezcla con los artefactos de la nación, a saber, bandera, escudo, himno nacional, todo a través del mismo valor simbólico que buscan las mismas directivas. Es así como al tratar de emularlos, la institución invierte tiempo y esfuerzos para que cada artefacto y las prácticas recaigan en la autoafirmación social de sus símbolos y en los prestigios que se yuxtaponen en el legado, el pensamiento, la obra y los proyectos sociales del padre Rafael García Herreros (**revisar himno del colegio**).

Es preciso mencionar que, sin esta autoafirmación, respaldados por los símbolos de nación y con una particularidad especial que es poseer en cada práctica institucional los valores heredados de los vencedores y transmitidos como promesa social a las subjetividades de los niños y de las niñas, no habría la construcción de una visión del futuro, que enmarque las posibilidades de acción a una idealización entre el “estar bien” y seguir mejorando sobre esta proyección. Ahora bien, de ahí también se va a desprender la idea de qué proyecto de sociedad es el que se aspira a edificar. Para el caso de la institución, es diáfana, una sociedad conservadora, idealista y progresista. Pero, en el caso de los niños y las niñas, aún se encuentra en el espectro del “deber-ser” con la institución y las posibilidades que se les permiten, siempre y cuando se reduzca su campo de acción a la dirección del colegio.

Desde esa perspectiva, la educación primaria, aún conserva las técnicas de acomodamiento sobre el cuerpo para los repertorios y las moralejas del “deber ser” con el mundo social, a través de rondas, cantos, expresiones cotidianas para hacer llamados de atención verbales; esto con algunos matices que relajan la coerción directa y sus propósitos corporales, es decir, al reproducirse la vieja escuela de la obediencia a fin de hacer alguna actividad, o simples funciones en el lugar de aprendizaje, estas se vuelven

lecciones de comportamientos dirigidas a relacionar los símbolos y artefactos dentro de las formaciones y las izadas de bandera. Entre las rastreadas se encuentran *la sandía, la lechuza, el elefante, el dedito saltarín y cuando algún niño o niña lloraba: la bruja.*

Todas estas estrategias de condicionamiento corporal, direccionadas a la formación del “deber ser” con la escuela, sus principios institucionales y la visión de sociedad que cumplen los artefactos culturales y las prácticas del adulto significativo, como ya se argumentó antes, son transferidos al mundo de los niños y las niñas, esto a partir de unos procesos de comprensión de lo institucional con lo nacional, para formar a partir de eso los escenarios en los que se desenvuelve cada uno de ellos y ellas a través del campo de su acción, limitados y controlados por cada estrategia.

En ese sentido, el contexto escolar de las ritualizaciones se estructura antes de la entonación de los himnos y la disposición a cualquier artefacto cultural, según el uso de las rondas disciplinarias para naturalizar el mundo de las prácticas de los docentes. Por ejemplo, la ronda del elefante se utiliza de manera localizada y personal para asegurar la expectativa frente al llamado de atención verbal. Este configura al niño o la niña así: “Señor elefante, eso no se hace, eso no está bien, y se nombra al estudiante, por ejemplo, Felipe te estamos esperando” (Diario de campo; 2015).

También es posible que para exigir disciplina al grupo en general, se usara la ronda de la lechuza: “la lechuza, la lechuza, hace shiii, hace shiii, como la lechuza, como la lechuza, hace shiii” (Diario de campo, 2015). En el caso de conseguir la atención del grupo completo, se usaba el dedito saltarín; “el dedito saltarín, salta que salta y se queda ahí... **uso de la corporalidad: oreja, ojo, cabeza, nariz** y ellos y ellas dicen **no**, hasta llegar a la boca donde todos se quedan en silencio”. Y la función de la docente daba sus indicaciones en relación al día de la formación o de la izada de bandera.

Esto mismo ocurría en el caso de la ronda de la sandía, “era una sandía muy gorda, gorda, que se creía la más linda del mundo y para conquistar el mundo: se amarraba los zapatos, se sentó, se abrazaron e hicieron fila” (Diario de campo, 2015). Esta ronda servía para retomar en los intervalos de los himnos y las oraciones, sobretodo, las acciones de docilidad del niño y la niña con respecto a los símbolos y artefactos. Para aquellos casos específicos en los que algún niño o niña no hiciera correctamente lo indicado y lloraba, se usaba la ronda de la bruja: “*los niños que lloran se ponen feos, yo no lloro porque me arrugo, viene la bruja y me lleva*”. (Diario de campo; 2015), estas, entre otras rondas, inculcan a seguir pasos, instrucciones y acatamiento de los rituales y los momentos de entonación de los himnos.



Figura 18. Formación de los grados transición a quinto durante la izada de bandera

Fuente: elaboración propia

En otras palabras, los primeros actos que realizaban los niños y las niñas con ayuda de las rondas eran los de inicio de los rituales, tales como las filas por orden de estatura, los cubrimientos de los compañeros de al lado, los uniformes debidamente utilizados, esto es, chaquetas cerradas, y el firme de la voz del adulto significativo, luego la atención para persignarse durante la oración, seguido de los actos que sobresalen en las prácticas institucionales frente a cualquier reflexión sobre los valores y el mundo construido por los artefactos culturales.

Dichos valores en sí mismos ya contienen el legado del padre y transmiten las funciones sociales del “deber-ser” en el mundo social. Aquí no se prevé que estas formas de educar sean el único medio para disciplinar la consciencia y los cuerpos, por eso queda tras bambalinas la dualidad de las prácticas, los antivalores, que son manifestados en los estudiantes que no siguen los parámetros institucionales; esta situación no es tan visible en primaria por la repetición de las rondas, pero sí lo es en secundaria, donde no poseen estas técnicas de disciplinamiento. Además de ello, las rondas predisponen los pensamientos a las proclamaciones de las izadas de bandera y los artefactos que van convocando paso a paso (ver Figura 18).

Por último, se fomenta en cada niño y niña el compromiso de lo social, orientando su potencial humano a través del servicio cristiano con ayuda de la figura del adulto significativo, y todo ello cobra vida en el contexto de la convivencia escolar, cuando se materializa el respeto al otro que se encuentra en las mismas circunstancias, donde se exalta tanto la imagen corporativa e institucional, como el reconocimiento al buen comportamiento y la permanencia dentro de cada izada de bandera. Alrededor de estas condiciones de las prácticas institucionales se consolidan las vías necesarias para alcanzar una mejor sociedad, a la que los rituales del colegio le apuestan para configurar las subjetividades desde cada narrativa, de cada voz que no tienen los niños y las niñas, porque sus palabras no aparecen en ningún repertorio social.

5 CAPÍTULO 5. DEL MÓDULO DE ESTUDIO Y SUS REPERTORIOS SOCIALES, A LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

En el presente capítulo el lector podrá apreciar la experiencia del módulo de estudio, los repertorios sociales o contenidos que se fundamentaron para la enseñanza del conocimiento social, todo ello con el ánimo de visualizar dos perspectivas, una que se acerca a la interpretación de la realidad social a través de la idea del pasado en función del presente, o lo que es lo mismo, la visión del adulto significativo que comprende la enseñanza de las ciencias sociales de *forma horizontal*, y por lo tanto, desde ahí justificar cualquier contenido, celebración, conmemoración o práctica que represente al presente, hasta pasarlos por los niveles no solo institucionales, sino también de la realidad nacional y local.

Por su parte, la segunda perspectiva se orienta hacia las voces de los niños y de las niñas, quienes entienden su mundo- a su estilo- cuestionando la horizontalidad del adulto significativo, por una visión más vertical o del acontecer en sí mismo, en la que no se revisa el pasado, por el contrario, se estudia el presente como una dimensión única, ya sea de la experiencia personal o de una colectiva, es decir, esta visión es más coetánea y correspondientes al otro, porque su fin no es buscar el sendero ya trazado sino el misterio que implica vivir en búsqueda.

En ese orden de ideas, el módulo de estudio y sus repertorios sociales estaban direccionados por las prácticas institucionales y las concepciones del modelo pedagógico de la institución. Por ello se puede decir que se da en un intento por racionalizar el mundo de la vida cotidiana de los niños y de las niñas como lo hacen las narrativas de la modernidad y sus formas de encausar la vida escolar al mito de la historia y su devenir. Así que estos repertorios no contemplaban dichas voces por pertenecer a otras categorías sociales del mundo de los antecesores o explicaciones selectivas del pasado, que son asumidas por la institución-, y al estar orbitando sobre estas lógicas, los docentes asumen estos artefactos en la realización, el fracaso y la resolución de las expectativas frente a construir un mundo social en el campo de las acciones de los niños y las niñas.

Entonces, pese a plantearse a través de esta perspectiva el cúmulo de experiencias pedagógicas, este estudio se concentró en estructurar los contenidos o repertorios del módulo de estudio frente a las posibilidades de lograr ordenarlos en el campo de los símbolos institucionales, locales y nacionales que se encontraban superpuestos en la enseñanza de los niños y de las niñas por un lado, y por otro, colocar en las explicaciones sociohistóricas una “verdad compartida” que dote de significados su vida social. En consecuencia, las prácticas institucionales, como ya se demostró en el capítulo anterior, se enfocaron en transmitir unos repertorios memorísticos que evocaban la visión de nación de la historia patria, y al pasar al módulo de estudio, con la respectiva reflexión de las prácticas pedagógicas, siguieron alimentando la horizontalidad de los contenidos de las ciencias sociales.

Para el caso de la educación primaria, sus repertorios estaban estructurados dentro de la comprensión del presente y el pasado de la sociedad colombiana, siempre y cuando el interés de las acciones de los docentes posicionara la imagen del colegio a través de los ranking establecidos por entidades externas a esta realidad. De ahí, pasar a unos contenidos flexibles según la interventoría de calidad Bureau Veritas³⁶, que sean cercanos a las competencias, y que medianamente se tuvieron en cuenta para el presente análisis. Sin embargo, y como se va a demostrar a lo largo del texto, los niños y las niñas experimentaban e inspeccionaban su realidad a través de otras narrativas alejadas de este tipo de enseñanza de las ciencias sociales escolares, cercanas más a sus sentimientos y sus emociones, de manera que se dieron esporádicamente unos vínculos con sus experiencias personales, pero no unas referencias al pasado y presente, como lo pretendió hacer el colegio.

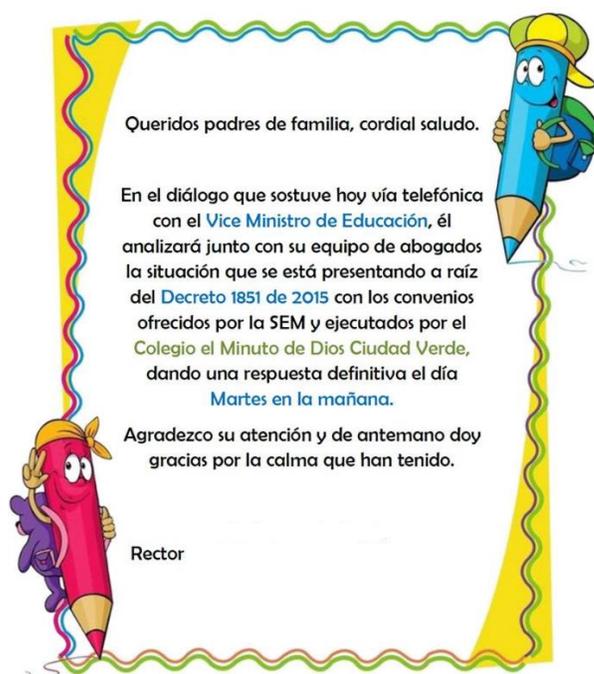


Figura 19. Comunicado del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

³⁶ La empresa que se encargaba de inspeccionar los procesos de calidad del colegio se llamaba Bureau Veritas. En una de sus visitas los interventores sugirieron que las mallas curriculares deberían cambiar en un plazo de dos a tres años dependiendo de los resultados de los niños y las niñas, por lo tanto, los contenidos de las ciencias sociales cambiarán de acuerdo a los avances de las pruebas saber de tercero, quinto, noveno y undécimo. Sin embargo, para el 2015 la malla curricular para primaria no varió mucho sobre sus contenidos, los objetivos de la visita de los interventores era plantear una educación basada en competencias que el colegio por llevar poco tiempo funcionando debería ir incorporando en sus prácticas.

Fuente: elaboración propia

Esto quiere decir que al pasar por las experiencias de los niños y de las niñas junto con la transferencia de las narrativas de las ciencias sociales escolares, fueron colocando lecturas distintas de su presente y pasado, las cuales en buena medida cuestionaron la mediaciones sociales que el colegio orientaba en sus planos éticos e históricos, especialmente, el establecimiento de unas prácticas de las ciencias sociales al modo institucional y sus formas de encausar los escenarios en los que ellos y ellas se desarrollaban. Dicho de otra manera, la imagen que tuvo este tipo de ciencias sociales escolares, tanto como sus prácticas, las conexiones al sistema institucional, las valoraciones a la tradición y la resistencia a mantenerla en el presente, no concordaron con las acciones de los niños y de las niñas.

Por citar un caso importante, en la coyuntura del primer semestre del año 2016 en el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde a los estudiantes de convenio que se encontraban con la Secretaría de Educación de Soacha no les renovaron el cupo por cuestiones legales del contrato. Esto hizo que las directivas cerraran las puertas a estos niños y niñas, dejándolos al menos tres meses sin el derecho a la educación. Tal asunto terminó desembocando que los niños y niñas de los distintos niveles, y específicamente, de los grados quinto, se reunieran con sus padres de familia y se opusieran a este trato de las directivas (ver Figura 20).

Cabe reiterar que el colegio Minuto de Dios inició sus labores en el año 2012 con la idea de albergar estudiantes de varias localidades de Bogotá y Soacha, por lo tanto, la Secretaría de Educación les brindó un cupo hasta finalizar sus estudios, sin embargo, el colegio mismo tendría dos jornadas, en la mañana funcionaría como privado y en la tarde se desempeñaría a través del convenio, de manera que a medida que transcurrían los periodos escolares, el conflicto radicaría en los dineros trasferidos por la Secretaría de Soacha para cada niño y niña, ya que este se redujo en el año 2016 en razón a los estudiantes que se graduaban o se retiraban, y las directivas ya se habían proyectado plantear un colegio de la más alta educación de calidad en Ciudad Verde pero de forma privada.

Tal cosa desencadenó que surgieran de nuevo los reclamos por parte de los padres de familia y los niños y las niñas, exigiéndole a la institución su derecho a la educación, sin la idea de la calidad que ellos y ellas comprendían como negocio.

Así lo dejaron ver en varias de sus pancartas frente a las puertas del colegio:

- **Pancarta 1:** La educación es un derecho, no un negocio... “No a la discriminación”
- **Pancarta 2:** Cuando nos necesitaron para la calidad sí, pero ahora que no estamos deberían cambiar su lema por este: “Que nadie se quede sin educación”.

- **Pancarta 3:** A esta hora alumnos y padres dependientes del Minuto de Dios están en la Secretaría de Educación de Soacha en defensa de sus derechos y en espera de soluciones a los convenios (Diario de campo; 2016).



Figura 20. Estudiantes del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde en la jornada de reclamos

Fuente: elaboración propia

Esta experiencia reflejó el balance en el que se encontraban las prácticas institucionales y pedagógicas y la imagen institucional, en el campo de las acciones de los niños y de las niñas; cuando la institución transgredió su mundo estructurado, los ideales del padre fundador, y con ello las expectativas de su visión de educación, entraron a jugar otras disposiciones colectivas que sobrepasaron los intereses de la empresa escolar a la que se estaba orientando el colegio.

Una de las consignas transmitidas por la palabra hablada de los niños y las niñas de los distintos grados sobre las directivas decía: "¡Queremos estudiar, queremos estudiar, queremos estudiar!" (Diario de campo, 2016); esta idea estuvo presente en los meses en los que les fue negada la entrada, con lista en mano de los directores de cursos que salían a recoger a los estudiantes de "privado" pensando que alguno de los niños y niñas de "convenio" pudiera entrar sin la autorización del rector. Todo ello agravó más la situación ya que al inicio del cierre temporal del colegio para estos niños y niñas, el rector no se sentó a dialogar ni con los padres de familia, ni con los estudiantes mismos.

Igualmente, hay que reconocer que las voces de los niños y las niñas fueron recogidas y en gran medida, fueron orientadas por los padres de familia que conocían las soluciones a la problemática del colegio de manera que lideraban todo el proceso, acompañándolos a través de videos con sus celulares para subirlos en sus plataformas virtuales de Facebook y de esa manera denunciar el trato de las directivas hacia los niños y niñas, como se puede ver a continuación en las siguientes palabras de una madre de familia:

Nos encontramos sin clase por un formalismo o decreto que emitió el Ministerio de Educación el 18-51 de Gina Parody. Nosotros estamos perjudicados debido a este decreto y solicitamos al Ministerio que haga una excepción de la norma, así como lo hizo con los 29 colegios de Soacha que estaban inhabilitados y que son de propiedad de los concejales y del mismo alcalde y de su familia. Si habilitaron los colegios de estos personajes que habiliten el colegio el Minuto de Dios, que la educación de Soacha no sea un negocio, que la educación de Soacha sea un derecho. (Diario de campo, 2016)

El decreto al que hace alusión esa madre señalaba la forma de contratación entre una entidad privada para tener niños y niñas de subsidio a la demanda ofertada por la Secretaría de Educación, además, a cuáles eran los requisitos mínimos en cuanto a planta física, materiales y docentes para poder licitar y participar de la concesión; asimismo, al porcentaje de estudiantes que podía acceder a un colegio con las condiciones básicas para el desarrollo de los aprendizajes y demás espacios académicos. El problema radicaba en que el colegio gradualmente se estaba convirtiendo en privado y dejaba atrás la concesión y a los niños y niñas que se beneficiaban por medio de la Secretaría porque según el decreto, esta no cumplía con el porcentaje mínimo de estudiantes por aula para seguir siendo un colegio en concesión.

Vale conocer las siguientes palabras de tres estudiantes sobre la determinación de las directivas de trasladarlos o que sus papás costearan sus matrículas dentro de la misma institución, quienes manifestaban su sentir en contra de tal realidad impuesta:

- **Niña del grado quinto**

Somos más de 427 niños afectados por falta del estudio y por eso le venimos a decir por favor al colegio que nos dejen entrar ya que estamos muy atrasados en las materias y también nosotros estamos matriculados en este colegio y no nos tienen por qué mandar a otra sede.

- **Niña del grado quinto**

“Bueno, buenos días, lo que nosotros exigimos es nuestro estudio porque tenemos un derecho acá en el colegio, que no nos trasladen a otro lado porque nos pueden ocasionar muchos peligros”.

- **Niña del grado quinto**

La educación no es pagar, nuestro convenio tiene que estar habilitado además nosotros nos matriculamos en este colegio como para que nos estén llevando a otras sedes en donde corremos mucho peligro, además que nos están dando comunas en las cuales son en Cazucá que son peligrosas y ni siquiera nos dicen las sedes en las que nos pueden ubicar, no nos dan transporte, ni servicio de alimentación, eso tiene que correr por nuestra cuenta y si el pin salió es porque teníamos ya cupo en la Secretaría para este colegio. (Diario de campo; 2016)

Por consiguiente, la idea de las directivas de mantener su imagen o estatus frente a la comunidad en general y en relación a otros colegios por sus resultados en los ranking (ver capítulo anterior) se había desvalorizado simbólicamente en términos de los costos de representación a los que le apostaban. No obstante, los niños y las niñas que no pertenecían al convenio con la Secretaría de Soacha mantuvieron la visión del colegio y las formas en las que las prácticas de los docentes dispusieron en cada uno de los escenarios de la formación y las izadas de bandera. Al menos así lo demostraron varias niños y niñas en “condición de privando” sobre la convocatoria que estaban promoviendo de forma virtual sus compañeros para llevar a cabo una marcha en contra del colegio y el decreto, aunque cabe aclarar que esto sin oponerse a que la mayoría de los estudiantes asistieran.

Chicos para los que van a ir mañana a marchar por favor si van a usar el uniforme debemos tener un comportamiento adecuado ya que en el manual de convivencia dice que si utilizamos el uniforme y hacemos acciones que puedan perjudicar el nombre del colegio esto puede ser motivo de expulsión para los estudiantes, así que por favor tengamos buen comportamiento mañana. (Diario de campo, 2016)

En consecuencia, se criticaba la postura de la institución frente a la toma de decisiones con respecto a los niños y las niñas de convenio, pero se dejaban ocultos los vínculos que dentro de los rituales del colegio se ejercían sobre un espectro más amplio de la misma coyuntura. En ese sentido, ¿por qué las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales escolares, al plantearse el módulo de estudio en el campo de las acciones de los niños y de las niñas, ignoraron por su cuenta la realidad presente y el problema de la coyuntura del año 2016?

En primer lugar, aunque el módulo de estudio se estructuró antes de la situación de los niños y las niñas de convenio, con la idea de organizar los contenidos de las ciencias sociales en las competencias básicas del área, este siempre se relacionó con la realidad social, política y cultural de los niños y de las niñas, lo que quiere decir que se pudo reestructurar el módulo y así visualizar otros propósitos del año escolar, o simplemente, se ignoró la realidad local y la coyuntura que se dio en el 2016. En segundo lugar, si el módulo de estudio solo referencia el mundo simbólico del adulto significativo al disponer sus prácticas y la tradición desde unos repertorios sociales sintonizados con los intereses de la institución, puede darse la pregunta en torno a dónde queda la enseñanza de las ciencias sociales críticas y actuales sobre los problemas reales que enfrentan los seres

humanos de carne y hueso, y no solo los representados por los símbolos y las evocaciones del pasado.

Lo anterior se refiere a unas ciencias sociales escolares que no enseñen la participación ciudadana y referencien las problemáticas que pueden darse en las situaciones cotidianas, como ocurre con los niños y las niñas que a su estilo se comprometieron con su propio derecho a la educación, solo se halla en la colección de datos, contenidos, memorias del pasado, que no responden a las necesidades del presente, pero que detrás de estas lógicas funcionan los capitales culturales de sectores económicos a los cuales no les interesa potencializar otras alternativas en los programas de estudio, ni tampoco contemplan los saberes de las comunidades educativas que puedan dar aportes distintos a las iniciativas de las directivas del colegio.

Por lo tanto, estos repertorios sociales no estaban dispuestos a proyectar los intereses de los niños y de las niñas, sino a mantener los estándares de calidad y excelencia, exaltándolos a través de un promedio numérico que los posicionara con respecto a otras instituciones; fomentando además unas ciencias sociales escolares aliadas a estos procesos educativos en las competencias y sus propósitos de enseñanza, que como ya se argumentó, en sus prácticas institucionales se trataba de renunciar a la crítica frente a las decisiones, prácticas estructuradas que la institución acogió para reducir la capacidad crítica de los niños y niñas durante la coyuntura.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales del colegio, al menos en su propuesta dentro del módulo de estudio, las competencias básicas que buscaban desarrollar eran las de memorizar, dilucidar, interpretar y reconocer cada uno de los contenidos; pero se quedaba corta en cuanto a asumir un diálogo que pudiera establecerse entre los repertorios y las voces de los niños y de las niñas. Así, se demostró en las prácticas institucionales que al habituarse en la imagen del colegio y sobre puesta en el interior del módulo de estudio, el curso de las acciones de los docentes era pensar en los propósitos y las expectativas del área al modo institucional.

Para profundizar en cada uno de los elementos anteriores, se tomó parte del plan de área que realizaron los docentes de ciencias sociales al iniciar el año escolar en el 2014, manteniéndose en su conjunto, durante el año 2015 y parte del 2016, con el fin de conocer cuáles fueron los propósitos de la enseñanza en las ciencias sociales para el caso de la educación primaria, y el orden de sus repertorios en el módulo de estudio. De igual manera, se tenía interés en conocer los propósitos y los temas del área del conocimiento social para evidenciar su estructura final, teniendo en cuenta que esta se modificó desde las primeras experiencias pedagógicas hasta tomar la forma final.

Esto significa que hubo unos repertorios de estas ciencias sociales, tales como identidad nacional, organizaciones sociales, entornos sociales de los niños y de las niñas, que los docentes exaltaron durante los procesos de formación-aprendizaje de estos mismos. Entre estos se encontraban los afines a las prácticas institucionales, como las conmemoraciones de las fechas patrias, que se relacionaban con los vestigios de la

historia de bronce y sus modos de interpretar el pasado. Es deber anotar que estos contenidos se conectaban con las referencias del entorno personal de los niños y de las niñas, seguido de la realidad local (realidad institucional y sus relaciones con el entorno), hasta llegar a una visión de lo nacional (símbolos patrios y la historia de Colombia).

Llegado este punto se hace menester manifestar que los propósitos anuales del área de ciencias sociales para la educación primaria, fueron los siguientes:

“1. Grados primero a tercero

Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.

2. Grados cuarto a quinto

- 2.1. Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.
- 2.2. Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.
- 2.3. Reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos” (Plan de área, 2014, s.f.).

EDIFICIOS **CASAS** **PARDIE**

Completa:
 Mi barrio se llama: _____
 Mis amigos del barrio son: _____
 El lugar que más me gusta del barrio es: _____
 Otros barrios de mi ciudad son: _____
 Dibuja en tu cuaderno el sitio donde vives.

MI FAMILIA

La familia está conformada por papá, mamá, hijos, abuelos, tíos.
La familia nos brinda amor, educación, salud, protección.
 En las familias existen normas:
 Escribe algunas de ellas:

Dibuja tu familia y escribe porque es especial.

Página 7 de

Figura 21. Del módulo de estudio de primaria, referenciado para los grados de transición a primero la familia

Fuente: elaboración propia

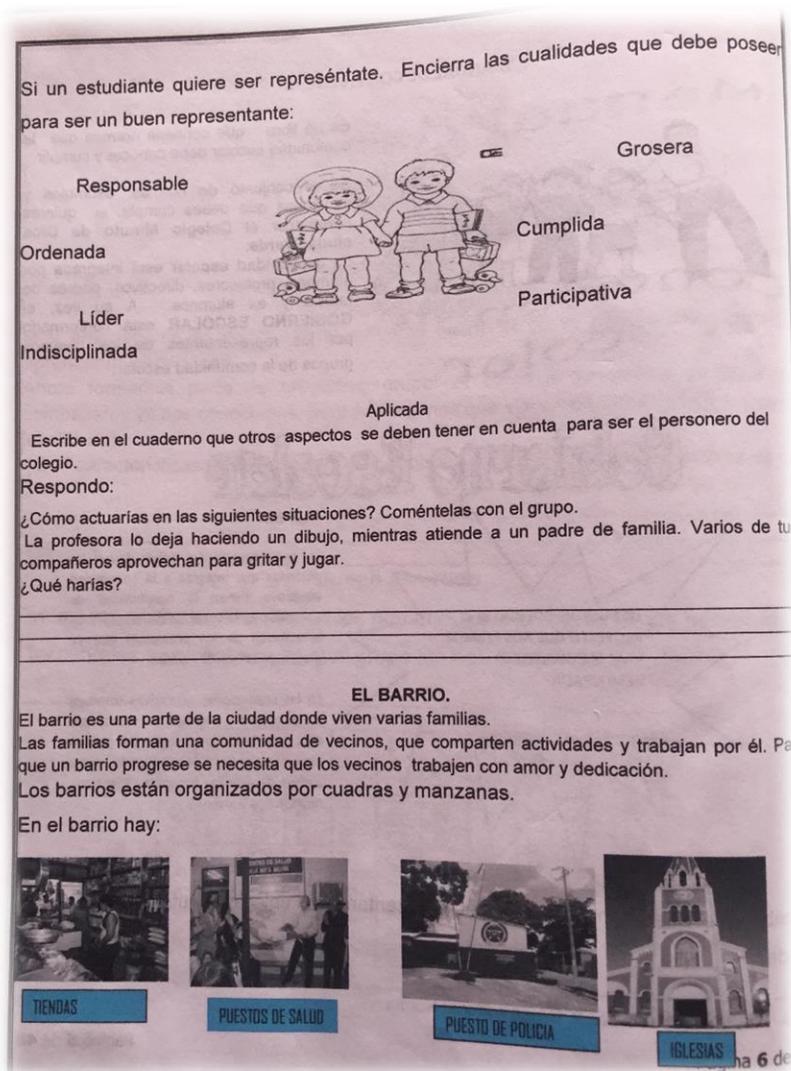


Figura 22. Del módulo de estudio de primaria, referenciado para los grados tercero el barrio

Fuente: elaboración propia

En esta primera delimitación, los propósitos del área se inclinaron a generar una identidad nacional en los niños y las niñas, reconociendo la diversidad cultural de la nación y sus legados. A medida que se avanzaba por los distintos niveles de aprendizaje, los propósitos se fueron centrando en reconocer el entorno personal y sus procesos individuales, de las interacciones más amplias que se dan en las organizaciones y las sociedades actuales. Esto constituye un indicativo para aseverar que la enseñanza del mundo social se construye a través de legados y huellas que permanecen casi inamovibles sobre sus organizaciones al proponer y cuestionar este tipo de visión histórica.

Este punto es crucial puesto que estas ciencias sociales escolares buscaban generar en los tránsitos y desplazamientos del mundo simbólico local de la familia y el barrio, las conexiones entre sus formas de identidad con los símbolos predispuestos por la institución. Al hacerlo de estas trayectorias, el predominio de cierto tipo de historia nacional se transformaba en la explicación del pasado y de los proyectos a futuro como sociedad. De tal manera que este tipo de ciencias sociales escolares le apuntaba a aquellas interpretaciones de la familia y del barrio a través de sus prácticas, porque era más fácil tomar los referentes simbólicos contruidos para emplear sobre los escenarios de los niños y de las niñas, las expectativas que buscaba la institución, una sociedad que orbita en valores y a partir de ahí erigir monumentos para conservarlos en sus contenidos o repertorios dentro del módulo de estudio (ver figuras 21, 22 y 23).

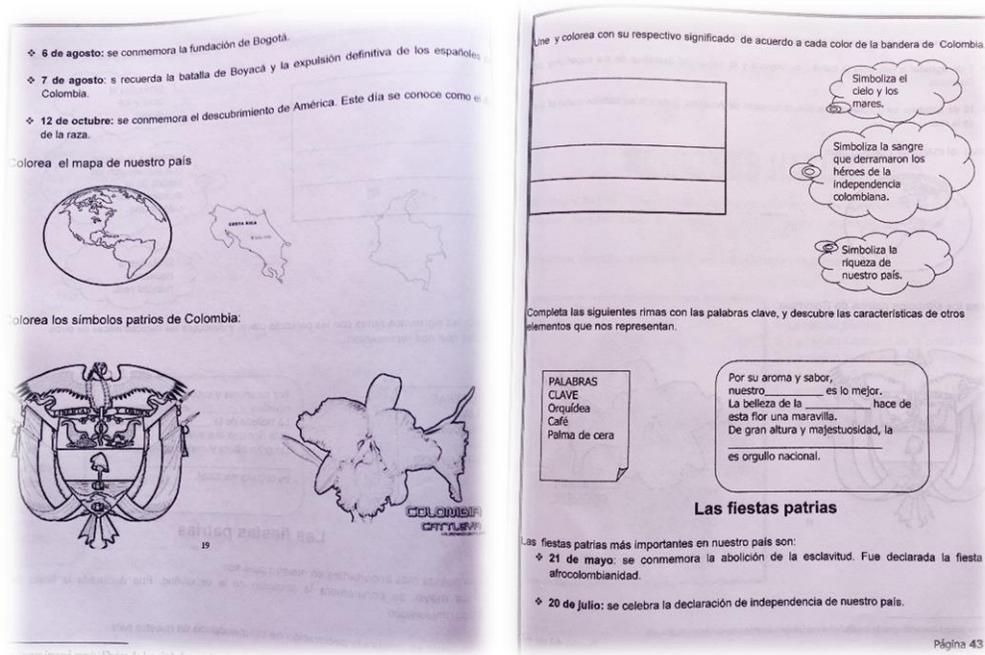


Figura 23. Del módulo de estudio de primaria, referenciado los símbolos escudo, bandera y las fiestas patrias

Fuente: elaboración propia

Del modo siguiente lo aseveraron los docentes del área de ciencias sociales durante la sesión del grupo focal en el año 2015, cuando dos de ellos respondieron a la pregunta sobre qué repertorios y/o temas son los más importantes para la educación primaria en general:

- **Docente 1**

Para mí es importante que, en primaria, el estudiante contextualice dónde vive, que pertenece a un país, y que conozca cuales son los procesos históricos que llevaron a ese territorio a ser un país. En primaria es conocer eso, de dónde

vengo, y para dónde voy. O sea, el contexto de Colombia creo que es importante en primaria, ¿qué sucede cuando suben a bachillerato? No saben dónde queda Colombia. Entonces mucho menos la van a poder ubicar a nivel mundial porque el bachillerato ya son temas más mundiales. Entonces yo creo que en primaria lo importante es Colombia y qué le pasó a Colombia para ser la nación que actualmente es”.

- **Docente 2**

Digo que es más que todo en primaria son como conceptos básicos, puro concepto básico de los que es la historia y la geografía, para que el estudiante se pueda desenvolver cuando ya llegue a bachillerato, porque en bachillerato ya son cosas más complejas. (Grupo focal, 2015)

Ahora bien, cabe interrogarse en torno a si esta representación de las ciencias sociales a partir de los docentes, le apuntaban solo a reconocer los fines de la imagen y el rumbo institucional construido en sus distintas vertientes en el módulo de estudio desde lo local hasta llegar a lo nacional, o trató de llevar a los niños y a las niñas a abandonar este tipo de enseñanza del conocimiento social, y sus estilos del siglo XIX y parte del XX, que se centraba en memorizar y reproducir contenidos o conceptos. En ese sentido, los propósitos del área y las aseveraciones de los docentes se concentraron en el reconocimiento y la identificación del mundo social, pero no hubo profundidad sobre las experiencias personales de los niños o de las niñas, en cuanto a sus vínculos con su sociedad y las posibilidades de participar en el marco de sus acciones.

Lo anterior quiere decir que las prácticas de las ciencias sociales se expresaron a través de la importancia de la experiencia de la nación -referencias a un pasado en común- y su proyecto social confluido sobre esta experiencia historia -referencias a un presente común-, luego trasladarlo simbólicamente a los procesos institucionales y las lecturas del módulo de estudio a fin de administrar las acciones de los niños y de las niñas en torno a las perspectivas de la institución, en cuanto a reconocer las expectativas de lo social, esto es, la excelencia y la calidad, que se construyen con todos los elementos simbólicos que aparecen en los distintos planos éticos e históricos de la comunidad escolar.

Debido a estas posiciones y relaciones de los planos éticos e históricos construidos por los adultos significativos, se encausaron las multiplicidades de los niños y las niñas a los fines de un tipo de sociedad, por un lado, porque las formas de comprensión de la realidad por parte de los docentes confirmaban la visión, en tanto que presente y pasado, se interpreta como las necesidades de formar individuos a razón de valorar el mundo de los antecesores -proyectos implícitos de la nación de los héroes, próceres, etc.- y por el otro lado, que si bien han dejado la memorización en el aula por una perspectiva de las

competencias del saber-hacer con esos conceptos,³⁷ ello sigue repensándose a través de los prestigios sociales de las directivas del colegio.



³⁷ Sobre las competencias en ciencias sociales, hay que decir que estas se relacionan con la visión institucional del colegio porque según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003), estas buscan formar hombres y mujeres que caminen de la mano de las ciencias para ver y actuar en el mundo, para saberse parte de él, producto de una historia que viene construyéndose hace millones de años con la conjugación de fenómenos naturales, individuales y sociales, para entender que en el planeta convivimos seres muy diversos y que precisamente en esa diversidad, está la posibilidad de enriquecernos. (p. 96)

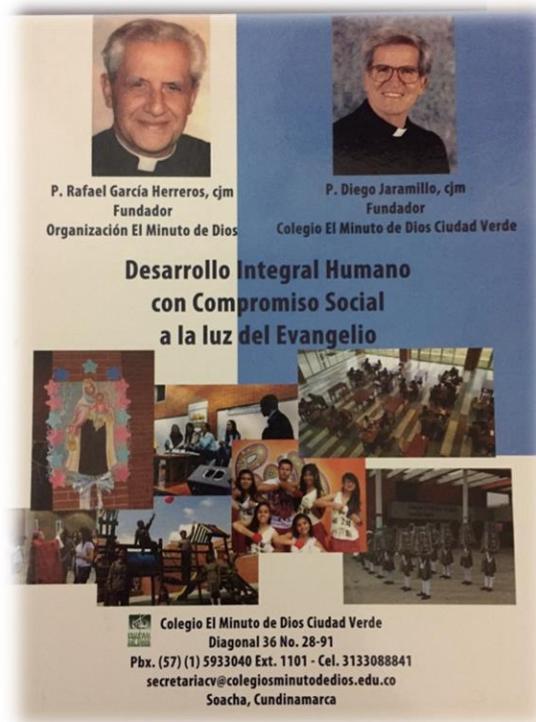
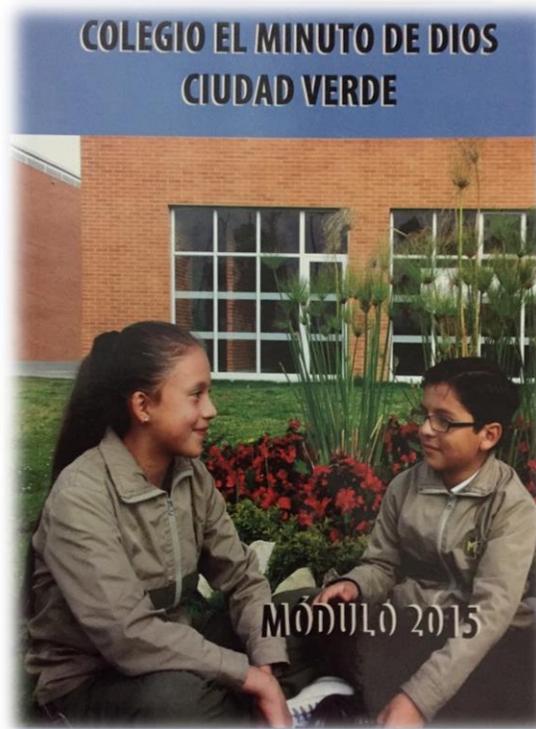


Figura 24. Del módulo de estudio de primaria, referenciando los símbolos del colegio y el adulto significativo

Fuente: elaboración propia

Lo antes dicho no quiere decir que los vínculos sociales que pretendieron formar los docentes y el colegio sobre los niños y las niñas a través de la realidad local y nacional estuvieran lejos de los escenarios de aprendizaje en los que se desarrollaban cada uno de ellos y ellas. Estas correspondencias se concentraban en los referentes simbólicos y los legados de cierta institucionalidad intrínseca a estos planteamientos, y las voces de los niños y las niñas se encontraban alejadas de estas afirmaciones, como les ocurrió a los estudiantes de convenio en el año 2016, donde la visión del adulto significativo pesaba más en términos de las interpretaciones absolutas del pasado-presente consignadas en el módulo de estudio, que las mismas aproximaciones de cada niño o niña sobre su realidad social y los precedentes que ellos y ellas pudieron presentarle al colegio sobre otras acciones, reafirmando sus voces distintas a las acostumbradas en la cotidianidad escolar.

En esa medida, durante el grupo focal, se les preguntó a los docentes sobre la importancia que tenía el módulo de estudio para los niños y las niñas, desde dos perspectivas: la primera, si ellos y ellas habían participado en la elaboración, y la segunda, retomando los propósitos anuales del área, si estos repertorios consignados contemplaban los intereses de cada uno de ellos. Las respuestas concluyentes fueron las siguientes:

- **Primera respuesta**

Bueno, yo creería que la participación del estudiante es indirecta, ¿en qué sentido?, el módulo se construye de acuerdo a lo que nosotros queremos dar a conocer el estudiante, y teniendo en cuenta la edad o los niveles donde se va aplicar el módulo y las actividades pertinentes para ese nivel. Entonces es construcción propia del docente. ¿En qué momento entra el estudiante a participar? Cuando yo hago una evaluación de todas las actividades que se desarrollaron en el módulo, o si realmente el módulo fue viable haberlo desarrollado de esa manera, mirando qué actividades se pudieron realizar, cuáles no, cuáles se cambiaron para que en el próximo año cuando nuevamente se tiene que construir el módulo, ahí es donde se ve la participación del estudiante, porque uno ve que si fue viable para el estudiante, o no se desarrolló con él. O sea, prácticamente, él no está inmerso en esa participación cuando lo estamos construyendo, sino después, cuando uno reevalúa si definitivamente el módulo sí tuvo el fin. (Grupo focal, 2015)

- **Segunda respuesta**

Es una herramienta que pienso que es de nuestra autoría, de nuestra área, dándole importancia primero a nuestra área. Segundo, que es una herramienta para que los chicos fortalezcan, y también es una herramienta que es un poquito subjetiva, ya que entran a jugar, y puedan opinar y criticar porque en muchos

espacios son de preguntas subjetivas y son de parte de ellos. Entonces es como el espacio que ellos tienen para poder, de pronto, expresarse cuando no se pueden expresar en el salón, y ahí lo aprovechan y lo hacen. (Grupo focal, 2015)

En consecuencia, como puede verse el módulo de estudio resultó funcional a los docentes porque les sirvió de extensión a sus prácticas y les ayudó a fomentar indirectamente las competencias de opinar e interpretar. También era una herramienta que se alejaba del mundo social de los niños y las niñas, sobre todo cuando esta se vuelve la única vía para expresar el pensamiento y la palabra -tan importantes para valorar sus voces y las acciones que se pueden desprender de estas elucubraciones-, que si bien, como lo aseveran los docentes, los niños y las niñas, no tuvieron los espacios para expresar sus ideas en la clase por ser una herramienta del área enfocada a evaluar y desarrollar otros aprendizajes, sí logró agruparlos debido a las estrategias que se encuentran ligadas a la disciplina y al control del tiempo, que dicho sea de paso, es un enfoque de las prácticas institucionales y sus formas de comprender las relaciones entre los adultos significativos y los niños y las niñas.

Ahora bien, las aseveraciones de los docentes legitiman sus prácticas de las ciencias sociales relacionadas con las institucionales al momento de pensar las experiencias del módulo de estudio, en consonancia con la identificación de ciertos elementos básicos de la historia de Colombia, pero no se pensaban estos repertorios para que los niños y las niñas tuvieran más protagonismo a la hora de llevar a cabo los tránsitos de su aprendizaje a otros umbrales de la práctica.

Por ende, en la entrevista con el rector en el año 2015, a este se le preguntó sobre la experiencia previa de la institución para realizar el módulo de estudio y volverlo una herramienta central en cada uno de los aprendizajes de los niños y de las niñas, ante lo cual su respuesta fue la que líneas abajo se esboza:

Primero, se tomaron las guías que inicialmente se venían produciendo en cada una de las áreas de manera individual. Se revisaron y se estableció un modelo, un formato para esas guías. Un formato que atendiera a unos parámetros de presentación formal, pero que además se compadeciera con las didácticas propias de cada disciplina, porque hay que reconocer que aunque deseemos tener un estándar, ese estándar tiene que respetar que las didácticas de las ciencias sociales son distintas de la matemática y a las demás áreas. (Entrevista, 2015)

En cuanto al orden de los contenidos y conceptos, los docentes asumieron los estándares y competencias a través del formato de calidad en el que se inspeccionaba el módulo de estudio, para separar los temas relevantes de la historia de Colombia, en el caso de cuarto y quinto, por ser los temas más extensos y complicados de sustentar. Los grados de transición a tercero los basaron en el entorno personal y sus relaciones con los símbolos patrios o nacionales, aunque en todos los niveles se expresaban de manera extendida los símbolos patrios, se les hizo más énfasis a estos en los niveles inferiores

con el propósito de que las ciencias sociales permitieran la identificación del pasado y sus referentes históricos para configurar la imagen de su sociedad.

Los siguientes contenidos o repertorios del módulo de estudio para las ciencias sociales del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde fueron tomados de los grados tercero, cuarto y quinto, con la intención de revisar la relevancia de los temas que se concentraron en estos niveles de aprendizaje:

1. Historia de Colombia

Grado tercero

- El poblamiento americano.
- Teorías y rutas del poblamiento.
- Nomadismo y sedentarismo.
- Familias lingüísticas colombianas: características, ubicación, semejanzas y diferencias.
- Los indígenas de América (Mayas, Aztecas e Incas).
- España y Europa antes del descubrimiento.
- Descubrimiento de América.
- Cristóbal Colón y sus viajes.
- Causas y consecuencias del descubrimiento.
- La conquista, causas y consecuencias.

Grado cuarto

- Periodos históricos de Colombia.
- Europa antes del descubrimiento de América: gobierno monárquico, sociedad feudal.
- Descubrimiento de América.
- Conquista de América.
- Imperios coloniales.
- La metrópolis y sus colonias.
- Cómo fue el gobierno de las colonias.
- La economía colonial.
- La sociedad y cultura colonial.
- Cambios en la sociedad.
- Colonial.
- Reformas borbónicas.
- La ilustración.
- Revolución francesa.
- Movimiento comunero.
- Expedición botánica.
- La independencia.
- Causas internas y externas.

- La patria boba.
- Partidos políticos siglo XIX.
- Régimen del terror.
- Reconquista española.
- Campaña libertadora.

Grado quinto

- Colombia 1800 a 1850.
- Movimiento de independencia.
- Nacimiento de la República.
- Conformación y disolución de la Gran Colombia.
- Colombia 1850 a 1890.
- Nacimiento de los partidos políticos.
- Constituciones del Siglo XIX.
- La hegemonía conservadora.
- República liberal.
- 9 de abril de 1948.
- Desplazamientos forzados.
- Movimientos guerrilleros.
- Dictadura Rojas Pinilla.
- Frente Nacional.
- Colombia y narcotráfico.
- Colombia y paramilitarismo.

Entorno personal

Grado transición

- Características emocionales.
- Rasgos de la personalidad.
- Particularidades de los sujetos.
- Cambios físicos a través del tiempo.
- Gustos y preferencias.
- Mi familia.
- Actividades de algunas familias étnicas colombianas.
- Mi casa.
- Para qué sirve una casa.
- Las viviendas y sus espacios.
- Mi colegio.
- Lugares de mi colegio.
- Normas, hábitos, rutinas en el colegio.
- Características de mi barrio.

- Actividades que se llevan a cabo en el barrio.
- Profesiones u oficios.
- Medios de transporte y su clasificación.
- Normas y señales de tránsito, prevención de accidentes.
- Medios de comunicación y su utilidad.
- Medidas del tiempo.
- Días de la semana.
- Relación del tiempo ayer hoy y mañana.
- Estados del tiempo: durante el día, tipo de vestuario.
- Cuidados del medio ambiente.
- Mi país.
- Símbolos patrios: bandera, escudo e himno nacional.
- Acontecimientos importantes de nuestro país: fiestas patrias 20 de julio y 12 de octubre.
- Expresiones culturales en Colombia: mitos, leyendas, coplas, adivinanzas.

Grado primero

- Quién soy yo.
- Soy importante.
- Soy diferente.
- ¿Qué me identifica?
- Los objetos nos cuentan historias.
- La vivienda.
- Las viviendas cambian con el tiempo.
- El grupo.
- Mi grupo familiar.
- Tareas en familia.
- Familias de antes y de ahora.
- Mi grupo escolar.
- El barrio.
- Características físicas de los barrios.
- Qué hay en un barrio.
- Clases de barrio.
- Servicios públicos en un barrio.
- La comunidad (nociones).
- Paisaje geográfico.
- El paisaje cambia (paisaje natural y cultural).
- El relieve.
- Formas del relieve.
- El ambiente.
- Contaminación del ambiente.
- Recursos naturales.

- Fundación de Soacha.
- Mi ciudad.
- Lugares importantes de mi ciudad.
- Emblemas de mi ciudad.
- Puntos cardinales.
- Mi país Colombia.
- Cómo es Colombia.
- Símbolos patrios.
- Emblemas nacionales.
- Fiestas patrias.

Grado segundo

- La historia de la familia y del colegio.
- Formo parte de grupos de la comunidad: familiar, escolar, el barrio.
- Características de las comunidades.
- Elementos y expresiones culturales de otras comunidades.
- El antes y ahora de mi ciudad.
- Tipos de comunidad: étnicas, religiosas, rural y urbana.
- La ciudad.
- Características.
- Lugares importantes.
- Servicios públicos.
- Los primeros medios de transporte.
- Vías y medios de comunicación.
- Mi país: características generales, ubicación geográfica (clima, países vecinos, relieve, ríos importantes) (Plan de área, 2014).

De acuerdo con la suma de estos repertorios y la relevancia apreciativa de los temas históricos que los docentes le otorgan a los grados de transición a quinto, estos se resumen desde la identificación del yo social, la familia, el colegio, el municipio de Soacha, los referentes históricos de Colombia, su pasado, su origen y el desenvolvimiento de la independencia, hasta llegar a los referentes de nación y su organización con los símbolos que la representan.

Sin embargo, el hito fundamental a destacar aquí son los contenidos del antes y después en los que se constituye la experiencia social de la nación, pero también la manera en que la ello se distribuye en cada uno de los niveles, ignorando las discusiones geográficas en torno a la constitución del pasado; lo anterior permite asumir una visión positivista de la geografía, en términos de que esta funciona como un escenario en el que

se dan estas relaciones humanas y no como un problema espacial en el que se desenvuelven los distintos problemas sociales³⁸.

En esa medida, los temas que sobresalieron en el aprendizaje de los niños y de las niñas, que se conectaron con las prácticas institucionales, sumado a las fiestas patrias que el colegio desarrolló, fueron los hechos históricos relacionados con la independencia, que están asociados a la realidad local, incluso algunos hacen referencia a hecho del pasado como el descubrimiento de América, la colonia, entre otros, pero guardando distancia de otros, por ejemplo, de las celebraciones del 12 de octubre y el mundo indígena, que como ya se indicó, también participaron a su modo en la primera experiencia de la nación (revisar pardocracia) y sus procesos de formación de identidad.

En últimas, esta selección de repertorios es un indicativo de laboratorio social que permite comprender las aproximaciones a la experiencia de nación de los niños y las niñas, así como sus significaciones a la sociedad que les rodea. Del mismo modo, es útil para entender cómo se les presentan, dentro de las prácticas, las mediaciones orientadas a un solo proyecto de sociedad, que no necesariamente se encuentra en las alternativas en las que confluyen proyectos distintos a los que ellos y ellas pueden participar, cuestionando las versiones dominantes.

Ahora bien, según la entrevista con el rector, también se le dio prioridad a estos temas, a estos contenidos y repertorios, con el objetivo de encuadrarlos con el modelo pedagógico del colegio y los presupuestos de sus prácticas, esto debido a que se buscaba que el módulo de estudio fuera coherente con los postulados del adulto significativo y sus comprensiones del mundo social construido; de esta manera:

Esto nos llevó a excluir algunos materiales, y luego hicimos el ejercicio también de ratificar los materiales seleccionados con la malla curricular que tenemos en nuestra institución, por lo cual, nuestro módulo digamos que es coherente con nuestra propuesta, que es consistente con las distintas didácticas disciplinares. Pero además propone un derrotero que permite que durante el año el estudiante vaya progresivamente apoyándose en el módulo, en el ejercicio del aula, y también en los ejercicios extraaula consolidando su proceso de comprensión de la realidad y como decíamos consolidando una estructura de pensamiento que le

³⁸ Al respecto revisar el trabajo de Mahecha (2003) en torno a los debates sobre el espacio en la geografía contemporánea y cómo esta disciplina de las ciencias sociales puede contribuir en la formación de perspectivas que ayuden no solo a consolidar diversos pensamientos de análisis sobre el territorio y sus relaciones, sino que también ayuda a que se democratizen los materiales didácticos y pedagógicos sobre abandonar una sola perspectiva de la geografía como la positivista o decimonónica que solo entrevé el espacio como un escenario fijo de montañas, ríos, etc., y no como un lenguaje que se utiliza para la comprensión de los problemas de los seres humanos que habitan este espacio social a su modo.

permita estar en disposición de alcanzar el aprendizaje en espacios distintos de los espacios áulicos que cuenta la institución. (Entrevista con rectoría, 2015)

De igual manera, después de lo antes descrito, cabe preguntarse qué usos sociales le otorgaron a las prácticas de las ciencias sociales escolares esos contenidos, conceptos y referencias a los repertorios. El primer acercamiento a esta respuesta se tuvo con el grupo focal al preguntarle a los docentes, ¿cómo definirías el módulo de estudio a alguien externo al colegio? La intención de la pregunta era conocer el interés de los docentes con relación al material que ellos habían seleccionado.

- **Docente 1**

Es una herramienta que me sirve a mí para reforzar algunos temas, es como un tipo de refuerzo así superficial.

- **Docente 2**

Bueno para mí el módulo es instrumento de aprendizaje de los estudiantes, y es una herramienta de consulta y apoyo dentro del área porque en el módulo pues van recopilado algunos conceptos que se ven durante las clases y pues que ellos van a tener a la mano para consultar y para estudiar para las pruebas bimestrales.

- **Docente 3**

Para mí es una herramienta que sirve para que los estudiantes profundicen los temas y también para que de una manera más práctica refuercen los conocimientos dados en clase (Grupo focal, 2015).

Por esta razón, el material seleccionado fue extraído de los proyectos sociales implícitos de las posturas de los docentes y el colegio, se encontraba en la búsqueda de encausar los rumbos sociohistóricos de los niños y de las niñas, no solo a través de los orígenes y el funcionamiento de la sociedad, sino también para concretar las altas expectativas morales, éticas e históricas que el colegio tiene sobre los campos subjetivos de las acciones de cada uno de ellos y ellas, esto demuestra que al ser interpelados como seres sociales, las significaciones primarias con lo social estaban enfocadas en extender los designios históricos del colegio con cierta sumisión, hasta lograr el éxito.

a. Hacia las voces de los niños y de las niñas

En este punto debe saberse que los fundamentos, los designios sociales y las apuestas de la escuela por concretar en la praxis un estilo de vida a través de las narrativas de la historia y sus explicaciones, no son solamente para referenciar un calendario de acontecimientos, o escenarios geográficos que producimos como sociedad, que se ven reflejados en los contenidos de un texto, o en este caso particular, en un módulo de estudio, sino que tiene como finalidad producir una realidad social que se considera

“verdadera” y se asume como la única vía de interpretación del mundo de la vida cotidiana.

Debido a esto, la selección de los contenidos que se enseñan dentro de las ciencias sociales escolares hace que estos no pasen inadvertidos, por lo tanto, reflejan -como ya se sustentó- la postura de los adultos significativos frente al mundo social, es decir, qué consideran que se puede o no transmitir dentro de su propia enseñanza. Sin embargo, se debe advertir que las voces de los niños y las niñas no obedecen a una cultura del libro o los artefactos culturales producidos por la escuela, ya que sus relaciones no responden a la palabra escrita sino a la palabra hablada, de modo tal que resultó difícil rastrear una postura en contra de la visión del mito de la historia o del mundo de los adultos significativos, por lo tanto, para el lector puede encontrar aquí una cercanía al mundo que ellos y ellas mismas van tejiendo con sus percepciones y alcances.

Puesto en otros términos, los niños y las niñas de forma directa e indirecta cuestionaron estas posturas a partir de dos condiciones de sus propias prácticas, la primera está relacionada con la experiencia interna y los vínculos que ellos y ellas formaron de manera distinta sobre las prácticas pedagógicas e institucionales; la segunda está ligada a su experiencia externa con los símbolos y artefactos culturales, todo ello al producir otras vivencias del espacio escolar, que son diferentes a los hábitos de referenciar los iconos del colegio.

Esto quiere decir que si las prácticas pedagógicas e institucionales se encuentran mutuamente condicionadas (vale aclarar que una más sobre la otra) por las mediaciones, hasta el punto de que explican su quehacer, las experiencias de los niños y de las niñas se alejan de estas formas condicionantes de los hábitos al evitar los extremos que producen, por un lado, una condición histórica referenciada en los símbolos y artefactos culturales, y por el otro, una condición ética de la institucionalidad; entre estas referencias de la práctica nace una vía media que se coloca en la palabra, la vivencia y la reordenación del conjunto de las significaciones del mundo social, en tanto que la experiencia interna, que es el mundo microsocial comprendido por la niña y el niño, y la externa, que es el mundo social construido por el colegio, se relacionan para producir una gama de posibilidades, de alternativas, de encuentros y de conflictos que dialogan y cambian las praxis, lejos de lo que se ha argumentado en torno a los instrumentos de las prácticas pedagógicas e institucionales para mantener la estabilidad del mundo social de la escuela.

En ese sentido, en el diario de campo de una niña de tercero, ella cuestionó este mundo social a través del encuentro con su experiencia interna y el cuento de Erick, utilizando el uso metafórico para trasladar lo simbólico de sus acciones, al personaje del cuento y a su vez reflejarse en la narración:

Llovía y llovía a cántaros, llovía recto, llovisqueaba, llovía a mares, llovía sobre mojado, y volvía a llover, era un día de lluvia gris y aburrido, que rebosaba agua por todas partes, Erick impresionado se hurgaba la nariz tras los cristales del

balcón mientras veía caer aquellas tolenas de agua que estropeaban el sábado, no hay derecho, gruñía, no hay derecho que llueva el sábado, es una injusticia que llueva un sábado por la tarde, no voy a la escuela como un borrego, para que llegue el sábado y sea una porquería de sábado, tendría que prohibir que lloviera los sábados, no podemos pisar el césped porque hay un cartel que dice: prohibido pisar el césped, y es una injusticia que yo no pueda jugar en el césped, y en cambio llegue una nube caradura, y descargue toda la pereza sin dignarse a mirar si de bajo hay un niño muerto de aburrimiento que por su culpa no podría jugar con sus amigos, es bien injusto. (El cuento de Erick, narrado por una niña de grado tercero)

Este cuestionamiento del mundo social del colegio a través del aburrimiento y el ir a la escuela como un borrego, ponía el énfasis en la crítica de las prácticas pedagógicas e institucionales, y de paso, a algunos constructos sociales del módulo de estudio. Por una parte, el cuento de Erick abrió otras posibilidades de la acción a través del desplazamiento del sentido práctico de la vida cotidiana hacia otras fronteras del experimentar y vivenciar el colegio. Por otra parte, permitió resignificar los lugares en los que los niños y las niñas eran aglomerados durante los rituales y las ceremonias de las fiestas patrias, descartando a su estilo los momentos de aprendizaje de los símbolos y repertorios sociales reforzados por la figura del adulto significativo.

En este sentido también se puede nombrar el caso de los dos niños del grado cuarto y quinto cuando hablaban de su colegio a través de sus diarios, otorgándole otros referentes sociales a los lugares de las izadas de bandera y cuestionando indirectamente las realidades de las prácticas pedagógicas e institucionales:

- **Experiencia 1, niño del grado cuarto**

Lo que más me gusta de mi colegio es la cancha de fútbol porque podemos divertirnos. También podemos jugar partidos de fútbol y muchas cosas más, en descanso podemos jugar con nuestras amigas, hablar con los profesores sobre lo que hicimos en los fines de semana. En mi colegio cada día aprendo cosas nuevas. (Diarios de los niños y de las niñas, 2015)

- **Experiencia 2, niño del grado quinto**

En el colegio jugamos muy chévere, a veces llevo juguetes para divertirnos y entonces muchos niños empezaron a molestarnos y tuvimos que guardar los juguetes porque iban a terminar de dañarlos. El jueves fue un día de evaluaciones y también un lindo día, pero también jugamos, después de terminar pudimos jugar a lo que quisiéramos. Un súper viernes, el viernes fue mi día favorito porque pudimos jugar muchas cosas como: stop, escuela, barbies, peluquería. En fin, fue el mejor día. (Diarios de los niños y de las niñas, 2015)

Ahora bien, desde la perspectiva de la experiencia del colegio sin las referencias a los símbolos y en ausencia del adulto significativo, se puede aseverar que los niños y las niñas construyen un mundo distinto al establecido por las prácticas repetitivas; el acto de resignificar con el juego el lugar en el que se hicieron las izadas de bandera, erosiona las bases de las prácticas pedagógicas y las institucionales ya que sus experiencias se concentraron en buscar otros referentes sociales a los que habitualmente estuvieron expuestos durante los momentos de su aprendizaje.



Figura 25. Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se pudo evidenciar en los diarios de los niños y las niñas del grado tercero que ellos asimilaban su mundo social como uno distinto a los referentes espaciales de las prácticas pedagógicas e institucionales, cuando se les propuso un ejercicio en clase de sociales sobre cómo les presentarían a un extraño su colegio utilizando un dibujo en el que ellos y ellas reflejaran los lugares que más sobresalen y las actividades académicas, escolares, entre otras, que se realizan en cada uno de estos espacios. Los resultados fueron los siguientes a exponer:



Figura 26. Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

En la primera parte del ejercicio, en los dibujos 26, 27 y 28 se ve que el espacio social del colegio que más sobresale representado por los niños y las niñas fue la cancha de microfútbol y el parque Logroño, que se ubica a las afueras del colegio. A estos se le asignaron según sus vínculos de cercanía la palabra descanso y el color verde, con un tamaño considerable en relación a otros lugares. En segundo lugar estaba la sala de sistemas, pero sin ninguna referencia a la sala de profesores y la rectoría, demostrando con ello la resignificación a las referencias espaciales distinta a los símbolos o artefactos culturales habitados en estos lugares para las izadas de bandera, es decir, la categoría espacio o espacialidad social del colegio descrita por la palabra y las voces de quien se

apropia de su vivencia, se presenta como alternativa para reconocer otras acciones y contemplaciones que todo el entramado de los discursos, prácticas y el modelo pedagógico no consideraron; en definitiva, debe decirse que a través de este lenguaje espacial es posible pensar las relaciones que ellos y ellas entablan con su colegio, sino además, con su realidad local.

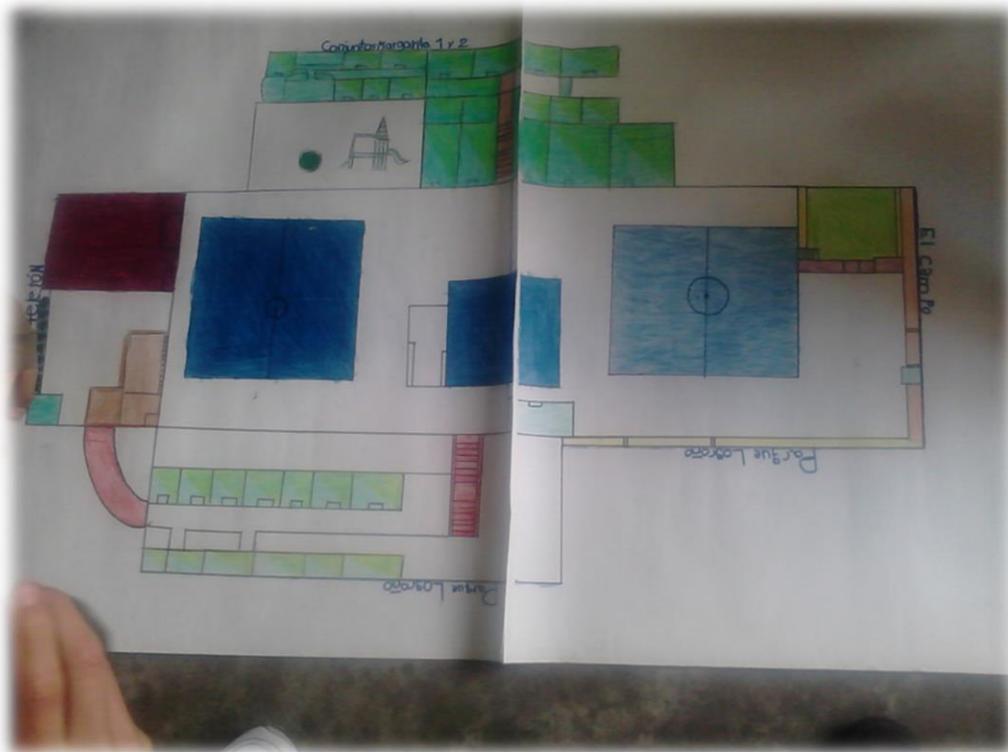


Figura 27. Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

También hay que agregar que en los dibujos 27 y 29 hubo referencias a otros espacios desde el centro de la cancha, considerada el hito más importante para los niños y las niñas, hasta llegar a los lugares periféricos como la cafetería y los salones de clase, el primero está cercano a la cancha de microfútbol, en la que se considera que hay socialización entre cada uno ellos; en el segundo espacio, el salón de clases, aparece indiferente y plano en cada gráfica, aun considerando la importancia que tiene este lugar porque allí es donde se desarrollan la mayor parte del tiempo los procesos de aprendizaje de las diferentes asignaturas, además por la pertenencia al grado y los procesos de dirección de curso que realizan los adultos significativos, en torno a la oración, sus reflexiones diarias, entre otros. Este hecho justifica que el campo de las acciones de los niños y de las niñas se encontrara en otras referencias distintas a las planteadas por la institución para estructurar las clases.

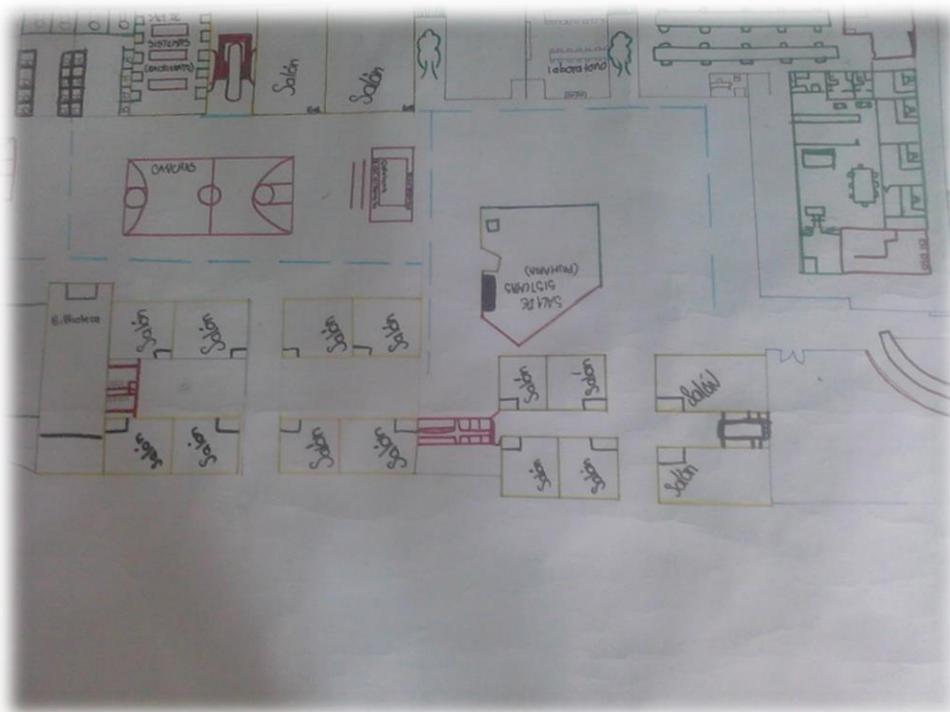


Figura 28. Sobre los espacios del colegio realizado por los niños y niñas del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

En la segunda parte del ejercicio se les sugirió a los niños y a las niñas describirle al extraño visitante los lugares en los que se reúne toda la comunidad escolar para hacer actividades como las izadas de bandera, la formación, etc. y la ruta por donde iniciaría y terminarían el recorrido de su colegio; el resultado con relación a los obtenidos mediante los dibujos fue muy similar.

- **Descripción 1**

El parque de los niños de transición es grande y uno se puede divertir, lo malo, es que a uno no lo dejan montar ya que somos muy grandes. La oficina de psicología es donde uno puede tener confianza, lo malo, es que se tardan para atenderlo. La oficina de trabajo social, que no entra tanto ruido y es tranquilo, lo malo es que no entra la luz del sol. La enfermería, que lo atienden, pero no es muy buena la atención. La sala de sistemas es grande y el internet es muy lento. El teatrino tiene buena vista y se respira aire puro, no hacemos casi nada allá y no subimos, aunque me gusta el olor de las plantas. El baño embrujado dice la mayoría del colegio donde aparece una monja.

- **Descripción 2**

Lo bueno del colegio es la sala de informática y la sede de los pequeños- le preguntamos a una niña que le gustaba del colegio y respondió que le gusta todo menos cuando los profes se ponen bravos y ella es de 103-, vimos cómo se comportaban los niños pequeños, un compañero se metió en la parte de los niños chiquitos, bueno la media hora que estuvimos, pero yo aprendí todo el colegio y de los sentimientos.

- **Descripción 3**

Las escaleras del teatrino me recuerdan que en cuarto no hicieron correr como 50 veces, no me gusta porque es alto también me acuerda de la catequesis nos hicieron varias actividades divertidas en el teatrino. La sala de profes es mucho silencio, me recuerda cuando traigo mis excusas, es un lugar muy serio. En el auditorio hacemos Jean Day, hay siempre vamos a fiestas y también es un lugar muy oscuro, solitario, lo llamo así porque los estudiantes no pueden pasar acá, solo pueden pasar los docentes como si escondieran algo, jajajaja, mentira. La zona de laboratorios, este lugar me llama la atención porque hay muchos experimentos y mucha libertad. Me encanta el patio me parece bien este lugar donde salimos a descanso, es aburrido porque en este lugar no estoy muy seguido. La zona de descanso aquí tenemos libertad y mucha diversión, me recuerda los campeonatos de fútbol, fue donde ganamos muchos partidos, aquí fue donde perdimos, además el profe se fue del colegio. Aquí podemos descasar y tomar onces, es un lugar divertido por que hacemos deporte, aquí jugamos y hacemos educación física, podemos realizar actividades, aquí jugamos y también nos castigan –en las formaciones a los grupos que no seguían las indicaciones los dejaban-.

En cada recorrido descrito en sus dibujos por los niños y las niñas, ellos y ellas expusieron el nivel de cercanía o de alejamiento frente a los esfuerzos escolares que realizaban los adultos significativos para mantener toda la estructura del mundo social en las celebraciones de las fechas patrias y las formaciones subjetivas a las condiciones éticas e históricas de la institución. De igual manera, aludieron a los rumbos de sus propias acciones, que son vistas a través de un *proceso etnocéntrico del espacio*, expresando sus vivencias a partir de otros referentes sociales que son diferentes a los hábitos, los comportamientos y las exaltaciones de los símbolos con los que se relacionaba su cotidianidad, la clase y sus aproximaciones a las ciencias sociales escolares.

En ese orden de ideas, cuando se habla del *proceso etnocéntrico del espacio* se hace referencia a la producción de los significantes sociales que realizaron los niños y las niñas desde su propia perspectiva social, especialmente a través de la palabra, que se fue transfigurando en voz y en gráfica para leer las lógicas del colegio con condiciones diferentes a los aprendizajes dominantes. En esa medida, tanto a las prácticas, como a la

enseñanza de las ciencias sociales vista desde sus contenidos y desde sus repertorios, se les demanda entablar un puente que sea distinto a las condiciones sociales de la institucionalidad, y a partir de ahí, buscar otros dominios que les permitan salir de la encrucijada en la que se encontraban.

Desde ese punto de vista, y con el ánimo de conectar la perspectiva espacial que los niños y las niñas tuvieron sobre su colegio, se suman a lo expuesto varios fragmentos de las clases de ciencias sociales del grado quinto, que hacen referencia a los contenidos de la historia de Colombia, que expusieron a través de una dramatización o juego de roles, con el propósito de comprender sus significaciones primarias de la sociedad a partir de los temas del bipartidismo colombiano y la separación de Panamá³⁹, hechos históricos que tienen que ver con la cercanía a la experiencia de la nación y su visión de pasado-presente, y con las relaciones entre lo nacional y lo local.

Como ya se indicó líneas arriba, estas significaciones o mediaciones sociales estaban encausadas por los rituales y ceremonias que las prácticas institucionales organizaban en el ámbito de los artefactos culturales del colegio, pero dentro de una clase formal, con la secuencia de temas y las dinámicas propias, en la que se les permite dialogar y entablar una relación distinta a la que establece la institucionalidad, ¿qué posibilidades hubo de que los niños y niñas tuvieran una cercanía diferente a los rituales, y de paso, pudieran cuestionar indirectamente las posiciones de la institución?

- **Exposición 1**

-Niño: Hola, yo soy Juanito Pérez el liberal y nosotros los liberales tenemos la idea de liberar al país y tener más economía y estamos en contra de los conservadores, y queremos tener una mayor educación, y no todo a base de la iglesia y tener un país más avanzado.

-Niño: Yo soy el conservador y yo tengo la idea de conservar reliquias y conservar todo lo que tenemos de las religiones, basándonos en una educación sobre la religión. **-Niño:** Yo soy el cura, yo hago a los conservadores que quieren la religión.

-Niña: Yo soy la liberal, yo apoyo a todos los liberales.

-Niño: Yo soy el profesor y digo que ninguno de los dos está bien, que nuestro gobierno debería ser muy concreto y decirnos qué hacen con las vías.

- **Exposición 2:**

³⁹ Estos temas que parecen dentro del programa anual de las ciencias sociales escolares del Colegio Minuto de Dios Ciudad Verde se tomaron al azar con el objetivo de ver la normalidad de la clase sin la predisposición que pudieran presentar los docentes del área del conocimiento social.

En las calles de Colombia julio a la edad de un conservador estaba y se encontró con otra persona para pelear por la educación religiosa... No a la educación, no a la religión. Luego acordaron un día no pelear por la educación, aunque concluyó que él no quería más religión y sí educación.

-Niño: Debemos pelear porque solo debe haber uno, pero tú ya sabes, así como Uribe nos explicó.

-Niña: No.... hijo mío, ¿qué ha pasado?

-Niño: Nada es que es las ideas son así, por su región y por su educación, pero no debemos ser así, nosotros podemos ser ciudadanos.

-Niño: La educación, no la religión. Un día se encontraron un par de personas en la calle y empezaron a hablar, entonces estaban peleando con la gente, un día fueron a hablar con ellos, pero ellos dijeron que no porque estaban cansados.

- **Exposición 3**

Hace mucho tiempo en un lugar muy lejano había dos personas las cuales peleaban mucho por el liberalismo y el ser conservador, entonces desde ese momento nadie tenía la razón, ese día empezó la batalla entre ellos. Hasta que un día llegó un personaje importante, algún día van a poder pelear, y un viejo respondió, nunca, no se metan en problemas, pero el maestro le dijo: "No es que me quiera meter, solo que eduquen como sus hijos como lo hicieron sus padres". Fin profe.

- **Exposición 4**

Niños hoy vamos aprender cómo ocurrió la separación de Panamá. La separación de Panamá ocurrió porque ellos querían aprovechar sus propios recursos y por eso ocurrió una guerra... Estados Unidos intervino y le dijo a Colombia, Colombia deje separar a Panamá y nosotros le damos una plata, Colombia le dijo a Panamá, ustedes se pueden separar, Estados Unidos le dijo a Panamá: hay que pagar mucha plata, entonces Panamá le dijo: "Nosotros no tenemos plata con que pagar". Estados Unidos les dijo: "Panamá entonces préstenos a sus hombres para construir el canal y los impuestos será de nosotros" Panamá le dijo: "Me parece una buena idea", y Estados Unidos construyó el canal de Panamá para no pagar impuesto.

Las tres primeras exposiciones narraron a su estilo las posiciones entre liberales y conservadores por conformar o frenar los procesos de secularización de la educación dentro de la sociedad, además proyecta una sociedad colombiana en conflicto por no alcanzar unos acuerdos para decidir sobre su futuro. La cuarta exposición se centró en la intervención de los Estados Unidos y la separación de Panamá, producto del

enfrentamiento entre colombianos y panameños, en la cual el país que interviene, llega a un acuerdo para favorecer sus intereses y a quienes se separa.

En consecuencia, en todas las exposiciones existen tres elementos fundamentales en comparación con la visión institucionalista y nacionalista del colegio (rituales y ceremonias), la primera tiene que ver con la idea mesiánica del líder carismático o personaje importante, como es el caso de la tercera exposición, que utiliza la institución como fórmula para comprender las mediaciones y dar una resolución a las condiciones sociales en sus versiones pasado-presente. Sobre esta idea se distancian un poco las exposiciones 1 y 2 que solo entrevén, y aquí está el segundo elemento, la idea de conflicto social cercano a una visión dialéctica, en la que se pretende resolver por una tercera vía intuitiva, que es la ciudadanía, para darle estabilidad a lo social.

El tercer elemento que se conecta con la visión mesiánica es la exposición 4, que abordó la separación de Panamá, comprendida por elementos externos a quien detenta el poder para intervenir y puede por lo tanto dar solución a los conflictos de la sociedad. En otras palabras, la solución y la visión mesiánica del líder carismático, que es capaz de comprender lo histórico y lo político, vendría a través de una intervención externa que permite un enfrentamiento como sociedad y de ahí, sacar las resoluciones históricas que pudieran darse.

Sin embargo, a modo de crítica y ampliando el campo interpretativo del análisis sobre los elementos referidos a la cercanía de la experiencia de la nación de cada situación escolar, faltaron elementos tales como *la soberanía y la autodeterminación de los pueblos, más concretamente, sobre la autonomía de los ciudadanos para construir su sociedad*, que aunque se evidencian implícitamente en cada exposición de los niños y las niñas, junto a las significaciones de la nación que evoca el colegio dentro de sus rituales y ceremonias, ninguna de las posturas se preocupó por comprender la sociedad en su conjunto, a través de un proyecto social autóctono, en el que las expresiones sociales no sean externas, sino a partir de del entendimiento de qué somos y para dónde vamos, y a partir de eso, construir nuevas experiencias sobre la nación.

También hay que decir que las exposiciones de los niños y las niñas y las referencias espaciales que resignificaron los lugares del colegio, desde la comprensión de su realidad social y local sí logran otorgarle a sus acciones una visión propia a sus intereses, que para el caso de la ciencias sociales escolares, podrían hallar un asidero en las relaciones con lo local, más las comprensiones de la ciencia misma, hasta llevarlas a un nivel nacional en el que también sus acciones se ven reflejadas, siempre y cuando estas trasciendan las versiones del pasado-presente que les permita a los niños y a las niñas mostrar otros campos de posibilidades a sus enseñanzas.

6 CAPÍTULO 6. AUTOREFERENCIA SOCIOLÓGICA⁴⁰

“Mi amargura me impulsa con frecuencia a buscar razones para condenarlos, para mejor condenarme a mí mismo. Pues soy como ellos también, en muchos sentidos. Por mucho tiempo creí que había escapado, pero con el paso del tiempo veo que no soy mejor, que soy un poco peor incluso, porque yo vi siempre las cosas con mayor claridad que ellos y sin embargo, seguí siendo incapaz de cambiar” mi práctica pedagógica.

(Miller, 2007, p.7)

El siguiente relato se elaboró a partir de la realidad escolar a la que me he aventurado durante los últimos cinco años (2012-2016) en el colegio el *Minuto de Dios Ciudad verde*. Con el fin de materializar los distintos sucesos, anécdotas y situaciones, he prestado atención a los registros más cruciales en los que se ha desenvuelto mi experiencia docente y los he transformado en experiencia narrativa, procurando registrar las prácticas pedagógicas y las voces de quienes se encontraban cercanos a mí. También me permito adentrar al lector en dos umbrales del relato; uno es exaltado y desgastado por la

⁴⁰ **La autoreferencia sociológica** hace alusión a darle prioridad a la experiencia intersubjetiva de quien se adentra en la realidad social de forma consciente a investigarla hasta llevarla a la experiencia narrativa como forma de interpretación de las categorías de análisis que se han propuesto en el presente trabajo. Sin embargo, como lo apreció el lector, a lo largo de los argumentos de la tesis, también se hizo mención de otras intersubjetividades de una manera distinta a lo individual y personal, que fueron las voces de los niños y las niñas, y las posturas que se lograron rastrear de los directivos y no directivos docentes. Aunque la experiencia individual entró a jugar en las concepciones sobre las prácticas pedagógicas de manera unilateral, y quizás tenga sus sesgos a la hora de constatar una relación verídica con la realidad escolar. **La experiencia narrativa auto-referenciada**, sí buscaba de fondo develar las contradicciones, tensiones y emociones sociales que entran en juego con lo institucional y el análisis sociológico del investigador. Es decir, sin pretender darle orden teórico a la experiencia individual dentro de lo narrativo, esta sí adquiere un matiz interpretativo-sociológico de las formas institucionales que se establecieron en el colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, en la medida en que es el resultado de la vivencia de cinco años, de la práctica pedagógica en particular y los esfuerzos por concretar de una manera clara lo narrativo dentro de los argumentos de la tesis. Además, tiene la bondad de que para aquellos que no tienen ninguna cercanía con las teorías sociológicas, la autoreferencia puede servir para acceder a un lenguaje más concentrado en la coyuntura y la experiencia, que las discusiones desde unas teorías centradas en pensamientos reflexivos alejados de la realidad.

memoria personal, y el otro es una aseveración que recogí a diario de mis excompañeros, excompañeras y estudiantes.

a. Autoreferencia y contexto escolar

Lo habitual era levantarse a las 4:50 de la mañana. Hacer un recorrido entre Bosa San José y Ciudad Verde. Mi llegada al colegio era por lo general a las 6:09 a.m. aunque la entrada dictaba a las 6:00 en punto. En la puerta del colegio me esperaba el guarda de seguridad; un señor afable y cordial. Con sus expresiones saludaba y preguntaba sobre mi bienestar, confirmaba sus señales y continuaba el trayecto hacia el pasillo donde había varios padres de familia contando los minutos para hablar con algún docente. Entraba a sala de profesores y registraba a todos en oración con la cabeza hacia abajo. Luego alistaba mis planillas de notas y saludaba a algunos de mis cercanos como era usual.

En estos breves minutos, en la sala de profesores se dialogaba entre colegas sobre los estudiantes que académicamente representaban preocupación de pérdida de año. Debido a esto, se reforzaba el manual de convivencia y las normas del colegio en dos sentidos, en la primera, los comportamientos de los estudiantes se medían según las ordenes de la clase, y los acatamientos hacia ellas. En la segunda, se reflexionaba sobre los docentes que no acompañan a sus estudiantes a cumplir las normas. De ahí que los propósitos de la práctica pedagógica siempre estaban orientados por directrices en la mañana y la tarde, que pasaban por valorar los *excelentes comportamientos* hasta lograr la disciplina del colegio en general.

La bata que utilicé a diario era de algunos años, estuvo amarillenta y se ensuciaba bastante. Lo menciono porque así nos identificamos los profesores antiguos de los nuevos. La primera vez que me uniformé con la bata y el símbolo del Minuto de Dios (), me sentí orgulloso de pertenecer a esta familia. Fue un acontecimiento de regocijo y satisfacción. Saber que mi ejercicio docente, mis prácticas, estaban siendo valoradas por mis compañeros, y los directivos docentes hizo que la profesión no se viera tan desgastada, menospreciada, en medio de todas las carreras universitarias, y el poco reconocimiento social hacia esta profesión⁴¹.

⁴¹ Revisar el artículo periodístico, titulado: **Maestro... ¿una profesión de alto riesgo?** donde se analizaron los problemas que enfrentan los maestros, desde situaciones emocionales, rebeldía de padres de familia, concentración de la clase hasta las políticas educativas de mantener desempeños altos. El artículo también analizó: ¿Cuál es el dolor más grande de ser maestro? Allí concluyó que es hacer de las prácticas pedagógicas un desempeño de tiempo - esfuerzo y recibir ingratitud por casi todas las instancias anteriores. Todo este planteamiento se va a ver reflejado a lo largo de la autoreferencia sociológica, sin embargo, hay matices que no se quedan ahí, y va a una profundidad más amplia. También en la parte final de la experiencia narrativa se ahondará sobre posibles alternativas a estos problemas cruciales de las prácticas pedagógicas.

En el primer año (2012), la bata nos hacía ver, a la mayoría, entre pares. Otros se sentían superiores y eminentes. Además, los padres de familia tenían más respeto por nosotros al vernos así: *elegantes y distinguidos*, como si el uniforme blanco representara el oficio y las acciones que históricamente se han exaltado dentro de la profesión. Incluso, una de las sugerencias del rector de ese año, al empezar a trabajar aquí, fue estar presentado adecuadamente, no solo en los momentos de protocolo, donde se usaba corbata, sino también a diario. Manifestaba: *“Si nosotros no nos distinguimos como maestros en la presentación personal, a diario en nuestras prácticas pedagógicas, o en la forma de hablar, nadie más lo hará. Tomémonos en serio el rol de maestros -ver la figura del adulto significativo en el capítulo de las prácticas institucionales-”*.

Al principio, esta seriedad de distinción, que considerábamos sobre el Minuto de Dios, dignificaba la profesión docente, porque otorgaba estatus frente a los padres de familia y los estudiantes. Sus prácticas pedagógicas ortodoxas de las reglas, normas, protocolos, son las que hicieron valorar esta perspectiva entre los docentes. Además, porque si un maestro cumplía con la visión del colegio y era ordenado en cada una de sus clases, no solo se le tendría en cuenta para el siguiente año, también se le tomaría como pivote a seguir. Es decir, el colegio Minuto de Dios nos había educado la formalidad y la imagen que ellos querían proyectar de nosotros hacia los padres de familia.

En esa medida, el rector nos alentaba de dos formas, la primera por una cuestión divina, *“nadie está aquí por casualidad, sino porque Dios quiso que estuviéramos aquí”*, la segunda, por reconocimiento monetario de algunas actividades que se encontraba fuera de las prácticas habituales. En especial, la participación del Premio Compartir al maestro, y las guías escolares de la corporación que estaban buscando constituir un artefacto cultural o módulo de estudio, al modo como ellos lo consideraban. Esto impulsó a muchos maestros a sentirse cómodos con su profesión, su lugar de trabajo y aprender a valorar en todo sentido al colegio y sus expectativas.



Figura 29. Tomada para la participación del Premio Compartir al maestro con el grupo de trabajo de ciencias sociales del año 2013

Fuente: elaboración propia

Esta perspectiva cambió por el aumento del horario de trabajo y la modificación de algunas rutinas, que pasaron de ser reflexivas a represivas. La puntualidad es una de ellas en la medida en que al rector le interesaba que todos llegaran antes de la oración y participaran de las reflexiones católico-cristianas. Si no lo hacíamos, en el formato de evaluación docente (realizado anualmente) hacía sugerencias y memorandos de quiénes no iban a ser contratados. En cambio, la hora de salida la vigilaban con recelo los coordinadores para avisar al rector quiénes recortaban minutos de prestación al colegio.

El segundo año se caracterizó por consolidar el grupo de trabajo; los directivos-docentes, con el ánimo de fortalecer las enseñanzas del Padre Rafael García Herreros y buscar personas capaces de difundir su mensaje, persuadieron a los docentes a validar sus decisiones diarias sin objetar sus resoluciones o llevarlas a discusión. Por lo tanto, no admitían ninguna sugerencia en el cronograma de actividades establecido por ellos; ni que se cuestionara la idea central de la corporación: “*Que nadie se quede sin servir*”. Si alguno expresaba sus ideas en oposición a las pautas de las directivas, lo preparaban utilizando el trabajo en equipo hasta desgastar su postura o esperaban la renuncia de este docente.

De tal manera, seguir indicaciones y difundirlas se había vuelto tarea y práctica pedagógica de cada docente. Varios de forma oculta se negaron a contribuir a los postulados institucionales del colegio; asimismo, hacer oración diaria, expresar el clamor cristiano y sus valores: “*amor, justicia, servicio y libertad*” fueron las coacciones progresivas del coordinador y nuevo rector en el cuarto año, en el que se reforzaron los antiguos lineamientos de las prácticas institucionales ortodoxas del colegio, y se crearon

otras arribistas, que iban en contra de las prácticas pedagógicas de los maestros, tales como llenar formatos de calidad, seguir los protocolos de la clase según el modelo pedagógico, hacer la oración institucional al inicio de las direcciones de curso, entre otras.

De igual manera, cumplimiento y entrega de planificadores de cada una de las clases; buenos resultados en las evaluaciones internas y externas; planes de mejoramiento en cada asignatura y justificado; carteleras del mes adornadas según el tema que le correspondía a cada área; compromiso con la labor diaria del Minuto de Dios y sus oraciones; salones bien ordenados con la imagen del padre Rafael García Herreros y la frase institucional; patio del descanso sin ningún papel y proyectos institucionales de cada área, eran lo que sobresalía en todo momento.



Figura 30. Tomada de la sala de profesores con el lema institucional y la imagen del padre Rafael García Herreros

Fuente: elaboración propia

Todas estas prácticas institucionales estaban destinadas para que los docentes no reflexionaran sobre su quehacer, la lógica del colegio y sus lineamientos. Cada una dictaba cumplir con las obligaciones institucionales, así que no había tiempo para caer en consideraciones de estudiantes o los padres de familia. Solo las resoluciones de la institucionalidad nos daban la respuesta a toda práctica pedagógica que fuera cercana a la discusión. De hecho, si se analizaba cualquier movimiento de dicho quehacer, ya había una respuesta de antemano que indicaba el camino a seguir: *“Una consciencia institucional por encima de las prácticas pedagógicas de cualquier docente”*.

Cabe resaltar que el nuevo rector se inclinaba, ya desde 2014 cuando era coordinador, a entablar una relación de lealtad con la corporación Minuto de Dios, y a hacer de la devoción divina el cambio pertinente a todo el sistema de calidad del colegio. En principio, los docentes fueron instruidos por el rector para conocer el debido proceso del estudiante y el de ellos dentro del colegio. En el primer caso le dieron las *“armas con que morder”* a los docentes. Era la expresión favorita entre nosotros con el fin de hacerles seguimiento a los estudiantes. En el segundo, controlar las prácticas tanto pedagógicas como institucionales de los docentes alrededor de la imagen de la corporación.

Las primeras evidenciaban las formas de coacción del docente hacia los niños y las niñas. Sobre este propósito de las directivas, de unificar las prácticas institucionales y la reflexión de las prácticas de los docentes era la distinción y el reconocimiento social que veían los padres de familia para valorar el oficio del docente, es decir, la base del argumento de las directivas-docentes partía de que en la práctica pedagógica se involucrara, de acuerdo al modo institucional, a orientar sus acciones a las corrección de los comportamientos de los niños y de las niñas, y de esta manera, llenar cualquier perspectiva de enseñanza que saliera de estas posibles relaciones.

En el caso del debido proceso, aquí se empezaba con anotación en el observador, máximo tres veces, a menos que incidiera de la falta leve a la grave. Seguido de ello, un compromiso académico o convivencial, día de reflexión en casa y matrícula en observación; quién ejecutará estos procedimientos al pie de la letra era considerado un excelente maestro por parte de las directivas y los padres de familia, porque sus prácticas pedagógicas estaban en sintonía con la idea central del colegio, que era lograr un buen comportamiento entre los estudiantes en aras de alcanzar resultados en todos los aspectos de la institución y mostrarlos a la comunidad en general.

En la segunda, como debido proceso de los docentes se encontraba el llamado de atención verbal por parte de la coordinación, anotación en el observador de los coordinadores seguido de memorando si el docente estaba incidiendo en faltas graves, como incumplimiento con acompañamientos en el descanso, no hacer seguimiento en el observador del estudiante y no llamar a casa de los estudiantes que faltaban a la institución. Por último, llegaba la carta de despido explicando los motivos por los que la institución no requería de sus servicios. Toda esta pantomima institucional funcionaba desde llevar corbata hasta hacer los planes de clase según el modelo pedagógico del colegio, pero sobretodo, que las acciones y las prácticas pedagógicas, fueran acordes con el pensamiento del padre Rafael García Herreros: *“Hacer de Colombia una sociedad mejor”*.

Simultáneamente, pertenecer al colegio M.D. implicaba comentarle al rector quiénes eran los docentes que incumplían con los compromisos de su área o no trabajaban acorde a las expectativas del colegio; si tenían problemas a la hora de hacer su trabajo en equipo. El rector se interesaba en estos comentarios por dos sentidos; para identificar quiénes no aportaban al colegio y a la corporación; y además, hacer en público sus comentarios indirectos hacia estos docentes. Aunque él preferiría la honestidad y no contratar docentes inconformes, según él esto entorpecía la estabilidad y el buen nombre del colegio, por ejemplo, promulgaba en la sala de profesores: *“Nadie está obligado a trabajar aquí”*, pero si nos quedábamos habían unas condiciones ya establecidas y *“aceptabas”* contractualmente, de las que después era difícil salir.

Según el rector, la lógica de la práctica-docente era dar resultados para exaltar la imagen de la institución entre las mejores de Ciudad Verde y Soacha. También enfocar las actividades escolares hacia la promoción de la calidad y la excelencia, como factores

clave que siempre estuvieron en discusión permanente entre los docentes-directivos. Vale decir, a modo de crítica, que las instituciones modernas no requieren de lealtades a las que se sometió la práctica pedagógica de los docentes del Minuto de Dios. Más bien se necesita respetar las reglas de juego acordadas para el funcionamiento de cada una de estas instituciones.

En muchas reuniones de las mañanas, en el laboratorio institucional, si el rector se enteraba de puestos dañados, muros rayados o malos rumores sobre el colegio, nos replicaba: *“Lo único importante es la Corporación y la familia Minuto de Dios, y no podemos perjudicarla con comentarios malintencionados, o permitir que se deterioren las instalaciones. Estamos llamados a servir, y esa es la verdadera vocación de la práctica pedagógica de los docentes”*. Detrás de sus palabras, se escondía la amenaza y la sugerencia de abandonar el colegio si no se aprobaban las directrices de él. Solo los docentes antiguos sabíamos que a mitad del año escolar, estos comentarios se hacían sutiles, pero con vehemencia. Era una forma de evaluar indirectamente las prácticas distintas de los docentes para conocer su lealtad y de paso contar con ellos el siguiente año.

Los docentes nuevos aceptaban sus comentarios con prudencia y sorpresa. Los religiosos sentían el peso de sus palabras, y realizaban cambios o *“ajustes automáticamente”* en sus prácticas. Esta última expresión (*ajustes*) era muy popular entre los que seguían el sistema de calidad. Los antiguos ignoraban sus posturas y con decisión trabajaban, pero en general, todos callaban por miedo o por alguna cuestión moral del respeto hacia el rector. Además, las clases, el tiempo de preparación, no ayudaban a mejorar las condiciones de las prácticas pedagógicas. Por ello, estas se hacían rutinarias y agotadoras. La monotonía de la práctica docente se hizo compleja y tediosa; había días en los que se discutía entre padres de familia, o se sostenía el carácter de los estudiantes en la clase. Estas eran jornadas extensas con grupos grandes y desatendidos por directores de curso ausentes. Había un listado de reemplazos de profesores enfermos, o los que abandonaron el trabajo por otro mejor.

Al interior de cada jornada siempre hubo varias sentencias que reflejaron y expresaron los estados de ánimos de cada uno. No solo los aspectos de contradicción, sino también los momentos más altivos y desatentos. En general, todas estas aseveraciones demostraron la transfiguración de la institucionalidad, entre la acogida hacia el colegio y los desprecios de la formalidad en los que se había vuelto la práctica pedagógica:

“La profesión docente es una vocación”.

“Tu labor es maravillosa e importante”.

“Que nadie se quede sin servir”.

“El maestro del Minuto de Dios debe llegar al punto íntimo del estudiante para hacerle fácil el acceso al conocimiento”.

“Es mejor madrugar a trabajar que buscar trabajo en otro lugar”.

“Nuestro deber son los estudiantes, y priman ante cualquier situación”.

“Nadie tiene el puesto asegurado aquí”.

“Hay que pedir a Dios que los profesores no se enfermen y los que están bien de salud se cuiden”.

“Ese curso es una bomba”.

“El Minuto de Dios se caracteriza porque se trabaja en todo momento, no como los del sector público o del distrito”.

“La rectoría es un confesionario, todos van allá a contar sus problemas”.

“El maestro es el que mira al estudiante, no por encima, tampoco por debajo, permitiéndole la confianza en su aprendizaje”.

“El maestro no puede volverse como la metáfora del cajero, que lo contratan para contar dinero, pero a él no le gusta”.

“Hay una época del año que no me gusta, la vacaciones, porque me siento inútil”.

“La Corporación paga puntal y los maestros no vienen a trabajar. Y donde le pagan menos, sí llegan puntuales”.

“El correo institucional es para revisarlo, siempre se envía información sobre el colegio y el área”.

“No hay que permitirle a los padres de familia que formen sindicato durante las reuniones o entrega de boletines”.

“La atención al cliente es uno de los procesos de calidad que debemos mejorar en cada momento”.

“La puntualidad siempre nos debe caracterizar”.

“Profe otra vez el propósito y la misma actividad”

“Esa ya la vimos el año pasado”.

“A mí me gustaba más el otro rector, era como más buena gente, este se ve que no lo es”. (Diario de campo, 2016).

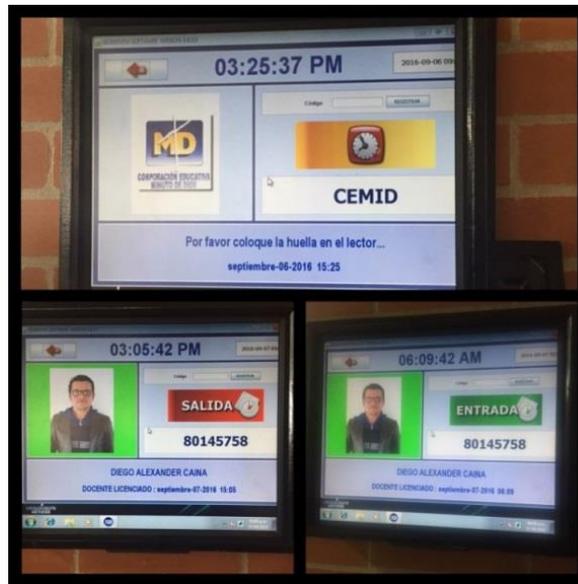


Figura 31. Lector de huella que registra la entrada y la salida del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde, turno de la mañana (entrada y salida)

Fuente: elaboración propia

Dentro de este cuidado riguroso de la disciplina, también cada frase contiene la firmeza de la vida escolar, el orden y el aguante de cada aspecto de la institución, las bromas o los chismes del día, el cansancio de las clases y las oposiciones entre profesores, estudiantes y padres de familia. En cada consigna se ve reflejada la complejidad de los días, las jornadas fijas de la mañana y los resentimientos de los compañeros de la tarde por tener un horario entre 10:00 a.m. y 7:00 p.m. ya que no les alcanza el tiempo para hacer otras actividades. Aun así, todas las prácticas pedagógicas estaban reguladas por directrices y normas que eran difíciles de cambiar y las expresiones positivas o negativas reflejaban estas circunstancias.

Entre otras cosas, el control del horario y cada una de nuestras prácticas se asemejaba al de una empresa privada. Todos salían al son del reloj y el huellero, midiendo el tiempo de trabajo y el rendimiento de cada uno. La única diferencia radicaba en los turnos asignados por la Corporación, de la mañana a la tarde. El primer horario iniciaba a las 6 a.m. y terminaba a las 3:00 p. m. El segundo comenzaba a las 10:00 a. m. en punto, con la oración institucional, la información del día y los aspectos académicos o convivenciales de los estudiantes, hasta la salida de las 7: 00 p. m.

Cabe aclarar que no siempre se les llamó turnos a los horarios que regulaban las prácticas de los docentes. En el primer año se conservaba el mismo horario con los estudiantes, la entrada era a las 6:00 a. m. hasta las 12:00 m. para todos, en aquella época no había tanto control sobre este aspecto, ni huellero para indicar la entrada y la salida. Quizá esto se deba a que había una confianza profesional entre las directivas y los docentes. El cambio lo hizo el primer rector en su tercer año (2014) que implementó

la idea de distinguir el horario de los docentes por turnos, esto es, mañana y tarde, para reconocer las horas del almuerzo (que resultaron ser de 45 minutos), y los momentos de citación a padres de familia y descansos. Es decir, los estudiantes seguían con su jornada escolar, pero los turnos de los docentes incrementaban el tiempo de trabajo al interior de la institución con el mismo salario. Eso ocasionó la primera masiva de renuncias de docentes que no toleraron ese abuso contractual.

Así que las diferencias en los horarios de los turnos de la mañana y de la tarde eran cruciales. Los profesores que habían renunciado ese año estaban en el turno de la tarde, quienes por su extenuante jornada de trabajo y el poco reconocimiento a sus esfuerzos renegaron de la corporación y el colegio. En mi caso particular, acepté las nuevas condiciones por mis estudiantes. Además, porque el colegio me había ofrecido bastante aprendizaje el año anterior. En cambio, a la profesora de sociales y jefe de dicha área siempre se le notaba agotada de toda la institucionalidad. La mayoría de los días renegaba de no tener tiempo para terminar sus obligaciones con la jefatura y las actividades del colegio, su amargura se incrementaba al percibir a muchos profesores del turno de la mañana hablando o tomando tinto y verse ella en el listado de reemplazos.

No era la única, la preocupación se debía a dos razones, por un lado, cumplir con la entrega de planificadores o actas de reuniones de área, aun sin el tiempo suficiente para hacerlos en el colegio, y sacar espacio de su vida social para terminarlos; y por otro, el cansancio de estar con grupos de transición a undécimo, porque los reemplazos eran inevitables y no se les permitía estar solos a los estudiantes. De igual modo, estos horarios y obligaciones con la institución tenían de fondo una razón, como la expresó el profesor de filosofía: *“Agotar al docente para que no pensara sobre su práctica pedagógica, ni que fuera capaz de criticar su realidad próxima”*.

Los turnos solo se podían interrumpir en tres jornadas específicas, a saber, las celebraciones de bienvenida o cumpleaños, los procesos de nivelación y sustentación y las actividades pedagógicas-corporativas. Aquí hay una relajación de la institucionalidad en el horario y sus prácticas habituales excepto con las formas de vestir. No se admitía para las mujeres utilizar falda o bastante maquillaje, y para los hombres no era permitido vestirse con jean y tenis, el argumento de los coordinadores era que *“siempre hay padres de familia que nos están valorando con sus comentarios y la imagen de ustedes es la que nos representa”*. Lo permitido era tener espacios de conversación sobre las actividades de integración del equipo psicosocial (psicología).



Figura 32. Compuesta por tres lugares, las celebraciones de cumpleaños, biblioteca y sala de profesores

Fuente: elaboración propia

En la primera jornada dedicada al encuentro y la integración se nos permitía reunirnos con compañeros cercanos mientras desayunábamos; hablábamos de quienes se iban y de las causas de su partida, muchas veces ligadas a si el docente cumplió con el perfil profesional de la corporación, o si fue por una nueva oferta de trabajo. Igualmente hay que decir que la segunda jornada está organizada en dos momentos, a mitad y final del año escolar.

En el primer caso, es una jornada de nivelación del primer semestre del año con los estudiantes de bajo rendimiento académico, esta buscaba informar a los padres de familia sobre la situación de cada uno de ellos, así como evadir los disgustos y la pesadumbre frente a los resultados finales del proceso pedagógico (*evaluación*). En cuanto a la tercera jornada, esta se realizaba los sábados, y se hacían dos al mes; estas eran las más tediosas no solo por tener que madrugar, sino por el agotamiento de la semana y la reflexión de las prácticas pedagógicas en el colegio, para determinar si los docentes se habían acomodado a la institución, y además, mediante algunas actividades de los coordinadores, afianzar el trabajo de grupo, de modo que se pudiera identificar a quienes no participaban activamente.



Figura 33. Del listado de reemplazos del día lunes. Este varía según las necesidades de las ausencias de profesores

Fuente: elaboración propia

Los demás días del año era muy similares, lo normal era ver a los docentes apresurados por registrar su hora de llegada; agachar la cabeza y empezar la oración en silencio, reflexionar con mucha carga emocional los problemas de la institución y pedir ayuda espiritual. La mayoría de las oraciones tenían por objeto darnos fortaleza y esperanza frente a lo que hacíamos (prácticas pedagógicas); ello tiene sentido, no por nosotros, sino por nuestros estudiantes. Al menos así nos lo hacía saber el rector en sus intervenciones. De igual manera, las oraciones ayudaban a los docentes pues les daba fortaleza espiritual a quienes se encontraban en mal estado de salud o cansados del trajín de la semana; sobre todo el viernes, porque los lunes eran de automotivación y regocijo.

De todas estas experiencias, especialmente las oraciones y las palabras del rector en sala de profesores, recuerdo al profesor del área de expresión; un profesor prudente, pero con una amargura extrema, la misma que tenían los que renunciaron al colegio. Debo agregar que estos cinco años también me hicieron sentir pesadumbre, pero ya lo bosquejaré más adelante. Él decía en voz baja:

¿Para qué tanta parafernalia en las oraciones? No veo porque nos tienen que reforzar la misión, visión del Minuto de Dios cada vez que pueden. Su horizonte institucional no me convence del todo. Nos insultan como profesionales cuando no tenemos autonomía sobre las decisiones del colegio. Falta darle importancia a la reflexión pedagógica y a nuestras prácticas en cada asignatura: en estos asuntos nos falta crecer como colegio. (Comunicación personal)

Estoy seguro de que, si la profesora de castellano lo hubiese escuchado decir estas aseveraciones, o algún jefe de área que fuera cercano al nuevo rector, se molestaría y le habría respondido: “Usted está en el lugar equivocado profesor, acá nos tratan con sinceridad y respeto” (Comunicación personal). Y tenían una razón contundente, se debía al trato y a la estabilidad laboral que ofrece un colegio reconocido. Para nadie era un secreto que habíamos pasado de condiciones laborales bastantes difíciles o unas deseables. A muchos le pagaban el mínimo, a otros les adeudaron en sus trabajos, u otros como yo simplemente estábamos recién graduados y con muchas expectativas sobre la profesión.

Este punto es importante porque el sector privado en la educación es un laboratorio para aplicar políticas sobre la práctica docente, específicamente, en cuanto a la extensión de los horarios o las jornadas únicas en estos establecimientos. Aquí no se le considera al docente sus propósitos profesionales, ni sus expectativas en cuanto a la educación, solo se le hacen saber los cambios una vez terminado el año escolar, cuando los contratos culminan y se renuevan el siguiente año. La única salida de estos docentes es entonces llegar a sitios deseables, o tratar de acomodarse a toda la institucionalidad ya establecida por los directivos y las políticas gubernamentales⁴².

Al cabo de cuatro años me di cuenta de lo mucho que nos habían permeado las oraciones, aunque muchos no las vimos necesarias y las hacíamos de forma automática o por cumplirle al rector. En este caso, hablo por los compañeros antiguos, los cofundadores, como nos tituló el primer rector. Cuando los evoco, pienso en todas las confrontaciones con las directivas o entre nosotros, y formulo una simple pregunta: “¿*Los ausentes cambiaron algo nuestras prácticas pedagógicas?*” De esta forma, vuelvo a la cavilación del profesor del área de expresión sobre el “*insulto de la institución hacia nosotros*” y me respondo en palabras del segundo rector: “Yo me puedo ir, pero la institución queda” (Comunicación personal)

La anterior es la afirmación más contundente de que para cambiar nuestras prácticas pedagógicas teníamos que pasar por los procesos jerárquicos de la institución, es decir, los de abajo mantuvimos las directrices y la filosofía del colegio, mientras que los de arriba confiaron en que iban por buen camino y siguieron sus propias creencias ligadas a Dios, a los valores religiosos y a la concepción de nación del padre Rafael García Herreros. Menciono esta última aseveración por todas las izadas de bandera en las que fuimos “*obligados*” a extender entre los niños y las niñas el respeto por los símbolos patrios, y a mantenerlos en formación utilizando el conducto regular del colegio que como se mencionó anteriormente, se basaba en el control de los docentes y los estudiantes.

⁴² Para mayor profundidad del tema revisar el bus de la jornada única del Ministerio de Educación y las políticas de la exministra Gina Parody sobre el tema. También la concordancia de los colegios del Minuto de Dios en el ranking de los mejores en Soacha y la justificación que se le da a la jornada única como fórmula para alcanzar mejores niveles académicos y convivenciales.

En estas izadas de bandera solo se expresaba la contemplación del padre-fundador y su visión de país, que era expresada en algunas reflexiones escritas sobre él, o mediante la representación de un cuento corto para agradecer al rector. Además, su concepción religiosa se les había transmitido a los estudiantes como fórmula para alcanzar los propósitos de una mejor sociedad, y que esta era la razón para estar en este lugar. De igual manera, todas las formaciones estaban orientadas a establecer unas relaciones entre quienes detentaban el saber y quienes iban a ser iluminados por el mismo. Había fórmulas para distribuir el espacio, para llevar a los directores de cursos y los no directores de curso a la regulación de los comportamientos.



Figura 34. De la izada de bandera al momento de los himnos y las palabras de la personera del año 2015

Fuente: elaboración personal

No obstante, no hubo una democratización dentro de la organización escolar; se asumió que estos tres aspectos del ser humano, Dios, la patria y el líder con sus valores, eran las explicaciones necesarias para el aprendizaje de los niños y de las niñas, pero en formación ellos también lo cuestionaban enunciando: “¿Profe no le aburre todo esto?”, “y... ¿hay que formar?” o “profe, ¿a usted le gusta todo esto?” Estas son expresiones que muy pocos docentes se atrevían a responder. En vez de esto, ignoraban o regañaban para continuar con las izadas de bandera al modo como se había establecido.

Por lo tanto, lo que siempre estuvo de fondo era que no se discutiera sobre un proyecto humano que respondiera a ellos y ellas, sino simplemente al mundo de los adultos, que asociaban su proyecto humano en tres confluencias institucionales; en primera instancia,

mantener el orden establecido por la escuela desde el cumplimiento de las normas y la obediencia. En segunda instancia, no cuestionar los valores vigentes que ellos asumían en sintonía con el padre Rafael García Herreros, y en última, adecuar a estas formaciones y posiciones corporales rígidas a cualquier ser humano.

Desde esa perspectiva, puede decirse que las prácticas pedagógicas se mantuvieron como las de mediados del siglo XX, pues se encontraban enmarcadas en la obediencia a los símbolos asumidos por el colegio y la nación. Por otro lado, estaba sujeta a todo un aparato administrativo que regulaba las dotaciones y el equipamiento para que las prácticas tuvieran un fin dentro del colegio. En ese sentido, lo primordial eran las funciones y los roles de cada docente, y no las reflexiones que las prácticas en sí mismas despertaban. Esto nos llevó a afianzar las intenciones de las prácticas institucionales en los niños y las niñas, es decir, enseñarles un temario de comportamientos, actitudes y valoraciones pasadas, mas no a cuestionar dicho temario.

Por su parte, los niños y las niñas en sus diarios reflejaron con qué prácticas pedagógicas sentían afinidad dentro de las clases, al respecto, una de las niñas del grado quinto afirmó de forma emotiva:

Mis clases favoritas son inglés, sociales y ciencias naturales, empezamos por inglés, inglés es una de mis materias favoritas ya que aprendemos idiomas, el único problema es pronunciar. Pero no me importa, igual me gusta poder hablar otro idioma. Sociales me gusta porque aprendemos historia, algo de nuestros antepasados qué pasó, y cómo ocurrió. Y las ciencias naturales aprendemos naturaleza, aprendemos los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor, plantas, investigación, animales, cielo, clima, tierra, terrenos y más. (Diarios de los niños y de las niñas, 2015)

Estas tres materias o asignaturas estaban involucradas con los costos de representación de los símbolos del Minuto de Dios; con el legado del padre fundador; con las formas institucionales expresadas, y adecuadas para los niños y las niñas; con las izadas de bandera y su orden establecido en normas o temarios de la clase como fórmulas de aprendizaje. En la primera asignatura, inglés, los niños y las niñas tenían que pedir permiso usando la siguiente expresión: *"I can go to the bathroom. Please"*. Así se les enseñaba el segundo idioma conectado con las normas del colegio; a propósito de ello, la oración institucional, el padre nuestro y otras expresiones utilizadas a diario, se fueron acomodando a las lógicas del colegio con el fin de que todos se involucraran en el segundo idioma.

En la segunda asignatura, sociales, las izadas de bandera y las clases estaban destinadas a expresar los contenidos en torno a hechos del pasado y hacer reflexiones sobre los mismos, para evaluar las acciones del presente desde esta perspectiva: *"Quien no conoce su historia está condenado a repetirla"*. Esta es una fórmula adoptada de la historia de bronce y los grandes próceres de la independencia con una tendencia hacia el progreso social, desconociendo versiones más populares y democráticas que invitan a

entablar una relación distinta con el pasado. La última, el medio ambiente y su cuidado, empezaba por una ética del cuerpo y su aseo para transmitir las conexiones entre medio ambiente y la consciencia ambiental. De manera que es otro temario ajustado a todo el comportamiento que se le exigía a los niños y las niñas.

En otras palabras, estas asignaturas eran la evidencia a tener en cuenta por dos razones; la primera que no consideraran a la pedagogía como ciencia y las formaciones de los docentes en sus prácticas pedagógicas, para constituir un proyecto de sociedad distinto a los sostenidos por el colegio, era un indicio de que todos estos procesos en los que se ve abocado el docente, no permitían ver otros horizontes de las prácticas pedagógicas y sus propias manifestaciones.

Y la segunda, que, al valorar los costos de representación de este mundo del sentido institucional, y no a la ciencia, por ejemplo, las ciencias sociales escolares, se mantenía el orden del pasado en el presente, evidenciando que todo es previsible dentro de la institucionalidad, pero no para apostarle a la investigación de la práctica pedagógica y sus alternativas para constituir proyectos humanos autóctonos a partir de los niños y de las niñas.

Tenían razón los compañeros que ya no estaban, ellos que tuvieron la osadía de enfrentarse a la realidad del colegio y a sus prácticas establecidas, no lograron erosionar algo su firmeza, y no porque desearan un cambio radical, simplemente buscaban otras alternativas, las nuevas pedagogías. Por cierto, hay mucho en su discurso, pero poco en concreciones reales. Sin embargo, la institución y sus procesos fueron superiores a nosotros, nos instruyen para acomodarnos a ella, y cada discusión solo la iba haciendo más firme. Pactamos en cada año las actividades, pero no las posibilidades por todos. Y de ellas se fue desprendiendo el tejido de nuestro quehacer. Es en la institución donde encontrábamos fosilizadas nuestras experiencias, pero también las posibilidades que negamos en el momento de hacerlas partícipes de nuestra práctica docente.

“La institución queda”, era la sentencia del rector, pero en cada uno de nosotros perduró la gravedad con la que se fueron los compañeros cercanos. Al profesor de sociales le importó la razón de su amigo -el profesor de música- para su salida repentina del colegio. Se esperaban al finalizar la jornada, se buscaban en los descansos, se apoyaron en los momentos de reemplazos, hasta que este último decidió irse por una explicación:

No me siento cómodo en este colegio, siento que me persiguen. La coordinadora si no me ve en acompañamiento me regaña, o cuando no entrego los planificadores a tiempo. Ya me ha hecho firmar memorandos y no estoy de acuerdo con todo esto. (Comunicación personal)

El profesor de sociales le suplió que no se fuera, pero fue inútil, él no se había acoplado a las prácticas pedagógicas de la institución y terminó confrontándola y maldiciéndola.

Es importante reconocer que, en medio de toda esta crítica hacia el colegio, también pudimos alcanzar alguna especie de alternativa centrada en las posibilidades de tener estabilidad laboral y dedicarnos a pensar la educación. Muchas veces concretada en resarcir errores anteriores, aclarar ideas y precisar algunos proyectos abandonados por las situaciones laborales anteriores. Hubo varias experiencias docentes en las que las iniciativas didácticas y pedagógicas de algunos compañeros lograban darle sentido a nuestra labor; y compartir este saber hizo del trabajo en este colegio, en los dos primeros años, una experiencia agradable y satisfactoria. Estas actividades nos condujeron a plantear una labor determinada, no por el azar, sino por el empeño de materializar esfuerzos, tales como, la carrera de observación, juegos tradicionales y de mesa, que se volvieron algo novedoso para cambiar las rutinas de la clase.

La primera experiencia, compartida por la profesora de matemáticas, se realizaba al iniciar el año escolar, y consistía en hacer varias estaciones con una serie de preguntas repartidas por todas las instalaciones del colegio. Todos los interrogantes a resolver estaban cifrados para ejercitar las capacidades de memoria y competencias de los estudiantes, además de integrarlos y adentrarlos de forma diferente al conocimiento de las áreas. Fue un trabajo que aportó a las prácticas pedagógicas de cada uno de nosotros, por lo que muchos reconocieron su importancia.

La segunda experiencia se realizó mes a mes en el primer y segundo año del colegio. Consistían en una serie de juegos tradicionales como cartas, lazo, pimpones y rayuelas; esto sirvió para romper la monotonía de las clases y las tensiones ocasionadas por las notas. Esta actividad se dejó de hacer en el tercer año por darle entrada a una sucesión de formalismos y repeticiones implementadas al momento de desarrollar la clase, concentrada en la fase de entrada (momento de conocer el propósito), fase de desarrollo (actividades) y fase de salida (organización del salón). Luego de esto no hubo más iniciativas a nivel general. Las clases se convirtieron en rutina, y está en “procesos de calidad”, muchos compañeros sintieron el peso de llevar la clase por este camino y terminaron renunciando.

Esta experiencia compaginó con otro elemento del colegio; como se evidencia a partir de lo anterior, en el primer año la institución estuvo a merced de sus propios intereses, por eso, las prácticas pedagógicas eran espontáneas y había muchas iniciativas. El segundo año fue incorporándose a los procesos homogeneizadores de los estándares de calidad. Ya en el tercero no se permitía nada en conjunto, solo la planeación semanal de las clases era admitida, las demás actividades extra clase tenían una serie de formatos para dificultar su realización (burocracia administrativa de calidad). Los compañeros no se acogieron a esta forma de trabajo y lo manifestaron con sus posturas personales. Ellos realmente pensaban, no en los planteamientos oficiales de la corporación, sino en hacer uso de la creatividad y las potencialidades de su práctica pedagógica, aunque ello les costara no seguir en el colegio.



Figura 35. Tomadas durante la entrega de informes y la jornada corporativa del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde

Fuente: elaboración propia

Si sopesamos lo anterior y la apreciación del profesor de expresión, la experiencia del colegio iba mucho más lejos. Parecía tan válida la afirmación sobre las diferencias entre la institución y nosotros, que en muchas ocasiones la profesora de preescolar y el profesor de matemáticas se quejaban demasiado del coordinador de ese año (2013). Nunca sospecharon de los procesos de calidad que se avecinaban, siempre creían que todas las cuestiones institucionales eran invención de él, es decir, la formación diaria, llegar puntual, utilizar corbata o incluso llegar a uniformarnos con trajes monocromáticos de color azul oscuro.

El coordinador de ese año llegó al límite de contratar a un sastre para que nos viéramos con el mismo color azul oscuro, los mismos pliegues y la misma corbata vinotinto, que un año antes era el traje corporativo que usaba el primer rector. En el caso de las mujeres, se mantenía el color con una bufanda blanca y sin falda, todas con pantalón. También en ocasiones se admitía el color negro, siempre que fuera formal. Entre nosotros hablamos a hurtadillas del coordinador: “De que éticamente era incorrecto hacerlo” (Comunicación personal), pero al final todos cedimos comprando el traje.

En realidad, la institución ya había entrado en el proceso de certificación de calidad mucho antes de que nosotros lo advirtiéramos, y la labor del coordinador era educarnos y prepararnos para la asimilación del modelo corporativo, reproducido en cada uno de los colegios M.D. y aprobado año tras año por el grupo empresarial Bureau Veritas. Así que el cuarto año de estar en el colegio fue intrincado y tortuoso. Mi postura fue y se la mencioné a algunos compañeros, “no tomarse tan en serio la institucionalidad” (Comunicación personal), suena paradójico, pero me sirvió para mantenerme en el Minuto de Dios lo suficiente y comprender sus falencias como institución reconocida.

El año de la certificación de calidad (2014) puso a muchos profesores nerviosos; no conocían la misión y la visión del colegio, los objetivos no estaban del todo aprendidos, tampoco conocíamos las funciones de las personas que trabajaban en la administración. Esta era una pregunta clave para indagar el conocimiento de los docentes sobre su lugar de trabajo y el quehacer diario con los niños y las niñas. Las directivas-docentes nos presionaron para tener carpetas de notas y asistencia diaria, haber llenado los planificadores de las semanas programadas hasta la última clase; mostrar experiencia y tranquilidad a la hora de responder preguntas sobre todo el colegio y sus procesos administrativos.

Antes de la llegada del grupo empresarial Bureau Veritas nos hicieron varias capacitaciones los sábados, que fueron tediosas y controversiales entre los docentes. Aquí la institución se expuso en cada uno de sus aspectos porque es asimilada por la práctica de los docentes y sus propias elucubraciones, es decir, la capacitación era para hablar sobre las pretensiones de conseguir dos objetivos importantes para la calidad de la institución; el primero estaba basado en el 85 % de satisfacción de los usuarios (padres de familia y estudiantes) y el segundo, en obtener en las pruebas externas (ICFES) 50 o mayor a 50 puntos en cada una de las asignaturas. Además, se hablaba de las clases, de su orden, del manual de convivencia y de sus procesos convivenciales, relacionados con el debido proceso y con el hecho de llevarlos a la práctica pedagógica.

En esa medida, lo que quedaba oculto en estas certificaciones eran las reflexiones de los docentes y las voces de los niños y las niñas, debido a que el dominio principal era el posicionamiento del colegio a nivel local y nacional, mientras que los dos primeros se encontraban a espaldas de esta proyección futura del colegio. De igual manera, la diversidad como seres humanos no era tomada en cuenta a través de una experiencia profunda y esclarecedora del vivir en sociedad, que para este caso no necesariamente era pasar por los prestigios sociales a los que el colegio apuntaba, sino a una existencia del dominio de las libertades y propuestas humanas que no eran tomadas en cuenta.

Sin embargo, la apropiación y la certificación eran importantes para que la institución quedara certificada ante la Corporación Minuto de Dios. De lo contrario, el colegio entraba en un proceso minucioso de revisión y evaluación hasta la otra interventoría. Se había vuelto un designio conocer estos procesos de calidad, con el fin de que existiera un *“cuerpo docente capacitado”*, y los clientes sintieran la satisfacción de tener a sus hijos en el mejor plantel a nivel de calidad. De igual modo, durante el proceso de certificación se habían cambiado las rutinas; por eso la oración se realizaba, pero se hacía más rápido, buscando evaluar los procedimientos de calidad de las áreas a nivel general. El rector se volvía más estricto con el cumplimiento del horario, las temáticas y los formatos de izadas de bandera. Igualmente, la coordinación vigilaba que todo el día se cumpliera con el itinerario de las clases.

A diferencia de las obligaciones institucionales, los profesores de teología y filosofía jamás se doblegaron, siempre asumieron una reflexión profunda sobre sus prácticas pedagógicas, de manera que sobrepasaban las formalidades del colegio y los usos

indiscriminados del deber-ser de los docentes del Minuto de Dios. En una ocasión, en la comisión de evaluación y promoción a final del año 2013, el profesor de filosofía arrinconó a todos, tanto directivas como docentes, él con su voz sutil y apaciguadora trató de reconciliarnos con nuestra práctica pedagógica, nos afirmó: “Yo les pondría a todos los estudiantes 5.0 por el solo hecho de existir” (Comunicación personal). Después de esa sentencia, nadie se atrevió a pensar de forma distinta, mucho menos delante de las directivas.

Los profesores de teología, de expresión, de religión y de filosofía se apasionaron mucho con su labor, que era *“trasformar el campo de lo posible de los niños y las niñas por unas alternativas concretas”*, y de cada estilo se puede decir que los primeros siempre se opusieron a la formalidad de las notas: *“Miran el resultado y no al ser humano”*. Los segundos estaban en desacuerdo con los coordinadores ya que creían que la disciplina era la base de todo el andamiaje de la educación, y por lo tanto, había que cambiar ciertos esquemas de dependencia, para que ellos y ellas fueran más autónomos. Al tercer grupo le inquietaba que no se dieran los espacios para convocar el debate, entre los estudiantes y la realidad del colegio. Y los últimos demostraron, al finalizar el año 2016, que *“el miedo era nuestra debilidad y no nos permite ver la autenticidad de nuestra práctica profesional”*.

El *“problema”* de estos maestros, afirmaba una de las coordinadoras, es que sus iniciativas *“agotaban la institucionalidad”*. Al respecto, evoco las palabras del segundo rector cuando nos presentó un video sobre el trabajo en equipo, en el cual aparecía la imagen de una persona que iba adelante llevando una carreta con su cargamento, y varios iban oponiéndose a la llegada a su destino; casi expresando que *“es imperativo que todos sigamos las mismas reglas de juego, llevando esa carga laboral en cada práctica pedagógica”* (Comunicación personal). Es la sospecha vuelta realidad de estos docentes, esto es, *“ser animales de carga de un solo tiro, sin autonomía, ni autenticidad”* (Comunicación personal), sin más ni menos. Mostrar el interés por el colegio era exaltar ese valor supremo, la de considerarse como un rebaño que no puede dejarse llevar por sus cavilaciones.

En otras palabras, ellos son el ejemplo de que a la institucionalidad nunca le había interesado la reflexión pedagógica de cada uno, ni sus inquietudes, ni la profundidad de sus ideas, simplemente asumir el modelo pedagógico corporativo o institucional y orientar los estilos de la práctica pedagógica hacia la certificación de calidad. Dicho modelo pedagógico entiende la vida y la escuela desde la modificabilidad estructural del individuo; de esa manera, reconoce las funciones y los roles del mundo social, hasta volverla transferible a los niños y las niñas mediante la figura del adulto significativo⁴³.

⁴³ El modelo pedagógico del colegio M.D.C.V. es diverso y toma elementos de la modificabilidad estructural cognitiva, la enseñanza para la comprensión y la teoría de la elección. En el apartado sobre las prácticas se

De ahí que cada año muchos compañeros se despidieran sin tener la oportunidad de ser atendidas sus sugerencias, y los que quedaron no tuvieron la incertidumbre de si los volverían a llamar al siguiente año, o si hicieron las cosas bien, o faltó más empeño para ser parte de este modelo en proyección.

Ahora bien, si eso pasaba con nuestra práctica pedagógica, el mundo de los niños y de las niñas se había vuelto más simple. Era una consecución de las normas, adornada con sentimientos de “*papito Dios*” quiere que se porte bien y no hacer enfadar a las profesoras y profesores. La elegancia, los buenos días, las canciones en las formaciones y las palabras positivas se habían convertido en un mundo que nosotros les transferíamos a ellos y ellas. Cuando se reflexionaba sobre estos actos, muchos no se sorprendían de lo fácil que habíamos cedido en nuestras prácticas pedagógicas a toda la institucionalidad.

Lo extraordinario es que después de adoptarlo en nuestra práctica docente, nos recriminamos unos a otros. Nos volvimos más serios y ya no dijimos nada. El silencio nos gobernó pues estaban las condiciones para no expresarnos. La profesora de educación física lo expresó así: “Queramos a no, el colegio nos ha ofrecido garantías laborales. En otros colegios no tendríamos la misma suerte, yo me siento en ese sentido tranquila” (Comunicación personal). Nunca estuve de acuerdo con ella, pero sé que tampoco hice algo para decirles todas sus torpezas, o al menos las que había considerado.

b. Autoreferencia y postura

En ese sentido, en este apartado se bosquejarán algunos de los sentimientos y narrativas que se expresaron en cada momento, no con el ánimo de condenarlos, sino de condenarme por no haber sido capaz de expresarlo en forma crítica, tranquilo y sin miedo; cuando comencé mi labor como docente, lo hice con mucha alegría y pasión. Me sentí atraído por estar en el Minuto de Dios, una entidad reconocida a nivel nacional y local, “*con marca registrada*”, así nos lo hacía saber el rector del primer año. Contemplé en ellos un modelo pedagógico serio y coherente, no solo en la figura de autoridad del padre Rafael García Herreros, sino también en las formas de llevar la convivencia en las clases.

Al principio me propusieron aprender a planear las temáticas dentro del aula. Al usar el lenguaje significativo como hilo conductor de la enseñanza hacia mis estudiantes, sin contemplar un solo rastro de la improvisación, mi práctica se hizo firme, pero con el paso del tiempo, arenosa. Cuando no se revisa la práctica pedagógica, esta se transforma en simple reproducción del sentido de otros, que sí reflexionan sobre la institución y sus propios intereses; en otras palabras, esta se va transformando en automatismo sin

trabaja mejor la categoría adulto significativo, y cada una de las perspectivas del modelo pedagógico. Aquí solo es un comentario en cuanto a la experiencia individual de la autoreferencia sociológica.

reflexión. Esto quiere decir que mis estudiantes se volvieron protagonistas e incisivos cuando no veían reflexión dentro de mi práctica pedagógica; en esos casos, todo lo veían rutinario, tedioso, molesto y perezoso.

Sin embargo, siempre tuve la idea de cambiar algo que ellos y ellas sintieran y pudieran expresar contundentemente, fue así como escuché sus palabras, adopté sus posturas, que manifestaban una crítica hacia la monotonía de las clases y los regaños. Aprendí lo difícil de roer ese hueso de la institución; el colegio solo buscaba acomodar a los seres humanos a universales como Dios, valores, principios, luego trataba de domesticarlos frente a las imágenes de nación, pasado y localidad que han logrado las ciencias humanas. Todo ello, hasta finalmente establecer la verdad, como si esto hubiera sido válido para todas las sociedades en igual medida.

En cambio, mis estudiantes caminaban por otros senderos, no digo que sobrepasaran los universales o las verdades establecidas, solo que hubo momentos, aunque fueran cortos, en los que lograron expresar estas inconformidades, por ejemplo, al molestar en clase, no atender algunas veces las izadas de bandera o interactuar con otros compañeros en el juego libre de las decisiones. Esto era precisamente lo que pretendía prever la institución: *“Controlar algunas interacciones entre ellos”*. Aunque muchos aceptaban las normas de la clase y las del colegio en general, había otra tendencia a expresar con chistes o vínculos amorosos, las prohibiciones del amor y los temas de la educación sexual, por ejemplo, los escándalos de dos niñas de bachillerato que publicaban en su Facebook fotos sobre su estado sentimental, comprometiendo a las directivas del colegio para tomar medidas frente a la vida virtual de las estudiantes.

Debo reconocer que mis primeras clases de ciencias sociales tuvieron potencia en el saber, pero una falta de creatividad en la puesta en escena. A pesar de que tenía la libertad de programar a mi manera los temarios de la malla curricular, no involucraba a mis estudiantes porque pensaba que ese era el norte de la educación, una enseñanza que orientara mis prácticas hacia fines comunes con el colegio y los docentes. Conocía algunos comentarios de estudiantes donde mencionaban: *“¿Profe por qué no hacemos una actividad más divertida?”* o *“Hace rato no vemos una película”* *“Profe, ese tema es aburrido”*. Todo me demostraba que la práctica se movía entre el desgaste y el aburrimiento para no pensar el fondo del problema.

De tal manera, puedo decir que soy deudor de mis primeras prácticas didácticas y pedagógicas gracias a los comentarios de mis estudiantes, pero no al papeleo de la certificación de calidad. De los cinco años en el Minuto de Dios, no logré que las directivas-docentes respondieran a la pregunta de *para qué sirve el sistema de calidad a nuestras prácticas pedagógicas*. Esa respuesta la hallé con los años. Solo se trata de cumplir los parámetros, obedecer y realizarlos, *“para eso nos han contratado”*. Y si a esto le agregamos los menosprecios del segundo rector, solo se puede concluir con sus palabras: *“Es más importante la Corporación, la institución, porque son ellos quienes nos llenan la despensa”* (Comunicación personal).

El tiempo en el colegio me enseñó dos sentencias, por un lado, a no contradecir a los docentes- directivos, es decir, a llevar mis registros y mis prácticas pedagógicas ordenadamente como ellos me lo exigían; como puede entenderse, la calidad es un lenguaje común y no tolera errores de formatos, y menos, que se exploren otras prácticas pedagógicas. Por otro, a considerar todo lo que expresaba delante de mis compañeros pues siempre estaban mirando indirectamente lo que hacía y no. Ellos le llaman evaluación para mejorar cada día, argumentando que *“todos los días hay que aprender algo nuevo, y aprender a corregirse”*. No obstante, yo le llamaba *“competencia burocrática”*, cuando no se cumple con las obligaciones de la certificación de calidad.

A mi parecer, dichas obligaciones no tenían nada que ver ni con la práctica docente ni con la enseñanza. Mas para los docentes del Minuto de Dios, era de vital importancia portar la bata cerrada, utilizar pantalón de paño y corbata color vino tinto. Esa es la imagen del docente que ellos pretendían proyectar, pero esto se ha de criticar porque si querían un docente con esas características, *“al menos páguenle para llenar su armario, y no solo encubran su pobreza con trajes mediocres por resaltar la imagen del colegio”*, o como decíamos algunos profes antiguos en el tercer año: *“Que nos uniformen, así dejamos de tener tantos inconvenientes con la institución y la Corporación”*.

Recuerdo a la coordinadora de ese año, quien en una ocasión en la que llegué tarde al colegio en cicla, no alcancé a cambiarme y por eso entré con jean y tenis al salón de clase. La mayoría ni siquiera se había percatado de mi vestuario. Pero luego ella se enteró y me llamó la atención durante el descanso, diciéndome: *“¿Qué le paso hoy profesor?”*, ante lo cual yo respondí que *“tuve un pequeño accidente con mi cicla y para no llegar tarde al salón no me cambié”*, *“Ahh bueno, que no se vuelva repetir, usted ya sabe”* (Comunicación personal). Y desde ahí, siempre usé las palabras del nuevo rector para cualquier sarcasmo con mis compañeros: *“Quienes nos quedamos, sentimos el llamado de la obra del padre y fundador Rafael García Herreros”* (Comunicación personal), o cuando nos invitaban a participar de la misa antes de los regaños: *“Dios nos puso en este lugar por una razón”*, razón que nadie supo expresar.

Reconozco que algunos jamás se *“tragaron ese cuento”*. Si estábamos allí, era porque no había opciones laborales suficientes para llegar a otro lugar. Lo que siempre hubo fue el discurso del amo menospreciándonos: *“Ser docente en este país, es morir de hambre, pero con una sonrisa llena de vocación”*. Sobre esta idea se contemplaba la situación de los colegios, en cuyas prácticas pedagógicas se aplica el valor de la educación de calidad y sus estándares de mediciones, pero irónicamente la olvidamos por el agotamiento del día a día, o de las prohibiciones y valoraciones que nos hacen. Aunque siempre estará el amo para hacémosla recordar en nuestro diario vivir...



Figura 36. Del equipo de trabajo de ciencias sociales año 2016, durante la celebración del día del Minuto de Dios

c. Consideraciones finales de la autoreferencia sociológica

Para finalizar esta autoreferencia sociológica, se agregarán dos aseveraciones que pretenden responder la pregunta de investigación aquí planteada, en lo que respecta a las subjetividades y a las prácticas pedagógicas de los docentes del colegio Minuto de Dios Ciudad Verde. Además, estos son dos horizontes que hacen posible la comprensión de los problemas domésticos y sistémicos, de los que se ocupa la docencia actual. De igual forma, implica una búsqueda, cuyo objeto es darle una solución a los mismos, entre lo auto-referencial, lo narrativo y las prácticas en sí mismas. Lo anterior debido a que las dos primeras son formas sociales nacidas de las inconformidades generadas por la tercera, que buscan la aceptación y el reconocimiento social de las prácticas institucionales⁴⁴.

En ese orden de ideas, la primera aseveración tiene que ver con la escuela, el colegio, la institución, la corporación, que fueron palabras que expresaron la poca posibilidad de maniobra que tiene un docente a la hora de tomar decisiones sobre sus propias prácticas pedagógicas. Fue así como lo demostré con la experiencia narrativa anterior sobre la

⁴⁴ Las aceptaciones de las prácticas institucionales del colegio, por parte de los docentes, vienen dadas por dos factores evidenciados en la autoreferencia; **la lealtad institucional** y **los modos de contratación** al principio y final del año escolar, por ser las formas en las que un docente asume la institucionalidad en el sector privado.

autoreferencia sociológica. Adicionalmente, el poco campo de maniobra que tienen los niños y las niñas a la hora de expresar sus propios intereses, ya no ligados a temáticas, actitudes y comportamientos bajo la idea de construir una “mejor sociedad” dentro de las prácticas institucionales, sino a un campo abierto de expresiones corporales y narrativas que invitan a transformar el entorno en el que ellos y ellas se encuentran.

La segunda aseveración propuesta está relacionada con la crisis que viven las prácticas pedagógicas y su limitado campo de maniobra, dado que detrás de estas se encuentran instaladas las directivas-docentes, las políticas gubernamentales e incluso las internacionales, que poseen en sí mismas un rango abierto para tomar decisiones; esto afecta directamente las prácticas pedagógicas. Ahora bien, la institución pone en juego todas estas condiciones de jerarquización y organización escolar, en el campo de sus costos de representación que son funcionales a los intereses de ellos mismos, entre los cuales se cuenta valorar la imagen corporativa e institucional, así como los símbolos de la nación y el colegio, que sirven como *sellos de garantía* frente al hecho de que las decisiones de quienes se hallan por encima de las prácticas de los docentes son las más acertadas y adecuadas dentro de lo social y lo histórico.

Asimismo, se encuentran los valores morales, religiosos y sociales que se ubican dentro de las experiencias docentes a título de una figura representativa que los hace valorar el campo de las acciones asignadas y propuestas por la institución escolar, no solo para expresar las apariencias e intenciones de los docentes-directivos, sino también para vincularlos a unos propósitos de cambio y transformación por la vía propuesta de su modelo pedagógico y los estándares de la educación de calidad.

Sin embargo, lo que demuestra la autoreferencia es que estas formas sociales de representación y sus costos también nos llevan a la vía de erosionar las instituciones escolares cuando el docente no le apuesta a ninguna de estas visiones (tanto del colegio, como gubernamentales e internacionales).

Por consiguiente, cuando los docentes dentro de sus propias reflexiones sobre las prácticas pedagógicas no tienen la certeza de que estas representaciones, símbolos, iconos y guías son los adecuados para dirigir el camino a seguir, o mantenerlo dentro de los contextos de los niños y las niñas, entonces tales formas de representación social que son institucionalizadas, incluso a través de la creencia religiosa, empiezan a ser transgredidas de una u otra manera por medio de las inconformidades, de experiencias narrativas críticas, que generan un desgaste de los costos de representación. Este punto es crucial en cuanto a que permite preguntarse cómo hallar solución a lo que se ve reflejado en la experiencia narrativa de la autoreferencia sociológica, si el campo de maniobra entre la organización institucional y la visión de los docentes no concuerda del todo.

Además, ¿por qué de estas correspondencias sociales se afirman las configuraciones sociales de las subjetividades hacia el campo de maniobra de los niños y de las niñas? Para darle respuesta a estos dos interrogantes, se parte de una idea que orientó la

autoreferencia y el campo de maniobra individual llevado hacia otros, es decir, aunque la práctica se encuentre enajenada por lo institucional, también de ahí nace la capacidad individual para construir un campo de acción que se equipare a lo institucional a través de una relación distinta con sus formas de representación social, o bien, la práctica se puede quedar en la negación de las instituciones escolares o buscar alternativas que den cuenta de distopías que desalienten estos rumbos adoptados por lo institucional.

En otras palabras, aunque tomar decisiones dentro de lo individual y sus prácticas pedagógicas es un proceso limitado, el campo de lo narrativo, de la creación y de lo estético nos puede ofrecer un amplio espectro de posibilidades al que los mismos individuos a su estilo le apuestan. Diariamente se toman acciones que no están contempladas en las encrucijadas de lo institucional, pero sí demandan nuestra capacidad para crearlas y transferirlas en el campo de la enseñanza.

En consecuencia, aquí se hace un llamado a constituir distintas relaciones autónomas que al modo de Bartleby abarquen⁴⁵ una crítica en torno a seguir los designios institucionales, o en vez de esto, utilizar la expresión “*preferiría no hacerlo*”, mediante la cual es posible cuestionar los dominios y las libertades restringidas y vigiladas históricamente por parte del colegio; quizás ahora existe la oportunidad de relativizar estas apuestas y posturas escolares, orientándose por unas que afirmen nuestras propias acciones y nuestras propias consideraciones dentro de cada experiencia social y escolar, pese a que hasta ahora no es demostrable dentro de las prácticas institucionales y pedagógicas, sino a modo de crítica frente al quehacer docente.

⁴⁵ La historia de Bartleby es una muestra de que nuestros pensamientos dependen no de los designios de otros, sino de las consideraciones que nosotros mismos le otorgamos a nuestra experiencia (para este caso la práctica pedagógica). Sobre esta narración se resalta la historia de un hombre solitario que busca trabajo en Wall Street como copista, y durante un tiempo trabaja al modo como se le exigen. Luego cambia su itinerario por la frase: ***preferiría no hacerlo***, de aquí en adelante, la historia se transforma en un descubrimiento personal, que el jefe de la oficina de abogados asume como desdicha de un hombre que ya no considera hacer nada. Pero en el fondo era una crítica a todo el mundo social en el que él se rodeó y no tenía posibilidades de cambiar sus designios. Entonces emprendió una mayor empresa de su autenticidad a través de la frase: ***preferiría no hacerlo*** como último refugio a sus acciones.

7 CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

El trabajo de investigación titulado “*Entre prácticas pedagógicas y enseñanza. Hacia una aproximación sociológica de los contextos y artefactos culturales de la escuela.*” permite llegar a las siguientes conclusiones de acuerdo a los objetivos trazados en el proceso investigativo.

En cuanto al objetivo general, se buscó *Analizar las prácticas pedagógicas y sus artefactos culturales utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la educación primaria y su incidencia en el contexto y en la configuración de las subjetividades de los niños.*

Como lo pudo apreciar el lector en el desarrollo de los distintos capítulos que estructuran este documento, los contextos escolares estuvieron enmarcadas desde dos perspectivas, por un lado, se le dio prioridad al mundo social estructurado por las prácticas pedagógicas e institucionales que cotidianamente se expresaban en las izadas de bandera, las formaciones y las clases habituales de las ciencias sociales; y por el otro lado, a las formas sociales en las que se ciñeron estos contextos escolares, al ser encausadas por los repertorios de la escuela para formar unos sujetos que fueran coherentes con el modelo pedagógico y las perspectivas de educación que poseen los docentes y directivos.

Sin embargo, la investigación dio un giro en aras de no solo evidenciar los contextos escolares en relación a la subjetividad que se colocó en discusión con los objetivos específicos, también se buscó analizar las voces de los niños y de las niñas en diálogo con este mundo social estructurado. De allí que se considere importante destacar el hecho de que metodológicamente dentro de la investigación, las voces de los niños y de las niñas desde la experiencia de los diarios de campo y los ejercicios en general no obedecieron a una cultura escrita ni a una cultura del libro, que es lo que pretende la escuela en términos globales con todos sus artefactos culturales y símbolos predispuestos para la enseñanza y las prácticas pedagógicas, sino más bien que estas voces rastreadas trascendieran en buena medida la cultura escrita para llegar a una cultura de la palabra hablada, es decir, este es el motivo por el cual fue difícil captar y llevar a la escritura esas voces que se materializan en las interacciones cotidianas con los compañeros y compañeras en cada uno de los contextos escolares analizados.

Ahora bien, debido a esta cultura escrita, el alcance de la investigación fue reconocer las voces de los niños y de las niñas que se encontraban mediadas por el juego de los artefactos culturales, tales como el módulo de estudio, los himnos y la oración institucional, porque cada rito del colegio le dio prioridad al valor del mundo de los adultos significativos, que movilizan una visión del pasado de los héroes patrióticos, hasta llegar a la visión del líder carismático -en lo institucional- como es la figura del padre Rafael García Herreros.

Por lo tanto, las relaciones entre el contexto escolar y las voces de los niños y de las niñas no concuerdan con la imagen del sujeto que se pretende formar desde el modelo pedagógico del colegio. Por un lado, porque ellos y ellas no participan en la resignificación de los artefactos culturales de la institución, sino que asimilan las mediaciones del pasado-presente, en el que se les expresa el mundo social desde la rectitud de los valores éticos, como el servicio y el amor al prójimo. Por el otro lado, hay otros artefactos, como es el caso de las ciencias sociales, que están ligados a los primeros, y llegan a una visión de la historia que trasciende a los niños y las niñas porque en muchos casos aparecen silenciados con el uso de la disciplina -caso de las formaciones o las conmemoraciones de las fechas patrias-, o repitiendo las explicaciones ya elaboradas por los adultos significativos.

Puesto de otra manera, el alcance de la investigación fue lograr develar dentro de los contextos escolares un tipo de sujeto social de acuerdo a los intereses del modelo pedagógico, ya que esta perspectiva pedagógica no estimula la crítica frente a la realidad social, sino que la respuesta se encuentra siempre en el libro o en la medición, legitimando a modo racional las virtudes, las enseñanzas y los protocolos en los que siempre aparece. Además, estos contextos escolares también presionan con los hábitos cada pensamiento, comportamiento y visión de la realidad, a pesar de que implícitamente, con la palabra hablada, se cuestionan esos momentos institucionales, las validaciones y sus registros tienden a fomentar esta cultura escrita.

También es importante decir que el modelo pedagógico a pasar de que se concibe desde los elementos de la teoría de la elección, la modificabilidad estructural cognitiva, y el aprendizaje significativo, sus prácticas pedagógicas y las prácticas institucionales forma un contexto escolar que no propicia una formas de enseñanza- aprendizaje autónomas y creativas para la comprensión de la realidad social, sino que se estandarizan unas acciones que se mueven entre regular comportamientos y homogenizar pensamiento.

Ahora bien, como objetivos específicos se buscó *identificar las prácticas pedagógicas institucionalizadas para la educación primaria dando cuenta de los usos sociales que se le otorgan a los artefactos culturales y a la enseñanza de las ciencias sociales.*

En cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales el primer hallazgo fue que las prácticas institucionales están por encima de estas, y esto hace que los docentes se formen y se adhieren al “deber ser” de la institución y su modelo pedagógico, en este caso, se les trasmite la figura de maestro que incentivó el padre Rafael García Herreros con valores institucionales para mantener su legado. También se instruye a los docentes hacia figura del adulto significativo que se consideran válida desde su comprensión del modelo pedagógico, debido a que el docente posee la responsabilidad de colocar el ejemplo no solo en su forma de vestir, sino también en su manera de convivir con el mundo estructurado de la escuela.

Este punto es clave porque las prácticas pedagógicas se mueven en razón de este modelo de maestro, y tanto las rondas disciplinarias como las visiones de la enseñanza

de las ciencias sociales están matizadas por ese modelo pedagógico, que legitima todo un orden del saber, y esto no solo en términos de valorar una historia de bronce o una geografía positivista, sino un saber que genere prestigio institucional al ser evaluado por agentes externos, y así posicionar el colegio dentro de la localidad.

El segundo objetivo específico buscó *interpretar las nociones de nación, implícitas o explícitas en las prácticas institucionales, en el marco de las ritualizaciones escolares y las subjetividades de los niños y las niñas.*

Desde el punto de vista de la configuración de la subjetividad, las nociones de nación estaban basadas en la historia de los vencedores sobre los vencidos porque se resaltan más los hechos del 20 de julio y los próceres de la independencia que otras formas colectivas de comprensión a la independencia. Por ejemplo la conmemoración del 12 de octubre no está exaltada dentro de los rituales oficiales del colegio, donde la historia, o incluso la geografía, en términos de la académica ya ha logrado democratizar estos hechos sociales, es decir, se le da más énfasis a los héroes u hombres poco comunes, que a las colectividades que han intentado cambiar sus propios designios, y por ende, los niños y las niñas asumen las primeras explicaciones por toda la fuerza que a modo de cliché *“Quien no conoce su historia estará condenado a repetirla”* se le otorga a las acciones de aquellos hombres sobresalientes en la historia.

Lo antes dicho equivale a decir que las nociones encontradas en las celebraciones del colegio o ritos de la institución abordan la nación desde el mito de la historia en la forma en la que lo expresó Raimon Panikkar, porque unos hombres –este es el caso de las directivas- asumen o producen la realidad pasada en relación al presente, para que “las mayorías” la crean y la recreen sucesivamente. Así sucede con los niños y las niñas al estar en esa producción de la realidad de los ritos o conmemoraciones, la asimilan esta realidad como una “verdad compartida” aunque también resistan a su estilo a estas celebraciones. Por lo tanto, a pesar de que la comunidad escolar se piensa desde estos referentes históricos, pasando por todo el mundo estructurado de la escuela y la figura del adulto significativo, los niños y las niñas asumen su realidad social desde otros referentes que fueron difíciles de rastrear por los alcances de la investigación.

A modo de crítica, se diría que quien vive el mito de la historia estará condenado a pensarse desde ahí, pero si se asume de una manera distinta, en la que la historia aparezca como “la maestra de la vida”, tiene que tener un rango de libertad sobre su rituales y ceremonias, que le permita a quienes se hallen en esos referentes expresarse y no simplemente repetir el ritual, hasta configurar subjetividades como si fuera la única vía posible de entendimiento.

En el último objetivo específico se pretendió *Analizar las prácticas y los discursos institucionales que regulan la escuela, las prácticas pedagógicas y las subjetividades de los niños y las niñas.* En la primera se recurrió a las experiencias y las voces de los niños y de las niñas, así como sus vínculos con el mundo institucional y los discursos diarios que se dieron durante las jornadas escolares. En el segundo los diarios personales,

como ejercicio distinto a sus clases cotidianas, alejándose de estas relaciones fijas y establecidas sin llegar al punto de desprestigiar la figura del adulto significativo y la trascendencia que los docentes imprimían a sus vivencias escolares.

Ahora bien, a pesar de que dentro de las voces de los niños y de las niñas no se logró rastrear una referencia temporal de largo aliento que permitiera comprender mejor los vínculos con la figura del adulto significativo y la enseñanza de los repertorios sociales, más los proyectos sociales implícitos en sus voces, sí se logró aseverar que ellos y ellas viven y narran a su estilo el mundo institucional, la realidad local y las significaciones del mundo social, en la medida en que se proyecta y resignifica el espacio, trasladando el sentido práctico de sus vivencias o las encausadas por los rituales y ceremonias.

Esto significa que de aceptar que la modernidad es el mundo racional estructurado de las prácticas pedagógicas e institucionales, y los contenidos de las ciencias sociales que las explican y trascienden en los rituales o ceremonias de la nación, se aseveraría que el colegio con sus relaciones en el pasado y el presente mantiene este mundo con el objetivo de crear sujetos a este estilo. De ser así, las voces de los niños y de las niñas y las rupturas de estos repertorios se alejarían de estas tramas del sentido práctico que ofrece el colegio, pudiendo entonces vislumbrar otras formas de relacionarse con su pasado y presente a través de otros referentes, que no se contemplan dentro de la racionalidad, sino de los vínculos espaciales, históricos y éticos que van asumiendo desde el diálogo y la comprensión de su realidad próxima, como ocurrió con los dibujos representados por ellos y ellas.

Sin embargo, para no quedarse corta la explicación anterior, y pasando al segundo momento, la investigación también profundizó sobre la autoreferencia sociológica del investigador, esto con el fin de abrir un abanico de posibilidades a las experiencias, no solo de las prácticas en sí mismas, sino también a las aproximaciones de las voces de los niños y de las niñas desde perspectivas distintas a las de la investigación y sus categorías de análisis, en un intento de acercarse a estas formas sociales del presente y el pasado, en especial, la que se acerca a las izadas de bandera y las formaciones del colegio.

En consecuencia, la autoreferencia, a pesar de que pasa por la criba personal del investigador, se volvió una experiencia narrativa que se interrelacionó con las voces de los niños y de las niñas, y al hacerlo, pasó por senderos comprensivos de los actores sociales que entran en el juego de la experiencia personal, pero desde un sesgo más interpretativo.

En tercer lugar, con relación a los alcances de la investigación, las voces de los niños y de las niñas no se expresaron solo en el campo subjetivo de lo narrativo, aunque faltó potencializar las indiferencias de algunas voces al mundo de la imagen institucional y las estructuras de las prácticas pedagógicas e institucionales, a fin de desarrollar otros espacios distintos a los que el colegio está acostumbrado a ofrecer. Todo ello, como una subjetividad política que reclama también círculos de socialización en los que estas

voces pudieran participar en un campo de acción más amplio al ofrecido por las directrices corporativas.

Cabe resaltar el caso de los niños y las niñas de convenio en la coyuntura del año 2016, que, con su descontento hacia las directivas, proyectaron otras formas de organización a las acostumbradas por las prácticas pedagógicas e institucionales, de manera que mostraron el fino balance entre lo establecido y lo producido por su campo de acción dentro de las interpretaciones de la realidad social.

Esto también aplica al mundo de las prácticas pedagógicas de los docentes porque en ese orden, la enseñanza deviene de toda una participación de quien reflexiona y cuestiona también las estructuras en las que se encuentra la escuela, enfocando no solo el papel del docente a la hora de tomar decisiones, sino ampliando su espectro en la democratización de su quehacer con los niños y las niñas.

ANEXOS

12. 1 Algunos fragmentos del Diario de campo

Hora de formación con todos los estudiantes incluyendo a los grados de primaria, palabras generales del coordinador James Álvarez (5/08/15)

Nos encontramos en el parque del Logroño, por el centro comercial, y nos estamos encontrando para generar peleas, riñas en las calles, entonces nos citamos, y ya sabemos acá que fulanito y menganito se están citando, entonces hacemos el corrillo, así estamos deteriorando la imagen de la institución, menos mal lo que ocurrió ayer ya se está detectado y se están tomando las sanciones pertinentes. Así que la invitación es a garantizar perfecto comportamiento dentro y fuera de la institución, corte de cabello pulcro, formal, ya pasó la época de mitad de año, las señoritas todos los días están creciendo, tenemos faldas muy altas, uñas pintadas, cabellos tinturados, pilas con eso. Las personas que están aquí en este colegio firmaron una intención de matrícula, en donde respetan y acatan las normas de convivencia, esas personas que durante este año están presentando dificultades de convivencia, entrarán a estudio en la comisión de evaluación en noviembre. Hay se define la permanecía o no en este colegio, que a mí me gusta venir con la falda corta, perfecto, en otros colegios lo admiten aquí no, que a mí me gusta venir con las uñas pintadas, perfecto, en otro colegio los aceptan, aquí no. ¡Si yo deseo finalizar mi proceso académico en el colegio el Minuto de Dios Ciudad Verde, debo acatar las normas, y es para todos, los estudiantes de grado 11 están ya en observación porque estamos a puertas de la reunión proclamación de bachilleres, muchos estarán pensando en su toga, birrete, Islas Margaritas, Cancún, porque ya me gradué, pero Oh!!! ¡Sorpresa que tenemos firmas de compromisos de convivencia, tenemos suspensiones, retardos y tenemos mala presentación y Oh!! Sorpresa que se les va a retrasar el grado a alguno de ustedes, no quiero que después estén llorando, es que ya cité a toda mi familia que viene de Estados Unidos al grado, las personas que no se gradúen en las fechas establecidas por el colegio, se deberán acercar en febrero del próximo año por sus registros académicos, pero quién garantiza eso, ustedes con el cumplimiento, por eso les digo, hasta el 30 de noviembre se les está llevando el cumplimiento, grado décimo, futura promoción, resultados de martes de prueba muy regulares, comportamiento e indisciplina constante y son la imagen del colegio, varios de ustedes también a final de año también habrá que decirles hasta luego, no continúan en el colegio, así que pilas!!! Con lo que resta del año escolar, ya se dieron

cuenta que el año pasado 15 estudiantes fueron retirados del colegio, y así que cada uno de los grados, ustedes son los hermanos mayores, incluyendo a ustedes estudiantes de grado quinto, que el próximo año ingresan al bachillerato, ustedes son los hermanos mayores de primaria y también son observados, así que la recomendación es a mantener excelente comportamiento, excelente disciplina. Estamos dejando nuevamente los lugares sucios, pasillos, baños, salones, los puestos rayados, todos los días debemos mantener el orden y el aseo en la institución... la **permanencia** en la institución la garantiza cada uno de ustedes, y la invitación el día de hoy es a finalizar este, el tercer periodo académico, con calidad, si de pronto tengo alguna dificultad académica, me acerco al profesor o a los profesores y busco alternativas para mejorar esta situación y de esta manera tener mejores resultados, y cuarto periodo necesitamos subir promedio. No nos conformemos con un 3.5, la mediocridad aquí no cabe, siempre le apuntamos a la excelencia, ustedes son excelentes, siempre recuérdelo ustedes son excelentes y es importante que nos lo recuerden a diario, por eso los convocamos el día de hoy a esta formación, espero que las indicaciones hayan quedado claras, que los directores de grupo nos colaboren a partir de este momento a recordar permanentemente los compromisos adquiridos y logremos excelencia académica, y cada vez mantener los espacios presentables, que al final del año, los estudiantes del minuto de Dios Ciudad Verde digan son los mejores, por eso yo quiero que mi hijo esté allá, esa es la imagen que debemos proyectar y cada uno de ustedes tiene ese gran compromiso.

1.3 Algunos fragmentos de la entrevista con el rector (24/10/15)

Hay que grabarla...Yo hice aquí un pequeño instrumento para poderme guiar. Bueno pues primero que todo muchísimas gracias por la oportunidad y pues igual los cuatro que pudimos trabajar, entonces la primera pregunta que yo quisiera hacerle era, ¿cuál es el modelo pedagógico de la corporación educativa minuto de Dios? Bien, nosotros en el minuto de Dios hemos desarrollado un modelo pedagógico ecléctico (diversidad) realmente, que toma elementos de diferentes teorías, teniendo como base tres líneas fundamentales; uno la enseñanza para la comprensión, otro, la modificabilidad estructural cognitiva y en lo que tiene que ver con los aspectos de convivencia, la teoría de la elección, bueno, de cada uno hemos tomado lo que hemos considerado adecuado para las expectativas y los sueños que tenía el padre Rafael García Herreros, entonces tenemos la necesidad de desarrollar comprensiones en los estudiantes que superen los modelos tradicionales encaminados a los contenidos, y que busquen que esas comprensiones sean pertinentes, que seas flexibles, para que puedan ir modificarse [sic] en razón de que las dinámicas de nuestro tiempo así lo exigen, de la modificabilidad la necesidad de generar estructuras de pensamiento sólidas en los estudiantes, que posibiliten, no el aprendizaje simplemente, además, esa estructura que genere el aprender, aprender, que el joven luego de estar en nuestras instituciones conozca la manera de aprender y que estructure su propia dinámica, porque hay algo que por

Lo menos para mí es muy claro y es que cada ser humano aprende distinto, y pese a que nosotros trabajamos con grupos humanos muy grandes, nuestros grupos son generalmente de 40 estudiantes debemos comprender que cada uno de ellos tiene su propia manera de alcanzar el aprendizaje, y es lo que se trata de ayudarlo a descubrir a cada uno, bueno, cómo es que usted aprende, cómo es que usted dentro de su proceso vital va generando la posibilidad de estar abierto a que el aprendizaje no es algo que se alcanza y que se queda allí estático, sino que usted todo el tiempo tiene que estar aprendiendo. De manera que la generación de la estructura, pero no como una estructura inamovible, sino como una estructura que tiene que ir cambiando, que se tiene que ir adecuando a las necesidades, y en lo que tiene que ver con la teoría de la elección, la propuesta es tomada de William Glasser en cuanto a que el comportamiento que se da en las personas no puede ser generado desde afuera, sino que el comportamiento que se da viene de adentro, y para que ese comportamiento se dé los educadores tenemos que propiciar los espacios adecuados para que el niño o el joven sienta la necesidad de cambio.

1.4 Algunos fragmentos del grupo focal (24/10/15)

El objetivo del taller es pues obviamente, es básicamente como, primero saber la percepción de ustedes del colegio, específicamente el módulo y todo girando hacia a las ciencias sociales, entonces, la primera pregunta dice: si tuvieras que explicarle a alguien externo a la institución, ¿cómo definirías el módulo hecho para las ciencias sociales, a alguien externo? módulo estamos hablando del que hacemos, del que hacemos nosotros...

-Yuri Marcela: Es una herramienta con la cual me sirve a mí para reforzar algunos temas, es como un tipo de refuerzo así superficial.

-Alexandra: Bueno para mí el módulo es un instrumento de aprendizaje de los estudiantes y es una herramienta de consulta y apoyo dentro del área, porque en el módulo pues va recopilado algunos conceptos que se ven durante las clases y pues que ellos van a tener a la mano para consultar y para estudiar para las pruebas bimestrales, ¿no? que son como las evaluaciones que se realizan finalizando el periodo.

-Wilson: Para mí es una herramienta que sirve para que los estudiantes profundicen los temas y también para que de una manera más práctica refuercen los conocimientos dados en clase.

Diego: ¿Tú quieres decir algo?

-Liliana: Todo lo anterior, ¿no? jejejeje, no, no, sí es una herramienta, que pienso que es de nuestra autoría, hay que primero decirlo, (Diego) mmmm que no es plagio ni nada, yo pienso que hay que decir eso, que es de nuestra autoría, de nuestra área, dándole importancia primero a nuestra área, segundo, que es como una

herramienta para que los chicos fortalezcan y también es una herramienta que es un poquito subjetiva que también entra a que ellos puedan opinar y para criticar porque en muchos espacios son de preguntas subjetivas que son de parte de ellos, entonces es como el espacio que ellos tienen para poder de pronto expresarse cuando no se pueden expresar en el salón entonces ahí lo aprovechan y lo hacen.

-Diego: Y creen que el módulo, ¿cómo les aportado en su experiencia docente el modulo? O sea en la elaboración, en la aplicación, cómo les ha aportado...

-Alexandra: Yo creería que el módulo le amplía a uno un poco los conceptos que uno tiene, le amplía a uno el vocabulario y como esas estrategias de enseñanza aprendizaje, o sea cómo le voy a dar al estudiante ese conocimiento sin que sea como tan recto el concepto sino que uno busca de alguna manera de dar a conocer el tema diferente, a través de un mapa conceptual, a un mapa mental porque pues igual en el módulo se desarrolla el tema y va ligado a diferentes actividades, yo pensaría que eso amplía y de una otra manera fortalece nuestra metodología dentro del área.

-Diego: mmm sí, ¿si siente que el modulo les ha portado? ¿o no?

-Yuri Marcela: Sí, para mí sí, se convirtió en, cuando lo voy a elaborar se convierte en un reto porque es buscar la forma de que el estudiante no encuentre como la monotonía de siempre, sino que encuentre cosas nuevas y formas diferentes de aprendizaje, Mmmmm.

-Wilson: Por ejemplo, cuando yo lo he trabajado, yo trato de que en lo posible sea lo más didáctico que se pueda, sí. No tanto, que sean como actividades más prácticas, más... que lo que uno por lo general hace en clase (Diego) o sea como del hacer.

-Wilson: Del hacer sí, eso le gusta a Wilson, a mí me gusta tanto así que sea muy puro ladrillo, ladrillo, ladrillo, como en como el que tú decías la vez pasada como el décimo y once que me parece que es muy ladrilludo.

-Liliana: Sí pero, pienso que hay, hay, o sea yo pienso todo tiene que.. Yo estuve mirando el de décimo, y por más didáctico que yo lo quiera hacer, o sea hay cosas que toca como que centrarlo, porque en décimo y once lo que hay que centrarlo más a la realidad no tanto de **buscar que sea una herramienta no solo para distraerse, sí, yo pienso que un poquito tiene que enfocarse un poquito didáctico, pero nunca salirnos de lo que queremos como que de aprendizaje, de lo que queremos darle a ellos.**

1.5 Experiencia de grado tercero (14/09/2015)

[...] Porque a otros ya les da pena, bueno pero aparte de la grosería de Erick, del que el sábado que prohibido llover los sábados (Diego) ¿Qué otro libro te has leído?

¿El polvo de Erick? Es diferente... (Cálmate, un niño preguntando) es diferente el cuento porque va, Ayy yo no sé porque me gusta leer, (Diego) pero me gustó cómo inicia el cuento, está bonito, llovía y llovía a cántaros, ¿si saben qué es cántaros? (niña) no, cántaros es una vasija que si tú la riegas sale muchísima agua, por eso dice llovía y llovía a cántaros, llovía recto, o sea la lluvia caía derecha, (niña) como esto yo, eso, llovía a mares, llovía sobre mojado y volvía llover, era un día de lluvia gris y aburrido, que rebosaba agua por todas partes, Erick impresionado se hurgaba la nariz... (niña) que asco, (Diego) jejejeje hurgaba la nariz tras los cristales del balcón mientras veía caer aquellas tolenas de agua que estropeaban el sábado, no hay derecho, gruñía, no hay derecho que llueva el sábado, (niña en la tarde) es una injusticia que llueva un sábado por la tarde, no voy a la escuela como un borrego, (niña: jijijijijiji), para que llegue el sábado y sea una porquería de sábado jejejejeje, tendría que prohibir que lloviera los sábados, no podemos pisar el césped porque hay un cartel que dice: Prohibido pisar el césped, y es una injusticia que yo no pueda jugar en el césped, y en cambio llegue una nube caradura, y descargue toda la pereza sin dignarse a mirar si debajo que hay un niño muerto de aburrimiento que por su culpa no podría jugar con sus amigos, es bien injusto, ¿Profe tú sabes quién es él? El principito, (Diego) Ahh el principito, mira cuál estoy copiando, profe... una pregunta. Dio trae ahí, ¿Dio? ¿Dio?, profe ¿qué es mariscando? (Diego) mariscando o ¿mascando? (niña) no mariscando, (Diego) mariscando no lo había escuchado, me suena como a de mascando. Es que aquí dice mariscando harto (niña) profe mi cuento yo no lo traje, pero se llama Querido hijo... profe hoy que... de qué, cómo te digo, este mes qué se celebra, (Diego) el amor y la amistad, y ¿o sea que ustedes tienen hartos amigos y amigas? (niño) yo no. (Diego) ¿No? (niña) Ayy ¿qué no? no en un colegio casi todas las niñas eran mis amigas, bueno todas las niñas, en un... profe mira que, en el anterior colegio de Laura Ardila, le decían Laura la ardilla (niñas) ¡Laura la ardilla! jejejejeje (Diego) pero ya no le dicen acá, o ¿sí? (niña) Noooo, yo le digo Laura Sofía. Bueno, y ustedes ¿pelean hartos? sí o no, la ¿verdad?, es que ella es mi mejor amiga, Ahh, pero me refiero acá ustedes. (Niña) Ahh sí, (Diego) ¿pelean hartos? (niña) unos dicen una grosería, otros... a veces se pegan, a veces son bruscos, Camilo uno lo molesta por ejemplo y se pone a pegarle.

1.6 Diarios personales de los niños y de las niñas

El mejor día en el colegio

El mejor día en el colegio fue un día en que llevé el mismo vestido que una amiga, una de nosotras llevaba dinero y compramos cosas para compartir, jugamos en el celular, jugamos, hablamos. Ya estoy en el colegio hicieron actividades que tenían sobre agua y equipos. El mejor momento de mi infancia esas fueron las primeras vacaciones en este año de quinto grado voy a un hotel muy grande y hermoso que

tenía pastas oficinas grandes y que tiene un tobogán muy alto y grande también un zoológico y un restaurante. **Luisa Maira Correa Herrera.**

Mi diario personal, en este diario voy a escribir cosas que pasan a diario, también contarle mis secretos, mis cualidades, mis gustos, momentos divertidos. Cómo me fue el día de hoy, etc. **Día 1** mis aparatos de Nintendo, yo jugando Nintendo cuando estoy aburrido, tengo varios juegos, juegos como Súper Mario Bross, Don King Kong, también juego cuando termino las tareas tengo juegos call of duty, driver, súper Mario, Galaxy, zelda of canary, will sport y otros más. **NINTENDO... Día 2 MINECRAFT** me gusta mucho porque es estrategia, lucha, aventura es **chévere porque lo hace pensar qué poner hacer**, es muy chévere, es entretenido porque es de aventura también por arañas y zombies creepers endermans esqueletos, una de mis cosas favoritas es ir a las minas a recoger recursos como diamantes, oro, carbón, hierro, oro, etc. También desarrollo mi mente, puedo hacer todo lo que quiera cuando quiera. Siempre me acompaña donde necesito ir, también me ayuda en cosas que no entiendo.

A Sebastián siempre le ha gustado ayudar a sus amigos

Sebastián es un buen amigo.

Día 4. Qué me gustaría ser cuando sea grande. Mi sueño sería ser futbolista porque el fútbol me gusta mucho, es mi deporte favorito, siempre lo juego, siempre entreno. Me gustaría cuando sea grande jugar una champion league con el Real Madrid, el Real Madrid siempre ha sido mi equipo favorito, siempre mis jugadores favoritos son James, Cristiano Ronaldo, también me gustaría jugar una copa mundo. **Día 5. Otro sueño:** uno de mis sueños también es ser D.J., me gusta mucho la electrónica siempre la escucho. La bachata el reggaetón, la salsa, el vallenato no me gusta. Mis D.J. favoritos son Martin Garrix, Tiesto, Drimiti Vegas and like nike, etc. **Día 6. Ola qué hace diario:** hoy me fue un poco bien en el colegio, hoy llegué temprano al colegio bueno comenzamos clase de ciencias teníamos que hacer repaso de todo el periodo y los demás periodos, después tuvimos clase de sociales en donde teníamos que entregar el diario privado, a mí no me lo recibieron porque no tenía nada, después del descaso tenía **ética, donde hicimos un muñeco para navidad.** **Día 7.** Me gusta el triqui, también el futbolito **Día 8. Mi materia favorita:** es inglés porque siempre me ha gustado inglés, creo que es la única materia en la que va bien, me gusta participar mucho. Me esfuerzo para aprender ese lenguaje. **El diario me acabó de dar hambre (Ángelo Mauricio Forero)** A mi amigo le gusta jugar conmigo, mi mejor amigo es Sebastián Rojas... Intenta siempre ayudarme en actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50).
- Alvarado, S., Ospina, H., & Luna, M. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-30.
- Becerra, G. (2010). *Los manuales escolares colombianos y la amazonia 1880-1940*. Medellín: Dirección de investigación de la Universidad Nacional.
- Bertoli, A., & Barbosa, A. (2016). *Niños, niñas y Jóvenes en movimiento. La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento gestores de paz*. Obtenido de http://www.academia.edu/37284058/Ni%C3%B1os_y_j%C3%B1enes_en_movimiento._La_configuraci%C3%B3n_de_la_subjetividad_pol%C3%ADtica_en_la_experiencia_educativa_y_de_participaci%C3%B3n_pol%C3%ADtica_del_Movimiento_Gestores_de_Paz
- Bourdieu, P. (2010). *La producción de la ideología dominante*. Argentina: Nueva visón.
- Briceño, O. (2000). *Balance historiográfico sobre la enseñanza de la Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camaño, R. (2014). Una pócima peligrosa: la enseñanza laica para una "nación católica". El discurso de monseñor Leopoldo Buteler (Río Cuarto, 1936-1943). *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, 24(41), 184-197.
- Cantor, 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*. Bogotá: Pensamiento Crítico, Scielo.
- Carrero, A., & Barbosa, A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes en movimiento. la configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento de gestores de paz*. Bogotá: Pontificia universidad Javerina.
- Castro, I. (2011). La escuela pública en México y la definición incierta de la nación. *Cad. Cedec, Campinas*, 31(83), 57-77.
- Contreras, C. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 811-825.
- Cristina G, V. M.-D. (2010). *La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería*. Pamplona : España.
- Cuellar, T. (2013). Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 43, 231-245 .
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino, colección Imago Mundi, Volumen 182.

- Del Canto, S. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *evista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(141), 25-34.
- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 461-472.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808.
- Elias, N. (1982). *La sociedad cortesana*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Edicions 62.
- Emerson, R. (1841). *Confianza en uno mismo*.
- Fiorito, M. (2002). *La enseñanza media y la agenda de ocupación territorial del estado argentino, 1862-1945*. Obtenido de UBA/Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/1752/pdf>
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Grupo editorial Grigalbo.
- Franco, M. (2013). *Museos, artefactos y sociedad: ¿Cómo se configura su dimensión educativa?* Brasil: Artículo de investigación de UFSC.
- Friese, S. (2012). *Atlas.ti 7 Guía Rápida*. Mexico : Copyright.
- Friese, S. (2012). *Atlas.ti 7 Guía Rápida*. Obtenido de https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf
- García, D. (2009). *Viaje de emperador a loco*. México: Editorial Torres Asociados.
- García, D. (2009). *Viaje de emperador a loco introducción a una hermanéutica analógica de la transmasculinidad*. Coyoacán: Torres asociados.
- Gladys Morales, D. K. (2005). *El libro de texto escolar como inventor socio-cultural en la construcción de la identidad cultural*. Osomo: Trabajo de posgrado de la Universidad de los lagos.
- González, J. (2016). *Análisis cultural hermenéutico*. Buenos Aires: Serie de pensamiento Análogo No 8.
- Gotta, C., Risso, J., & Taruselli, M. (2010). Repensar el bicentenario de la margi-nación: ciudadanía y pueblos indígenas. *Revista Pilquen*, 12, 1-10.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Barcelona: Norma.
- Guillén, C. (2007). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Avá. Revista de Antropología*, 12, 137-154.
- Gutián, D. (2007). Los bienes culturales en el espacio habitable. *Argos*, 24(47).
- Gutián, D. (2007). *Los bienes culturales en el espacio habitable*. Argos: Artículo de investigación.
- Hall, B. (2010). *Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires .
- Hall, B. (2011). *Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. Literatura y Lingüística*, 23, 167-192.
- Harley, B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas*. México : Fondo de cultura económica .
- Hoyos, O. (2000). La identidad nacional: algunas consideraciones de los aspectos implicados en su construcción psicológica. *Psicología desde el Caribe*, 5, 56-95.
- Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17(39), 439-452.

- Isava, L. (2009). *Breve Introducción a los artefactos culturales*. Artículo reseñado en la Web: Estudios 17:34.
- Ishihara, R., & Rodríguez, P. (2012). Reliquias, Artefactos y Herramientas Educativas: Conservación del Patrimonio Cultural por la Educación Pública en el Museo y Centro Educativo Kumatzim Jay, Tecpán Guatemala, Chimaltenango, Guatemala. *Chungará (Arica)*, 44(3), 445-453.
- Jaramillo, J. (2012). Nacionalismo territorialista en textos escolares: representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina (1966-1983). *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 38(1), 165-180.
- Jiménez, J. (2007). *Las Ciencias Humanas y Sociales en Colombia: Actores, Campos disciplinarios y saberes (Universidad Central, Universidad Nacional y Escuela Normal Superior)*. Madrid: Universidad Complutense.
- La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. (2010). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899.
- LeBreton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos aires: Nueva Visión.
- Linares, Ó. (2010). De héroes, naciones milenarias y guerras fratricidas. Tres mitos fundacionales en tres relatos historiográficos de la nación mexicana. *Folios*, 32, 7-22.
- Lisfchitz, J. (2012). *Memoria política y artefactos Culturales*. Instituto de estudio políticos: Universidad de Antioquia.
- Luciani, L. (2009). *La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad*. Argentina: Universidad Nacional de Lanús.
- Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía actual contemporánea*. Bogotá: Unibiblos.
- MEN. (2013). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Miller, H. (2007). *Trópico de Capricornio*. Argentina: Edhasa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Minuto de Dios. (2014). *Historia*. Obtenido de webcreativo.co
- Minuto de Dios. (2015). *Manual de convivencia*. Ciudad Verde: Corporación Minuto de Dios.
- Minuto de Dios. (2015). *Manual de convivencia*. Soacha: Corporación Minuto de Dios.
- Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *pensamiento y gestión*, 39, 119-146.
- Morales, D. (2015). *La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica*. Barranquilla: Pensamiento & gestión.
- Morales, G. (2005). *Gladys Morales, D. K. (2005). El libro de texto escolar como inventor sociocultural en la construcción de la identidad cultural*. Obtenido de Universidad Nacional de Río Cuarto:

<https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Narrativas%20de%20identidad%20en%20la%20formacion%20de%20profesores%20de%20lengua%20extranjera.pdf>

- Narváez, M. d. (1998). *El poder del Amor*. Bogotá: Minuto de Dios .
- Navarro, M. (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*. Chile: Estudios pedagógicos.
- Panikkar, R. (2002). *Iconografía del espacio sagrado*. Barcelona: March.
- Panikkar, R. (2002). *Iconografía del espacio sagrado* . Barcelona: March.
- Peña, M. (2010). Hacia una Recuperación de la Subjetividad en el Proceso de Conocer en el Contexto Escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 195-211.
- Pérez, I. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 871-882.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. Barcelona: Ediciones península.
- Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Venezuela: Laurus.
- Ramírez, A. (2013). *Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Renan, E. (1882). *¿Qué es una nación?* Paris: Conferencia dictada en la sorbona.
- Revista Dinero. (2016). *Especial: los mejores colegios 2016 en Colombia*. Obtenido de <https://www.dinero.com/seccion/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2016/288>
- Rickenmann, R. (2005). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Universidad de Ginebra (Suiza) : <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>
- Rickenmann, R. (2005). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Sevilla: Conferencia.
- Ruiz, A. (2012). Los jóvenes en los márgenes y su sentido moral de la historia. *Folios*, 36, 153-169.
- Sánchez, O. (2013). *Memorias, subjetividades y actores sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, G. (2006). Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados. *Anuario de investigaciones*, 14, 193-202.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, E. d. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Torres, M. (2008). *¿La nación tiene cara de mujer? Mujeres y nación en el imaginario letrado del siglo XIX*. Montevideo: Universidad Nacional de Quilmes.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? : iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Vargas, S. (2009). La nación y su historia. América Latina, siglo xix. *Memoria y Sociedad*, 16(32), 96-99.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López, O., & Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4).
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga, J. (2002). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1), 84-98.

