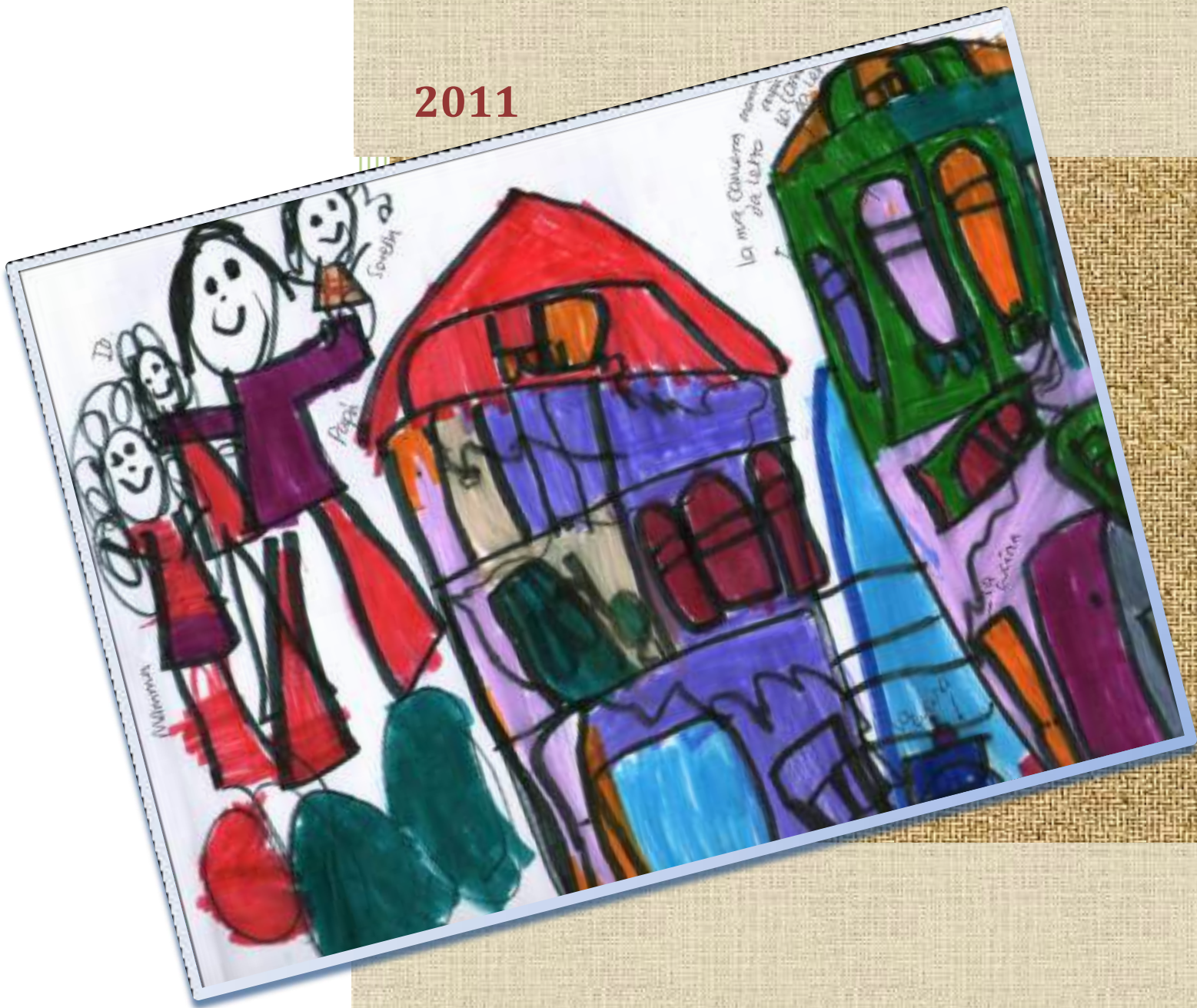


# FORMACIÓN CIUDADANA Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS DE EDUCACIÓN FORMAL

2011



**Luz Adriana Albornoz Rodríguez**

**Universidad Pedagógica Nacional convenio Centro**

**Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.**

**Dibujo de Lucía Quiroga Albornoz**

**FORMACIÓN CIUDADANA Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE MAESTROS DE EDUCACIÓN FORMAL**

**LUZ ADRIANA ALBORNOZ RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CONVENIO CENTRO  
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**2011**

**FORMACIÓN CIUDADANA Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS  
DEL COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI**

**LUZ ADRIANA ALBORNOZ RODRÍGUEZ**

Trabajo para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Tutor: Alfonso Sánchez Pilonieta

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CONVENIO CENTRO  
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**2011**

**Dedicatoria**  
**Para Elena y Lucía**  
**pilares de mi mundo y motivos para vivir.**

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los maestros que participaron en esta investigación con sus relatos: imbricación de escrituras, constelación de signos y tejidos de significados.

A mi maestro Alfonso Sánchez por sus preguntas que me ayudaron a encontrar caminos y a idear otros.

A mis hijas por los tiempos robados y su generosa comprensión infantil de la espera. Finalmente, a mi familia pequeña y extensa porque sus palabras y complicidad me animaron a continuar el camino, superando los momentos difíciles.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	12
1. HORIZONTES TEÓRICOS .....	18
1.1 Sujeto y subjetividad .....	18
1.2 Memoria-utopía, narración –auto comprensión; elementos de la subjetividad..	21
1.3 Narración y subjetividad .....	23
1.4 La subjetividad política .....	27
1.5 Participación, autonomía y autoridad .....	29
1.5.1 Autonomía y autoridad.....	33
1.6 Práctica pedagógica .....	37
1.6.1 Las prácticas de grupo clase .....	42
1.7 Formación ciudadana.....	45
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI .....	52
3. RUTA METODOLÓGICA .....	58
3.1 Historias de vida .....	61
3.2 Entrevista semi-estructurada.....	66
3.3 Descripción del proceso .....	70
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	75
4.1 Narraciones: una recuperación del sentido y significado del ser maestr@ .....	75
4.1.1 Espacios de socialización y formación.....	82
4.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERACIONES Y SENTIDOS .....	84
4.2.1 Enseñanza- aprendizaje: nodo de reflexión. ....	89
4.3 HACIA LA FORMACIÓN CIUDADANA .....	93
4.3.1 Participación y deliberación .....	93
4.3.2 Autonomía, reflexividad y autoridad: principios de la subjetividad.....	101
CONCLUSIONES .....	108

BIBLIOGRAFÍA .....	114
CIBERGRAFÍA.....	119
ANEXOS .....	121
Anexo A. Historias de vida .....	121
Anexo B. Entrevistas.....	145
Anexo B1. Textos escritos por las maestras dado que no se pudo establecer un horario de entrevista. ....	184
Anexo C. Codificador de información - historias de vida .....	188
Anexo D. Codificador de información – Entrevista .....	197

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

1. Tabla 1. Formación ciudadana
2. Figura 1. Esquema de relación categorial
3. Figura 2. Análisis de historias de vida en tres niveles
4. Figura 3. Análisis de historias de vida integrada.
5. Tabla 2. Preguntas asociadas a la historia de vida.
6. Tabla 3. Preguntas asociadas a la entrevista semi-estructurada.
7. Tabla 4. Distribución por género.
8. Tabla 5. Distribución de los participantes por sección académica a la que pertenecen.
9. Tabla 9. Organización y codificación de la información – instrumento Entrevista
10. Tabla 10. Organización y codificación de la información – instrumento Historia de Vida
11. Figura 11. Relación de sentidos de la práctica pedagógica.
12. Figura 12. Niveles de participación escolar
13. Figura 13. Indicadores de autonomía.



## **ANEXOS**

Anexo A. Historias de vida

Anexo B. Entrevistas.

Anexo C. Codificador de información- historias de vida.

Anexo D. Codificador de la información - entrevista

## FORMATO RAI: RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN

COLOMBIA

UPN – CINDE

RAI

**TÍTULO:** FORMACIÓN CIUDADANA Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS (AS) DE EDUCACIÓN FORMAL

**AUTOR:** ALBORNOZ RODRÍGUEZ, Luz Adriana.

**PUBLICACIÓN:** Bogotá, D.C, pp 209. Figuras 13, 10 tablas y 4 anexos

**PALABRAS CLAVES:** Subjetividad, prácticas pedagógicas y formación ciudadana.

### **DESCRIPCIÓN:**

Es una investigación de corte cualitativo en la que se pretende analizar los sentidos sobre formación ciudadana que movilizan las prácticas pedagógicas de maestros (as) del Colegio Italiano Leonardo da Vinci de la ciudad de Bogotá

**Fuentes:** Se citan 50 fuentes bibliográficas

### **CONTENIDOS:**

Se inicia el texto enunciando los lugares y apuestas teóricos sobre sujeto, práctica pedagógica, formación ciudadana. Posteriormente se hace una contextualización con el fin de identificar las características de la institución. El tercer aparte comenta la ruta metodológica (Historias de vida, entrevistas y descripción del proceso). En el último capítulo se evidencia los resultados organizados en cuatro subcapítulos: Narraciones: una recuperación del sentido y significado de ser maestro; prácticas pedagógicas: consideraciones y sentidos, hacia una formación ciudadana y conclusiones

### **METODOLOGÍA:**

La investigación es de corte cualitativo por lo que se emplean las narraciones y entrevistas semi- estructuradas a 23 maestros (as) con el fin de rescatar el sujeto histórico y evidenciar los sentidos sobre participación, autonomía y autoridad que movilizan los/las maestros en sus prácticas pedagógicas.

### **CONCLUSIONES:**

Al analizar los sentidos que movilizan los/las maestros (as) sobre formación ciudadana centrada en las relaciones de autoridad, participación y autonomía se pueden distinguir elementos de tensión entre el mundo mercantilizado y los procesos de resistencia y posibilidad que imprimen los/las maestros (as) como subjetividades. De esta manera al reconocerlos como generadores de saber pedagógico, se exalta la capacidad de transformarse y transformar, creando condiciones de posibilidad para desplegar las otras subjetividades. Sin embargo, es necesario mencionar que la pedagogía y la reflexión sistemática sobre la práctica debe ser una constante puesto que contribuye a idear nuevas escuelas y forjar caminos tendentes a la formación ciudadana incluyente, cultural y compleja. Es por esto que durante la investigación, y al reconocer, la intención de promover una relación dialógica y horizontal entre estudiante- maestro (a), prevalecen prácticas pedagógicas que yuxtaponen diferentes teorías implícitas de aprendizaje (Teorías dependiente, productiva, expresiva y emancipatoria). Este fenómeno se puede relacionar con las tensiones propias de la configuración del campo pedagógico y las exigencias de la esfera económica.

Nota de Aceptación

---

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## INTRODUCCIÓN

En esta era de grandes y profundos cambios las instituciones educativas enfrentan retos aun mayores dado que su función y articulación no sólo dependen de las demandas políticas, multiculturales y económicas sino a una nueva idea de sujeto. Esta apertura a la multiplicidad humana y el reconocimiento de su gran potencial de transformación suscita críticas sobre los modelos de educación y socialización que se han constituido como pilares y caminos para las generaciones venideras.

Esta sociedad informática, digital y globalizada reclama un espacio más amplio para la inclusión de las diversas maneras en la que se encuentran y narran los sujetos. Es decir, una vinculación de los espacios de interacción en la que se desdibujan los demonios de la modernidad, aquellos que demandaron el uso de la razón como un ideal totalizador que desconoció las otras subjetividades. Imágenes de un mundo unificado en el que prevaleció un diseño, un contorno; una racionalidad empírico analítica; omitiendo lo complejo, impredecible y caótico del ser humano. De esta manera el hombre fue orientado por un camino y no se consideró sus distintos puntos de fuga.

Pero ante un fenómeno tan abarcador y trasgresor de límites como lo es la emergencia de las subjetividades en medio de la apertura de los horizontes epistemológicos, la investigación en Ciencias Sociales pretende generar una reconfiguración de las formas de ver y de pensar el mundo actual; desde esta perspectiva, la clásica disputa entre el todo y la parte, el centro y la periferia, es superada a partir del principio de complementariedad asumiendo, obviamente, los nuevos tiempos y espacios que no se circunscriben de manera exclusiva a unidades de tiempo determinadas como universales ni a un territorio como unidad. De este modo, los espacios sociales como la escuela son abordados como porciones de

realidad construida contextualmente desde, para y por los sujetos pertenecientes a éste. Por esto los territorios de los sujetos son el resultado de la yuxtaposición de lo local y lo global, de su significado y su recomposición en el marco de su constitución identitaria y de sentido que no obedece a una idea secuencial o lineal de la razón sino a la emergencia de las subjetividades.

En este contexto, las reflexiones sobre la formación ciudadana que entraña los diferentes espacios de socialización y en especial la escuela de manera consciente o inconsciente, implican una reflexión de cómo estos involucran, reconocen y generan procesos de re-configuración de los sentidos y prácticas de los niños-niñas y jóvenes sobre aspectos tales como la participación, la autoridad y la autonomía puesto que

la formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de auto-reflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.) (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz; 2008, p. 6)

En este orden de ideas, la escuela puede resignificarse para darle espacio a las prácticas tendientes a una formación para la ciudadana activa. En la que los maestros como subjetividades encarnadas y diseñadores de prácticas, impriman a su ejercicio diario sentidos sobre su dimensión y percepción como sujetos políticos. Asimismo, reconocer la escuela como un espacio de socialización tensional, dinámico y generacional en la que se confrontan visiones de mundo reafirmando las

subjetividades; aspecto fundamental en la consolidación de pautas para el reconocimiento de la diversidad y construcción de mínimos de convivencia.

De este modo analizar las relaciones de poder, la estética como lugar de reconocimiento juvenil, el maestr@ como agente cultural y los discursos y prácticas de regulación académica, disciplinaria y económica permite comprender los elementos que se vinculan y yuxtaponen en la escuela, generando maneras de subjetivación que inciden en la formación para la ciudadanía.

Por la complejidad de este espacio de socialización, los análisis e interpretaciones sobre los sentidos explícitos e implícitos que movilizan las prácticas de los/las maestros (as) serán siempre un tema de reflexión, si tenemos como perspectiva la consolidación de una sociedad más justa donde el Desarrollo Humano sea el camino y no solamente una meta.

Desde este horizonte, la escuela puede considerarse como un gran escenario en el que la distinción, la concreción de oportunidades reales de “existencia en común, en el reconocimiento de la dialéctica entre la diversidad propia de las múltiples condiciones identitarias que representan los “yo” que se recuperan y explicitan en la constitución de subjetividad y la igualdad como condición de reconocernos en el nosotros, en la comunidad” (Alvarado et al; 2008, p. 7) se materialicen a partir de la reflexión de las maneras cómo educamos a las nuevas generaciones.

Por tanto, es importante considerar la educación como un foro de creación y recreación cultural. Es decir, “de mediación simbólica del mundo, pero también la socialización como juego de interacciones y la cultura como vocabulario, como documento hecho de representaciones volátiles que merecen ser descifrados” (González; 2006, p. 39) y entendido por todos aquellos que la conforman.

Es por esto que la subjetividad política y las prácticas pedagógicas se convierten en las categorías centrales para comprender los sentidos que orientan la formación

ciudadana que adelantan los maestr@s durante el proceso de socialización; que valga decirlo, no es sólo la transmisión, reproducción o perpetuidad de las condiciones materiales e ideológicas de una época sino a la vez un proceso de

constitución de ese mismo individuo como subjetividad propia en una época y lugar determinado. Por lo tanto, la socialización requiere ser entendida como un *proceso interactivo y multidireccional que implica una transacción y re negociación permanente de significados*. No es solo la transmisión de valores, normas y actitudes, es la construcción de cierta representación de mundo que cada individuo realiza tomando imágenes *prestadas* de su contexto cultural, pero que él reinterpreta; es el resultado de aprendizajes informales e implícitos de influencias no intencionales que posibilitan al ser humano la construcción del código simbólico, de un sistema de referencia y evaluación de lo real que permite comportarse de una forma y no de otra en cada situación (Sánchez; 2007, p. 50)

Es importante señalar, que este proceso de socialización es tensional por cuanto se configura un sujeto que se desenvuelve en la escena pública y privada, es decir, aquel que responde a los criterios de racionalidad instrumental, competitividad y demás demandas del mundo actual y a la vez responde a los criterios de moralidad, rectitud, "coherencia normativa" en la esfera privada. Es en este sentido dialéctico en el que "la subjetividad, (...) será la forma como específicamente nos han determinado en nuestro modo de ser y estar en el mundo. Esto es "modos de subjetivación"; pero será también la posibilidad de constituirnos a nosotros mismos como sujetos de nuestras acciones" (Martínez y Neira; 2009, p. 17).

Por tanto el acento político de la socialización estará dado en la medida que transformamos, actuamos y comprendemos nuestra condición histórica y temporal. Desde esta perspectiva, los sentidos que movilizan las prácticas pedagógicas de los maestr@s de un colegio de carácter internacional, nos permitiría comprender la relevancia de éstos en el proceso de formación para la ciudadanía como la

configuración de ellos como sujetos políticos. Para ello se parte del reconocimiento del maestr@ como constructor de prácticas morales y constructor de medios educativos con un alto contenido moral (Puig; 2003, p. 12) quien es a su vez, un sujeto político alternativo, es decir capaz de acciones políticas, crítico y transformador de sus condiciones histórico culturales. Asimismo, “de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas” (Martínez; 2006, p. 3).

Es por esto que el reconocimiento del maestro (a) como generador de saber pedagógico capaz de transformarse y transformar, es un eje importante en el proyecto, puesto que es su subjetividad y la interacción que crea condiciones de posibilidad para desplegar las otras subjetividades.

De esta manera, “hoy la construcción de una democracia realmente participativa, de un orden social más justo, digno y libre, se plantea desde los marcos que se agotan en lo jurídico-moral, desde una perspectiva individual mas cívica que ciudadana, y desde posiciones que reivindican culturalmente a las personas desde su condición identitaria y no desde su configuración como sujetos políticos.” (Alvarado et al; 2008, p. 8)

De acuerdo con lo expuesto y reconociendo el impacto de la socialización, el contexto y las demandas actuales, la pregunta que orienta esta investigación es ¿Qué sentidos de formación ciudadana movilizan las prácticas pedagógicas de los/las maestros (as) del colegio Italiano Leonardo da Vinci?

En este orden de ideas, es esa constitución de subjetividad en la que los sentidos de formación ciudadana encuentran su asidero y su lugar de interpretación, por ello el objetivo general de la investigación es comprender los sentidos de formación ciudadana que movilizan las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros del colegio Italiano Leonardo da Vinci. Para alcanzar dicho objetivo en un primer momento se precisaron los conceptos de subjetividad y subjetividad política,



autonomía, participación, autoridad, práctica pedagógica y formación ciudadana; en un segundo momento se identificó el escenario escolar y sus características como colegio internacional con alto componente humanista; y un tercer momento se recuperó la memoria de los maestros sobre los procesos que los han configurado como subjetividades en sus prácticas pedagógicas y en ellas lo tendiente a la formación ciudadana; analizando, finalmente, cómo se generan procesos de autonomía, participación y autoridad para la formación de ciudadanía en un ámbito escolar.

# 1. HORIZONTES TEÓRICOS

En esta investigación sobre *prácticas pedagógicas y subjetividad* los conceptos articuladores son: *sentidos, práctica pedagógica y formación ciudadana*. Para ello, es necesario abarcar, en un primer momento, las reflexiones sobre la Subjetividad como lugar de enunciación y nodo articulador del horizonte teórico. Asimismo, al configurar y comprender al maestr@ como subjetividad se evidencia su capacidad de transformación o desubjetivación. Por esto preguntarnos por la memoria, la utopía y la narración es situarnos en un campo de interpretación de los sentidos y lugar de auto estructuración del sujeto.

## 1.1 SUJETO Y SUBJETIVIDAD

Somos seres infantiles, neuróticos, delirantes, siendo también racionales. Todo ello constituye el tejido propiamente humano. El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y desmedida, sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe, llora pero sabe también conocer objetivamente.

Edgar Morin

La Modernidad definió al sujeto como un ser racional que podía comprender los fenómenos a partir de métodos asépticos. Ese hombre se consideraba como sólo pensamiento; “hablando con precisión no soy más que una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento, una razón” (Herrera; 2002, p. 34). Esta postura permitió la colonización del mundo de la vida. Luego, este espinoso sujeto fue re significado acuñándose un nuevo término para su denominación: subjetividad. Dicho sea de paso, esto permitió reconocer las otras dimensiones del sujeto que estuvieron olvidadas o marginadas.

Como lo afirma Martínez y Neira (2009, p. 17) la subjetividad puede entenderse en dos vías<sup>1</sup>; la primera asociada a la teoría del conocimiento en la que las opiniones y argumentos están influidos por los intereses y deseos del sujeto. Pero en su segunda acepción encontramos que

se concibe como la capacidad de interacción, la intencionalidad, la negociación, pero también como la capacidad del sujeto para construirse a sí mismo como individuo. La subjetividad estará dada por la experiencia como el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y nos acompañan durante toda la vida como individuos; de ahí que podamos decir que ella es un producto, un momento en las coordenadas históricas que permiten hablar desde la experiencia que se realiza en lo subjetivo, lo individual, lo propio, lo diferente del otro. Una misma experiencia vivida por personas diferentes adquiere valores únicos en cada uno. La carga emocional adjudicada es dada por quien lo vive y solo comprendida por él". (2009, p. 17)

En este contexto, la subjetividad se construye en varios niveles "de la praxis, en ritmos temporales distintos y en varias escalas (físicas, simbólicas, culturales y sociales), donde se dan cita a su vez lógicas y tipos diferentes de relacionarse, siendo las representaciones que el sujeto tiene de todo proceso fundamental al mismo" (Guerra; 1997, p. 112) De esta manera, y siguiendo a Guerra, la subjetividad conectará o mediará el pasado, el presente y el futuro; las relaciones entre sujetos y

---

<sup>1</sup> Sin embargo, las denominaciones son, para Fernando González, problemáticas puesto el concepto de subjetividad ha existido de una u otra manera en el pensamiento moderno desde los niveles intrapsíquicos que partía de invariantes universales. Un ejemplo esclarecedor que ofrece González es el Freud, reconociendo de antemano que él nunca llegó a desarrollar un concepto de subjetividad, pero que ésta desde la perspectiva del psicoanálisis, se comprendió cómo los desdoblamientos del deseo que se despliegan a partir de una esencia que está en el sujeto, "la cual es la que marca la forma en el que el sujeto se orienta al objeto, que es la pulsión. Por lo tanto, es una subjetividad que parte de un invariante universal que se transforma en principio universal oculto de toda experiencia humana" (2005, p. 376).

las representaciones. Es por esto que se presenta una tensión entre las colectividades a las que pertenece el sujeto y su propio proceso de subjetivación.

En esta línea de argumentación “la subjetividad es el modo de interpretar, expresar y recrear la experiencia (singular al tiempo que colectiva) de un sujeto constituido socialmente. La subjetividad es colectividad interpretada, expresada y recreada individualmente” (Peña; 2008, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad ingresa con fuerza a su redefinición cuando se tiene en cuenta la cultura como escenario donde el sujeto organiza sus sentidos subjetivos. Por esto pueda decirse, que el papel de la-s cultura-s, siguiendo a Geertz- es dotar de significado el mundo para hacerlo comprensible; en el cual el sujeto a través del lenguaje y la acción media su estar en él. Por esta razón, la configuración subjetiva se presenta como una organización de sentidos del sujeto que se relacionan con su experiencia dentro de un espacio simbólico.

Esto nos lleva a considerar la condición histórico temporal del hombre y su complejidad. En el que la tensión entre lo colectivo y lo individual es permanente evidenciando, en gran medida la deconstrucción y construcción en la que “nuestros procesos simbólicos son producto de la realidad, que muchas cosas que hemos naturalizado de la historia del pensamiento humano son construcciones sociales” (González; 2005, p. 376).

Desde esta perspectiva, la subjetividad está encarnada en un sujeto concreto impredecible, capaz de subvertir el orden, contextual y caótico que “se confronta en los escenarios en que vive a través de un sinnúmero de desdoblamientos, no es un sujeto de la razón. Al contrario, es un sujeto del sentido” (González; 2005, p. 377). Y es el sentido un asunto esclarecedor para comprender este renacer del sujeto, puesto que él dota de sentido su acción, no es una cosa entre las cosas, es él que a través de su comprensión del mundo lingüísticamente compartido sedimenta su experiencia.

Es así que la producción de sentido es una liberación del sujeto, aunque en algunas oportunidades “choca” con la normatividad. En lo cual lo singular evidencia las diferentes formas de subjetivación dentro de un mismo espacio cultural. Por tanto, el rescate del sujeto se da en el marco de su complejidad y posibilidad de actuar contra los totalitarismos. Finalmente podría asegurarse que esta comprensión de la subjetividad “significa recuperar el sentido de que la historia continua siendo el gran inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida” (Torres & Torres; 2000, p. 12).

## **1.2 MEMORIA-UTOPIA, NARRACIÓN –AUTO COMPRENSIÓN; ELEMENTOS DE LA SUBJETIVIDAD**

Si consideramos que el sujeto es un ser situado en unas coordenadas históricas y temporales, implica que la articulación del pasado, presente y futuro nos permite comprender las opciones de su reconstrucción y desenvolvimiento

lo anterior significa colocar en el proceso constitutivo de un sujeto no tanto dentro de los mecanismos genéticos secuenciales de cualquier tipo, sino más bien al interior de un movimiento de presente en que las prácticas se realizan bajo la dirección potencial de las estructuraciones de sentido; las cuales a su vez, resultan de los modos en que los sujetos reapropian sus pasados y vislumbran sus futuros (León; 1997, p. 65)

Y es precisamente esta articulación de la experiencia<sup>2</sup> y de la memoria que pretende visibilizar las estructuraciones de sentido de los maestros del Colegio

---

<sup>2</sup> Para León (1997) la experiencia “al igual que el presente, nos ayuda a comprender el arrastre de los aspectos acumulativos, latentes y objetivados del pasado, así como su reconstrucción y actualización. Pero también el carácter transitivo del devenir y el porvenir. De esta manera la experiencia puede ser utilizada como una categoría medicional por excelencia que pone en operación las relaciones de transfusión y transmutación entre realidades fácticas y determinaciones contextuales; y entre estas y esos mundos que no estando objetivados tienen presencia en la definición de sentidos potenciales” ( p. 67)

italiano Leonardo da Vinci-Bogotá, frente a tres aspectos relacionados con la formación ciudadana: autoridad, autonomía y participación.

Por tanto, y teniendo en cuenta las estructuraciones de sentido y nuestra condición de seres situados, es decir, “localizado, no sólo en términos espaciales sino también, fundamentalmente, en relación con lo temporal; situarse significa, desde esta perspectiva, estar (o ser) consiente de las posibilidades que se abren para interpretar y comprender la existencia” (Barragán; 2008, p. 49); nos permitirá entender la memoria como un elemento constituyente de la identidad del sujeto, pero que en su “apertura al mundo”<sup>3</sup> y su determinación si se quiere histórica (vista desde el presente), permite transformarla.

De acuerdo con lo anterior, la memoria se vincula al relato que hace el sujeto tanto como reinterpretación de experiencias que se han sedimentado o como “horizonte de sentido dónde el individuo concibe su propia constitución de subjetividad” (ídem, 50). He aquí que la memoria se configura, siguiendo a Prada y Ruiz (2006) en distintos tipos de “registros”- el primero lo constituye las experiencias, las vivencias individuales o colectivas expresadas en los testimonios, otro en el que se convierte

los aconteceres en objeto de análisis, traduciéndolos finalmente, en lenguaje académico, en teorías; y un tercero recupera los elementos de carácter cognitivo y otros de carácter ético, y los expresa de manera simbólica. La conjunción (y tensión) de estos tres registros da cuenta de la emergencia y recuperación de la subjetividad (...) ( p. 29-30)

---

<sup>3</sup> Siguiendo los aportes de Barragán (2008) desde una mirada hermenéutica, el “Dasein” “ser ahí” en su estado abierto (apertura), es decir, en su capacidad de cuestionar y preguntar sobre su vinculación al mundo, utiliza o se apoya en su pasado, para pro-yectarse “ con el único fin de poder interpretar y comprender su determinación histórica actual: el presente. En esta dialéctica la memoria, que hace del pasado un presente viviente (...), se convierte en un elemento vital para la comprensión el Dasein (ser ahí), como también la manera como este asume sus propios proyectos y de los colectivos”. (50)

Y es precisamente esta recuperación a la que se quiere insistir, si bien la memoria articula estructuraciones del sentido y elementos afectivos sobre las prácticas pedagógicas, los relatos o fragmentos de la memoria permitirá identificar los sentidos que las movilizan. He aquí que “hacer memoria” “significa (...) Interpretar y comprender el pasado (...) para reconfigurar el presente, al punto que siguiendo a Heidegger, la apertura y temporalidad son entonces horizontes que permiten constituir subjetividad.” (Barragán; 2008, p. 49).

De acuerdo a esta dupla constituyente de la subjetividad la utopía expresa la posibilidad de lo realizable en un futuro que transforma el presente. No es una “meta hacia la que se viaja, sino el horizonte del viaje mismo que el sujeto (...) va mirando mientras camina (León; 1997, p. 66) En este horizonte los imaginarios, los anhelos y los deseos se condensan en el sujeto para proveer la existencia de posibilidades de acción y transformación.

La utopía es compartida por un grupo social, donde el sujeto, “configura su subjetividad a partir de sus proyectos y de su identificación con los ideales utópicos que la sociedad le presenta como alternativa de transformación sociocultural. La utopía es narrada por individuos y grupos, posibilitando la comprensión de unos y otros” (Barragán; 2008, p. 52)

De este modo, las prácticas pedagógicas pueden contener sentidos utópicos sobre la participación, la autoridad y la autonomía. En ellas puede comprenderse los otros modos de ser en lo social, cuyos sentidos se relacionen, a su vez, con las ideas sobre ciudadanía materializadas en la práctica.

### **1.3 NARRACIÓN Y SUBJETIVIDAD**

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la dupla narración y auto-comprensión son los otros elementos constituyentes de la subjetividad, puesto que la primera

como producto humano permite a los hombres comprenderse y hacerse sujetos históricos. Además constituye un acto intersubjetivo, “ya que se narra para alguien y se aprende a narrar a alguien” (Prada & Ruiz; 2006, p. 25) Esto implica que las narraciones se entiendan como formas correlacionadas de entender la vida, valorar las acciones, reclamar derechos y evidenciar tensiones y conflictos. Siguiendo a Prada & Ruiz, (2006) “las narraciones además de ser testimonios de nuestra fragilidad y contingencias históricas, se convierten en terreno en el que conviven intenciones, ideologías, poderes que pretenden monopolizar los relatos, construir un solo tipo de proyectos de vida, en fin, volver a universalizar un tipo de sujeto” (p. 26) Sin embargo, el sujeto al narrarse muestra la amplia variedad de gamas de cómo este entiende la vida, su experiencia. Para ello presenta un “deshablamiento”, es decir, y siguiendo a Larrosa, aquella acción de reconocer las diferentes posiciones discursivas que ocupa el sujeto como narrador y personaje.

De esta manera la comprensión narrativa de la existencia se da en el lenguaje, puesto que “en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este sentido el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa” (Gadamer; 2006, p. 149)

Por esta razón, el deseo de comunicarnos y expresar lo que sentimos, percibimos y creemos a través del lenguaje es una condición consustancial del hombre. Es en este intercambio cotidiano donde sedimentamos, compartimos y direccionamos interpretaciones, miedos, fascinaciones, luchas, etc. Es en éste maravilloso invento que nos hacemos más humanos. Por tanto, el lenguaje es una mediación de toda acción humana que permite la comprensión y la argumentación del mundo de la vida. Ésta circunstancia del lenguaje y del acto comunicativo tiene como finalidad buscar el reconocimiento mutuo y recíproco permitiendo, en gran medida, establecer acuerdos y consensos enmarcados en una validez ontológica.



De esta forma, la escuela es un lugar de intercambio simbólico donde los estudiantes y maestros re significan y comparten sentidos e imaginarios. En sus aulas, jardines y espacios de convivencia colectiva el lenguaje vive y crea permanentemente mundos posibles o reafirman los existentes. Es en estos espacios de interacción de la vida cotidiana- escolar, mediada por el lenguaje, donde los sujetos construyen y re - significan su identidad, en el que los plegamientos simbólicos de su narrativa oral y escrita dan cuenta del mundo de la vida.

Puede decirse entonces que “solo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia” (Larrosa; 2003, p. 610)

En consecuencia la oralidad y la narrativa marcan los territorios, evocan los recuerdos de nuestra vida, muestran “una geografía personal. Es como si la oralidad formara parte de nuestra crianza, como si fuera otro seno a través del cual nos vamos alimentando del entorno” (Vásquez; 2005, p. 101) Y en su encuentro con la escritura, esa artesanía de nunca acabar, se moldea, se hace un ejercicio de asepsia, que poco a poco pierde la calidez de la voz, del ritmo, de la repetición. En este proceso de escribir invertimos gran parte de nuestra vida, y sin ser más o menos exitosos, es el filtro de nuestra experiencia política, ideológica, mística, etc. De este modo lo que

somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vías y a lo que nos pasa, no es mas allá, entonces de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos, y como son estos textos depende su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad” (Larrosa; 2003, p. 610)

Para los fines del argumento, la narración y auto comprensión, de “ nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada. (Ídem; 2003, p. 613)

Subyace a estos argumentos que la comprensión de los sentidos subjetivos no puede hacerse desde los primados de la ciencia moderna, sino desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica que “niegan la posibilidad de una observación que quede fuera de la vivencia del observador. Nadie puede observar algo o alguien sin que, en primer lugar, la observación misma sea una vivencia subjetiva” (Prada & Ruiz; 2006, p. 25) Por tanto las zonas de sentido como aquellas construcciones teóricas sobre recortes arbitrarios de la realidad, son susceptibles de nuevas lecturas e interpretaciones evidenciando su valor heurístico. La visibilidad o inteligibilidad que el conocimiento genera es un espacio que se relativiza confrontándolo con el mundo.

De este modo, las narrativas pueden ser analizadas desde una naturaleza constructo interpretativa dado que es un acceso a los sentidos subjetivos en el cual confluye la sinfonía y el ruido de las múltiples voces. La narración evoca el acto intersubjetivo. Conviene, sin embargo advertir que la narración oculta, esconde o no evidencia todos los sentidos subjetivos demandando con ello la interlocución del intérprete para develarlos. Esto, es en suma el ejercicio constructo-interpretativo.

En este contexto, la narración adquiere una dimensión del sentido por cuanto comprende el campo de construcción del sujeto, en el cual la enunciación y el juego retórico deben verse en la densidad de su organización y no sólo en su ocurrir. En palabras de González, “lo que debemos hacer es pasar de la descripción a la construcción donde se expresen la emocionalidad, la omisión, el énfasis de una cosa sobre la otra, ahí están los avisos que me permiten construir ese sentido” (2006; p. 381).

Por tanto el discurso tiene que verse y tratarse desde el nivel del fenómeno que nos agota en lo evidente puesto que él toma múltiples formas simbólicas que delimitan espacios en los que confluyen otras unidades de sentido. Así empezamos a comprender las “trayectorias singulares, complejas y en permanentes desdoblamientos que cada sujeto tiene. Con lo cual el sujeto en su acción genera un espacio de tensión sobre su propia subjetividad” (González; 2006, p.379).

Si se tiene en cuenta lo anterior, los recursos metodológicos empleados deben tener una naturaleza dialógica. Del mismo modo, debe enfatizarse la necesidad de acudir a la pluralidad de instrumentos para enriquecer y develar los sentidos subjetivos.

#### **1.4 LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA**

Se comprende la subjetividad política como una organización de sentidos subjetivos producto de la relación del sujeto y el contexto. A su vez, hacen parte de ella la negociación, la consolidación de redes de sentido y la comunicación que contribuye a la convivencia y distribución del poder en los diferentes espacios donde los sujetos intercambian sus lecturas y representaciones de mundo. He aquí que la subjetividad política no se puede considerar por fuera de la historia puesto que ésta es un construcción sociológica y social “posee un significado diferencial según la época y el tipo de sociedad en la que se vive” (Ruiz & Prada; 2006, p. 23).

Si se toma en cuenta las reflexiones de Arendt (1997, p. 45), podemos decir que la dimensión política de la subjetividad apelaría a que se basa en, trata de, y nace en. Es decir, “la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres”; “la política trata del estar juntos los unos con los otros (...). Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias”. De esta manera no hay una esencialidad llamada “político”, como nos dice Díaz (2003) sino que

la política nace (...) entre -los- hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. La política surge en, el, entre y se establece como relación" (Arendt; 1997, p. 46) pero las tres características anteriores son posibles en cuanto opción política, si y sólo si, se desarrollan en el ámbito de lo público, de lo que nos es común a todos. (p. 51)

De acuerdo con lo anterior, y siguiendo la línea argumentativa, se considera que la subjetividad política implica el cruce de tres aspectos: histórico cultural, socio cognitiva y el interés público. El primero se relaciona con la vinculación del sujeto a las "tradiciones, costumbres, valores, lengua, formas de vida; expresa la posibilidad de permanecer a colectivos humanos con intereses compartidos y da sentido temporal o epocal a su acción" (Prada & Ruiz; 2006, p. 27). En tanto el segundo y tercero hacen énfasis en las habilidades y conocimientos que se requieren para la acción como las tensiones generadas por los intereses de los sujetos, grupos sociales y Estado.

Por tanto, al reconocer que el carácter político de la subjetividad (*se basa en, trata de, y nace en*) se puede afirmar que es un momento de la subjetividad social, porque cuando hablamos de subjetividad política, en ella está la religión, las creencias, están los mitos de un determinado país, están una cantidad de cosas (González; 2006, p. 379) Es por ello que en la subjetividad política puede existir, pegarse, combinarse aspectos, morales, religiosos y de otra naturaleza.

En este orden de ideas, los procesos de socialización son fundamentalmente políticos puesto que crean condiciones para la transformación, acción y comprensión de la condición histórica y temporal de los sujetos.

He aquí que pensar en la subjetividad política se relacionada con la existencia de la pluralidad que posibilita al sujeto entenderse y verse como autónomo; asimismo, al pensar y plantearse utopías como el tomar conciencia histórica evidencia su

potencialidad de transformación, Finalmente “la ampliación del círculo ético la articulación de la acción y las narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder” (Alvarado, et al; 29) <sup>4</sup>. Pueden considerarse como indicadores de comprensión de la singularidad política de los sujetos en un contexto.

## **1.5 PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y AUTORIDAD**

Teniendo en cuenta que lo político hace referencia a un estar con los otros, a un compartir y convivir se toma como punto de análisis tres elementos: la participación, la autonomía y la autoridad. Cada elemento es un indicador de cómo el sujeto se configura y constituye a través de los procesos de socialización. Por eso la posibilidad de participar y determinar sus propósitos y metas nos hablará de un tipo de ciudadano consciente y responsable ó participante, crítico y comprometido. Si, por el contrario se desubjetiviza es porque su condición como ciudadano se instala en el nivel legalista más no tendiente a una transformación. De este modo, la autoridad puede asumirse como endógena y exógena; la primera como potencialidad para intervenir y auto cuidarse; la otra como la imposición que limita. Es por la yuxtaposición de los conceptos en el imbricando tejido de la formación ciudadana que son considerados en este aparte.

Considerando lo anterior, el primer concepto nos remite directamente a las insolubles relaciones de poder y las diversas luchas por la demanda y defensa de derechos. En este contexto, la investigación tomará como eje los aportes teóricos de Hart, (1993) quien presenta ocho niveles de participación. El primero se refiere a la manipulación, en la que de manera particular se limita o induce el comportamiento de los niños- niñas y jóvenes- para asumir las pautas de los adultos.

---

<sup>4</sup> Las categorías son el resultado de la reflexión por varios años de las líneas Socialización política y construcción de subjetividades ; Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades y Jóvenes , culturas y poderes del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

El siguiente escalón es *“la decoración”* donde la causa que propicia la participación no es particularmente generada por los niños-niñas y jóvenes sino que estas sirven para reafirmar las intenciones o movilizaciones de los adultos. De esta manera, *“el simbolismo”*, considerado un grado mayor que el anterior nivel, finge que le importa la participación del niño o adolescente en la consolidación de las demandas o proyectos, pero en realidad ellos no tienen mayor trascendencia. Puede decirse que en estos niveles no hay participación efectiva, directa y trascendente.

Los siguientes niveles lo conforman *“asignado pero informado”*; *“consultados e informados”* y *“proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños-niñas y jóvenes”*. Lo común de estos niveles es que los participantes conocen las intenciones, motivos y pueden considerarlas significativas para ellos dado que sus opiniones se tienen en cuenta. Se considera por tanto un mayor nivel de participación en el último nivel *“porque aunque los proyectos a este nivel son iniciados por los adultos, la toma de decisiones se comparte con los jóvenes”* (Hart; 1993, p. 15).

En el final de la escalera encontramos los dos últimos peldaños *“iniciados y dirigidos por los niños-niñas y jóvenes”* y *“proyectos iniciados por los niños-niñas y jóvenes, decisiones compartidas con los adultos”*, en estos se muestran las acciones coordinadas de los niños-niñas y jóvenes, desplegándose el potencial de transformación. Sin embargo, advierte el autor que son pocos los ejemplos que ilustren este grado de participación en las escuelas y espacios donde se mantiene una mirada adulto céntrica de la formación para la ciudadanía y por ende procesos de socialización política.

Como lo señala Nussbaum (2010) el gran problema de la educación ciudadana, es en gran medida, el abandonado de la argumentación en los espacios de gestión y organización que impliquen descentramiento y reconocimiento de la pluralidad. Si bien se pedagogiza la vida misma en la escuela, su carga adulto-céntrica programa, ordena y limita la posibilidad de generar una mayéutica provocativa en los jóvenes y niños-niñas y jóvenes-niñas y jóvenes; esto favorecería una autoconsciencia de su

vida y sus actos. Es quizás esas prácticas pedagógicas anquilosadas que diluyen la posibilidad de apertura y reconocimiento de las subjetividades en el aula.

En este contexto y para fines de esta investigación se toma como punto de referencia los ocho niveles propuestos por Hart, los cuales fueron explicados anteriormente. Esta propuesta teórica se relacionará con las reflexiones sobre la participación como escenario de re significación cultural por parte de los niños-niñas y jóvenes.

Este cruce teórico busca identificar cómo las “*posturas instrumentales*” generan “una *incorporación a como dé lugar*” de los jóvenes y niños-niñas en la vida social, más que todo en lo que respecta a los procesos de escolarización formal. Esta inclusión “se realiza desde los mismos principios que han dado la exclusión, es decir, que termina por estipular con el modelo de sociedad que han estimulado la exclusión y la marginalización de los jóvenes” (Martínez; 2010, p. 115). Es por esto que la incorporación no constituye en sí misma posibilidades de reconocimiento sino que afianza la conceptualización instrumentalizada de una ciudadanía normalizada y ahistórica, en la que se generan marcaciones como pautas de separación del mundo infantil y juvenil con el adulto. Aunque se mantiene una mirada sospechosa sobre los jóvenes, las preguntas por las variaciones generacionales ponen en evidencia que los límites entre unos y otros se hacen más borrosos puesto que

los secretos de la vida, que cumplían con ese criterio diferenciador, ya hoy no lo cumplen. Lo que antes hacían a los niños infantes por no saber leer y, en consecuencia, por no tener acceso a ciertos saberes y *secretos* de los adultos, no se cumplen hoy en día, pues igual que los adultos aquellos tienen acceso a esos secretos, especialmente a través de los nuevos medios y las nuevas tecnología (Runge; 2008, p.44)

Estos secretos para algunos jóvenes y niños-niñas y jóvenes son los desencantamientos de la modernidad en la que se ha desquebrajado algunos

metarrelatos dando paso a una performatividad<sup>5</sup> juvenil entendiéndose esta como “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales que operan como símbolos del profundo malestar que aqueja a las sociedades y que en los gestos más espontáneos y lúdicos, radican pistas claves a ser desentrañadas desde la teoría crítica” (Reguillo; n.d, p. 52)

En este contexto, los niños-niñas y jóvenes son convocados por imágenes que cuestionan el poder, la autoridad, la participación configurando nuevos mecanismos apoyados por las industrias culturales que han sobrepasado el accionar de las instituciones y dispositivos sociales de capacitación de fuerzas de trabajo, al ponerlo en espacios de configuración y reconfiguración de su identidad y por ende de su participación y posición. Es decir,

mientras las instituciones sociales y los discursos que de ellas emanan (la escuela, el gobierno en sus diferentes niveles, los partidos políticos, etc.) tiende a cerrar el espectro de posibilidades de la categoría joven y a fijar una rígida normatividad de los límites de acción de este sujeto social, las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil (...) Es en el ámbito de los significados, los bienes y los productos culturales donde el sujeto juvenil adquiere sus distintas especificidades y donde despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configura campos de acción diferenciados. (Reguillo; 2000, p. 51-52).

Es precisamente esta reconfiguración, o mejor dicho, esta performatividad a la que se enfrentan diariamente las prácticas pedagógicas de los maestros. Es en esta confrontación de sentidos y el uso del poder históricamente asignado al

---

<sup>5</sup> La postura desdramatizada que menciona Reguillo hace referencia al esa performatividad juvenil en la que induce a “una sobre atención de las dimensiones tribales: códigos, emblemas, valores y representaciones que cohesionan al grupo, en detrimento de las dimensiones institucionales y del papel rearticulador de los sentidos de pertenencia y ciudadanía y , de manera especial, generarían una invisibilización analítica de los que Chantal Mouffe ha denominado antagonismos políticos” (Reguillo, 2000, p. 43. Citado por Martínez; 2010, p. 120)



maestr@; escenarios de redención y oposición de las subjetividades. No es en vano que las maneras y escenarios de participación de los jóvenes se redefinan evidenciando como

la cultura digital han ido surgiendo nuevas oportunidades. Así, los nuevos sistemas tecnocientíficos – digitales de información, comunicación y tratamiento digital que ha hecho posible Internet, hipermedia, nuevas modalidades de aprendizaje como *e-learning* o nuevos medio de participación pública en la gestión administrativa y los procesos políticos (*e-administration* y *e-politics*). Incluso hay quienes apuntan a perspectivas revolucionarias de la participación política democrática mediante la *e-democracy*. (Lévy, 2007, p. XVIII- XIX)

Esta recomposición del paisaje nos evidencia cambios rápidos en las maneras de pensarnos y vernos como sujetos sociales. Una ciudadanía global, una conexión y dependencia a las redes corporativas, sociales y financieras, consolidación de redes de aprendizaje colaborativo y espacios para auto crearse (*secondlife*) son formas en las cuales las subjetividades se muestran, se encuentran se recrean y por supuesto, participan.; entonces se puede considerar que la participación se re-significa desde el reconocimiento cultural hasta las posibilidades institucionales tradicionales de visibilizarse los sujetos bajo lógicas de poder.

### **1.5.1 Autonomía y autoridad**

De acuerdo con lo expuesto en las líneas anteriores, es importante considerar que los procesos de autonomía y poder se relacionan entre sí; primero porque el sujeto es poder en la medida que transforma sus condiciones sociales, políticas y evita la enajenación; en palabras de Gómez (2006) citando a Touraine

hacerse sujetos es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor. Subjetivarse implica entonces transformarse en actor de la misma vida personal, es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentes o enajenados. El sujeto a diferencia del individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético político despejando de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instituido en forma de heteronomía. (Gómez; 2006, p. 39-40)

En este contexto, la autonomía es una conquista del sujeto que busca escenarios para desplegar y ejercer su empoderamiento. He aquí que las definiciones de este concepto, sean a la vez relacionadas con la formación ciudadana, en este caso la autonomía “es considerada como el vínculo por medio del cual el pluralismo es posible; esto explica que cumpla como función justificar las restricciones estatales para respetar el pluralismo, y, por último, es percibida como la capacidad de tomar decisiones críticas en segundo orden y de ponerlas en práctica para regular la propia conducta (sentido sustantivo)” (Zapata; 2001, p. 211-212)

De esta manera, el liberalismo y el modelo libertario identifican la autonomía de manera individualista y solo el pluralismo como una agregación de individualidades; en contravía el republicanismo tiene una visión colectiva reflejando la dependencia cultural. Sin embargo, la función y contenidos de la autonomía son diferentes en cada modelo; un ejemplo de ello es el modelo libertario puesto que su función es diferenciadora: la autonomía “sirve de instrumento para que la persona pueda satisfacer el principio de propiedad sobre sí mismo, pueda dotar de sentido su propia vida” (Zapata; 2001, p. 212) y pueda satisfacer las libertades libertarias como no utilizar a los otros como recursos.

Pero, el modelo liberal, y que es, en cierta manera, el que prevalece, la autonomía como aquella que está centrada en el razonamiento kantiano y se ejerce bajo condiciones públicas. Los elementos que constituyen la autonomía son principios regulativos de la conducta y son incorporados a la esfera de los valores públicos. De

hecho estos valores funcionan como condiciones necesarias “públicamente reconocidas y aceptadas, y lexicográficamente anteriores, para poder actuar de una forma plenamente autónoma en la persecución individual de finalidades aprehensivas” (Ídem; p. 212). Su punto de quiebre es que el sujeto se enajena y al no identificar el reconocimiento del Estado que favorezca el auto-reconocimiento y valore sus acciones positivas como ciudadanas “el ciudadano actuará en la esfera pública de una forma voluntaria pero forzada, contra los preceptos de su autonomía personal” (Ídem; p. 212).

En este contexto, en el modelo republicano la relación neutral del Estado con la autonomía del ciudadano es diferente. Puesto que al respetarla se respeta a su vez el pluralismo, puesto que la persona no se enfrenta a la colectividad, sino que “es la presencia de diferentes colectividades quienes ejercen entre ellas restricciones de sus actividades y quienes trasladan, por medio de sus reivindicación, los significados sociales compartidos de los bienes que median en sus relaciones a la esfera de la política” (Ídem; p. 212). El efecto de este respeto y defensa de la autonomía puede verse de dos maneras; la primera como condiciones de posibilidad de los grupos sociales; pero como fluctuaciones y demandas que generan inestabilidad. Si bien en el republicanismo la autonomía está soportada por un sentido de pertenencia que permite y favorece que los sujetos actúen de manera autónoma en las comunidades culturales, esto no significa que el rescate del sujeto no se dé y este vuelva a quedar sumergido en una nueva homogeneidad.

Es la frontera precisamente de las libertades, posibilidades y el ejercicio de la autonomía del modelo republicano en el que se pueden extraerse elementos para la reflexión. No es negar las relaciones de poder o los procesos de sujeción entre la comunidad; si bien el poder produce cosas y sujetos; es encontrar posibilidades de empoderamiento, sentidos y direcciones en la que el sujeto se encuentre. He ahí que la autonomía toma fuerza como proyecto emancipatorio. No es desconocer los

mínimos reguladores; pero tampoco es definir al sujeto por las limitaciones que ofrecen las políticas como tecnologías de subjetivación<sup>6</sup>.

En este contexto, la apuesta que se hace en el apartado de formación ciudadana por una *ciudadanía compleja* tiene grandes posibilidades de desplegar la autonomía y la autoridad, puesto que es en la medida que el sujeto ejerce su poder como transformación y cuidado de sí, que la ciudadanía se reinventa. Es por esto que siguiendo a Martínez (2009) podríamos decir que la ética del cuidado de sí es prioritaria para comprender los desafíos de los sujetos. Esto implica:

1. Ocuparse de si es (...) una forma de vida, en la cual los sujetos se ocupan de si, para sí mismo. Esto se consigue por medio de un modelo jurídico político: ser soberano de si, ejercer autodominio, ser independiente.
  2. La práctica de sí debe permitir deshacerse de todos los malos hábitos, de todas las opiniones falsas que reciben de la multitud. (.....) Desaprender es una de las características importantes de la cultura de sí.
  3. (...) Hay que darle al individuo las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida.
  4. (...) Reflexión sobre los modos de vida, la existencia, la manera de regular la conducta, de fijarse a si mismo los fines y los medios.
- (p. 146-145)

Finalmente, es oportuno señalar las reflexiones de Gómez (2006) para comprender que es sobre el sujeto que versa el interés de reflexionar sobre sus modos de vida y

---

<sup>6</sup>En el modelo republicano la relación con el Estado es neutral puesto que la sociedad se regula, ejerciendo a través de la participación el poder. Para el republicanismo el control y orientación del estado esta controlado constantemente por las colectividades. Frente a la libertaria no se considera que la política deba afectar a los individuos, por tanto hay una protección a las relaciones sociales mercantiles.

mecanismos de dominación o resistencia porque en él (ella y otros) hay condiciones de finitud e historicidad. De esta manera

Lo que hace más interesante al sujeto que al individuo es que el sujeto no solo se subjetiviza, sino que también se desubjetiviza en negación, es el sujeto que se autodestruye, es la otra vertiente de la subjetivización social. Mientras que en la subjetivización la voluntad de intervenir en el campo social, político o cultural constituye la materialización de su proyecto, en la desubjetivación se expresa en descomposición de sí mismo, la incapacidad de afirmarse, de centrarse de unificarse. (p, 41)

## 1.6 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El concepto de *práctica* puede entenderse en tres perspectivas; la primera como una condición inherente a las acciones humanas porque en sus interacciones, sus propósitos y aplicaciones pueden ser prácticas; en una segunda acepción, puede concebirse como la materialización exitosa de un pensamiento orientado por la razón. Y finalmente, como una relación dialéctica entre teoría y práctica que puede generar transformaciones en la sociedad gracias al conocimiento que se produce. De este modo, la teoría no es algo opuesto a la práctica sino un “curso de acciones pautadas culturalmente, un modo establecido de llevar a cabo ciertas tareas” (Puig; 2010, p. 115).

He aquí que estas definiciones permiten distinguir cuatro características de las prácticas. Un primer elemento lo constituye la *coherencia*, dado que una práctica posee una estructura que a partir de ella pueden orientar la acción los sujetos. Esta condición hace que las prácticas sean *complejas* permitiendo enriquecer las interacciones sociales, puesto que genera una *cooperación* entre los participantes. Por tanto, al poseer una coherencia interna es posible su *sistematicidad* puesto que tiene una estructuración. (MacIntyre; 1990, p. 34)

Asimismo, la práctica posee unos fines en sí mismo, es decir, aquellos modelos de excelencia sobre el futuro que pueden orientar e incidir en las conductas de los participantes. Esta incidencia se deriva de las reglas y del orden interno de las prácticas comprendidas profundamente cuando se participa en ellas y se comparten con los sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta definición reconoce en primer orden, que las prácticas son productos culturales en las que se generan subjetividades y reproducen o producen estructuras sociales. En este sentido, las prácticas son reguladores de las relaciones sociales, fundamentándose en las concepciones, imaginario y significados que le atribuyen los grupos humanos al hombre, a los propósitos educativos, morales, políticos, económicos, etc. De acuerdo a lo anterior y siguiendo MacIntyre

las prácticas son cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (2001, p. 233).

Puede decirse entonces que la práctica es “un espacio donde la acción expresa las contradicciones sociales, pero donde la misma acción reproduce, modifica tales condiciones” (Puig; 2003, p.105). He aquí que los modelos de excelencia y los sentidos que se imprimen en las prácticas educativas sobre participación, autonomía y autoridad puedan ser contradictorios o yuxtapuestos. Dichas prácticas generan aprendizajes culturales, los cuales están íntimamente relacionado con las estructuras mentales de los sujetos; pues son estos quienes utilizan y otorgan significados a los símbolos, dado que ellos movilizan acción y maneras de habitar en el mundo. Por

tanto el lenguaje, los imaginarios colectivos y las creencias son el resultado de una interacción simbólica reafirmando y reorganizando posiciones de poder frente a la producción cultural, que nos permite estar insertos en una sociedad o grupo cultural; pero a la vez pueden limitarnos el acceso.

En este contexto y centrándonos en la escuela podemos decir que el aspecto pedagógico de la práctica estará dado en la medida “que este saber se tematiza y se hace explícito (...) Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde). El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos y la delimitación de su objeto” (Lucio; 1994, p. 42)

De este modo pensar en la práctica pedagógica es generalmente “referimos a los procesos, estrategias y prácticas que regulan, la interacción, comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla y la visión, de las posiciones, oposiciones, y disposiciones de los sujetos, en la escuela” (Díaz; 2010, p. 2).

En esta línea de argumentación, y evitando una reducción del sentido pedagógico<sup>7</sup>, es necesario rescatar las dimensiones de la misma; es decir, su carácter hermenéutico, explicativo, instrumental y de investigación y sistematización.

Sobre el carácter hermenéutico podemos señalar que pretende desnaturalizar las prácticas educativas que se han construido socialmente, con el fin de comprender los saberes, intenciones y sentidos que la sostienen. La dimensión explicativa busca hacer “conciencias” de las prácticas y analizar su direccionalidad. De tal manera que “la pedagogía tiene como función comprender y sustituir los intereses espontáneos e implícitos por intereses explícitos producidos intencionalmente” (Lucio; 1990, p. 15). De este modo los códigos, dispositivos, funcionamiento y regulaciones (relaciones de

---

<sup>7</sup> Cuando se habla de reducción de la pedagogía se refiere la confusión con el aspecto didáctico de la misma. Es decir se centró las discusiones en los procedimientos (instrucción); pero no por la reflexión sobre los principios que regulan la producción y la reproducción cultural del saber en el escenario educativo, aun más en la escuela.

poder) del sistema de producción y circulación social en el contexto educativo, son explicados para comprender su funcionamiento y dirigir las acciones. Dicho ejercicio permite identificar el carácter crítico –reflexivo de la pedagogía en su dimensión explicativa-descriptiva-interpretativa.

He aquí que la dimensión instrumental toma de la dimensión hermenéutica y explicativa los elementos necesarios para constituir sus horizontes de acción. En esta fase se combina una racionalidad estratégica y técnica para formalizar un proyecto educativo. Las preguntas sobre la metodología, las estrategias de evaluación y control orientan este proceso.

Finalmente las dimensiones normativa e investigativa y de sistematización evidencian, en el caso del primero, las leyes del sistema educativo, los indicadores de evaluación, validación y promoción, como los roles y relaciones entre los diferentes sujetos. En el caso de la segunda, se recalca el papel de la pedagogía como productora de saber a través de la sistematización de prácticas.

Teniendo en cuenta las dimensiones expuestas y la re significación de la pedagogía como saber teórico –práctico cuyo horizonte puede ser emancipatorio; es claro que uno de sus mayores retos es superar la prácticas reproduccioncitas.

En este contexto, es necesario reconocer que los procesos de re contextualización; aquellos conocimientos, pautas, lineamientos que intencionalmente han sido seleccionados del cuerpo de producción científica y transformados en discurso pedagógico, materializados en la política educativa de los Estados, agentes y agencias que con “ sus posiciones controlan la circulación de teorías y prácticas del contexto de la producción a los diferentes contextos de reproducción pedagógica (universidades, instituciones formadoras de profesores, autores de texto, revistas especializadas, guías curriculares, etc.)” (Ortega; 2005, p. 29). Configuran el territorio de tensión y reduce la pedagogía a la dimensión normativa.



Es por esto que la reflexión pedagógica, puede verse como un mero discurso, listado de estrategias descontextualizadas y homogéneas; pero es la dimensión hermenéutica y explicativa las que nos recuerda que la escuela también produce culturas, moviliza significados y establece canales de comunicación y modalidades según sus jerarquías, ritmos, particularidades de codificación e interpretación. Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas pedagógicas en la escuela contienen una serie de reglas que regulan la interacción social y pueden ser develadas críticamente. Claro, esta si se entiende la escuela como un espacio sociopolítico, en el cual, muchas veces, los jóvenes no aprenden del todo los contenidos “formalmente sancionado del currículo es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema educativo” (Giroux; 1997, p. 10)

De acuerdo con lo anterior y tomando la categoría de *campo* de Bourdieu, la escuela se configura como un lugar de poder y juego de capitales culturales. Igualmente, puede constituirse como un espacio de “batalla, un lugar para el conflicto y la concurrencia que deja espacio a una cierta indeterminación” (Puig; 2003, p. 94). Son campos de fuerza donde las relaciones de poder y los aprendizajes son códigos de transacción y de decodificación cultural que organizan la experiencia de los sujetos.

Podría considerarse que en la práctica pedagógica *pedagogiza* la vida para contenerla y administrarla a través de una serie de mecanismos, estrategias y discursos que contiene significados sobre aspectos de la realidad, aunque algunos escape a su determinación.

Es por esto que al comprender las prácticas como el resultado de un entrecruzamiento dialéctico de interpretaciones teóricas, experiencias de vida, de sentidos e imaginarios culturales se develan la relación entre estructura y subjetividades. En la que el educador no “puede limitarse al descubrimiento de hechos y aplicación de teorías, sin que le toca percibir los eventos de la experiencia

y las exigencias teóricas en cada situación concreta, determinada, de modo que mediante el discurso colectivo comprometido, puede llevar a cabo sus tareas, con conocimiento de causa y autonomía de movimientos” (Osorio; 1990, p. 36)

En este orden de ideas, me centraré en tres tipos de prácticas: las de grupo clase; de reflexividad y de deliberación mencionadas por Puig (2003).

### **1.6.1 Las prácticas de grupo clase**

Se relacionan con aquellas actividades de aula. En este espacio “no sólo informan sobre la realidad ni se limitan a transmitir contenidos culturales, también permiten activar la sensibilidad crítica, confrontar opiniones, entrenar herramientas de la inteligencia socio moral, desarrollar competencias, conocerse a sí mismo, reflexionar colectivamente sobre el significado de los valores” (Martín; 2010, p. 95).

En este contexto el análisis de las prácticas pedagógicas de grupo clase pretenderán develar los sentidos que movilizan la formación ciudadana en tres campos: la autoridad, participación<sup>8</sup> como instrumento de discusión en la esfera pública sobre situaciones cotidianas. Finalmente se indagará por sentido de la autonomía.

Estas categorías serán a su vez analizadas desde las posibles teorías implícitas de aprendizaje señaladas por Moreno (2006)

Teoría Dependiente: Cuando se concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, si este no enseña, los alumnos no aprenden por si solos.

---

<sup>8</sup> Se toma como referencia la escala de participación que propone Roger Hard (participación simbólica y autentica). En el primer caso se puede denominar como aparente en la que la mirada adulto céntrica puede influir y manipular la participación. En el segundo caso los estudiantes son consultados y pueden participar en la organización de la clase. La mediación del docente buscará que los estudiantes sean los protagonistas en su proceso de regulación.

Teoría Productiva: En ella la enseñanza enfatiza la búsqueda de resultados y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Evaluada con base en los objetivos, obviamente se convierte en un mecanismo de control.

Teoría Expresiva: El principio de la actividad es fundamental puesto que el alumno debe estar ocupado y experimentar permanentemente.

Teoría Interpretativa: Expresa una pedagogía centrada en el alumno pero el maestro privilegia los procesos más que los resultados y destaca el aspecto comunicativo de la docencia.

Teoría Emancipatoria: destaca el carácter moral y político, preocupándose por legitimar objetivos y contenidos, vinculando prácticas de enseñanza con el marco político e institucional y privilegiando la intencionalidad crítica y emancipatoria.

Estas teorías se pueden aglutinar alrededor de tres ejes conceptuales: el primero denominado racionalidad técnica -abarca las teorías dependiente y productiva-; el segundo llamado racionalidad práctica o comunicativa -se incluyen las teorías expresiva y la interpretativa- y el último eje es el identificado como racionalidad emancipatoria que corresponde con la teoría emancipatoria. (p. 16)

Como segundo lugar de análisis, se considera las prácticas de deliberación. Como su nombre lo indica tiene una fuerte tendencia al ejercicio de la razón para dirimir los problemas y llegar a acuerdos. Sin embargo, y reconociendo sus limitaciones,

“no se trata de un único e idéntico proceso de deliberación, pero en todos los casos reconocemos la voluntad de usar la razón para tratar la cuestiones morales. Los diferentes usos de la razón no son compatibles, pero siempre se reconoce una aspiración ética coincidente: la necesidad de argumentar sobre lo correcto, incluso en los casos en que una verdad fija o un procedimiento seguro parecen allanar el camino. La presencia de

esta aspiración moral en las sociedades plurales y democráticas actuales invita a que en la educación se adopten practicas escolares de deliberación” (Puig; 2003, p. 185)

En este contexto se puede destacar la argumentación como un elemento fundamental en la reflexión de las situaciones que afectan la comunidad escolar o grupo clase. En cierta medida esta acción comunicativa no sólo busca la adhesión intelectual de los grupos, sino producir, incitar, motivar una acción o como lo afirma Perelman (1997) generar una disposición para la acción. Para tal fin es necesario reconocer que en la argumentación, los juicios y la comprensión de los fenómenos son aspectos importantes puesto que evidencian lo justo, correcto y moral de las sociedades.

Por tanto, la verdad “en su sentido más amplio y flexible se alimenta por un lado de las perspectivas, a partir del mundo de la vida, de quienes participan en la comunicación desde múltiples intereses, y por otro del poder argumentativo del lenguaje, cuyo sentido nuevo retroalimenta en el mundo de la vida, pero se consolida y valida en la comunicación misma”. (Hoyos & Vargas; 1997, p. 60)

Esto nos lleva a señalar que el pensamiento moral que subyace de las prácticas deliberativas se mueve en dos dimensiones complementarias: comprender y enjuiciar. He aquí que emerjan múltiples significados sobre la ciudadanía, el deber, la participación y la autoridad.

Estas actividades de deliberación pueden visibilizarse en: las asambleas de clase, los mecanismos de resolución de conflictos que utilicen los maestros y estudiantes; la discusión de dilemas y las consideraciones sobre asuntos académicos o curriculares.

Finalmente encontramos las prácticas de carácter reflexividad. Estas buscan el autoconocimiento de los sujetos y un auto cuidado de sí.

Esta búsqueda de un auto cuidado parte de la consideración de una crítica de sí mismo, no desde la visión kantiana sino desde la reflexión de aquellos discursos que articulan nuestras acciones y pensamientos, como lo afirma Foucault citado por Martínez (2009) “ la crítica ya no buscará las estructuras formales que tienen valor universal, más bien se convertirá en una búsqueda histórica a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos como sujetos de lo que hacemos, pensamos o decimos” (p. 134)

## 1.7 FORMACIÓN CIUDADANA

Hablar de formación ciudadana, es sin ninguna duda, considerar qué tipo de ciudadano se quiere formar para ello es necesario reconocer que el concepto *ciudadanía* en sí mismo reúne varias tendencias interpretativas que tratan de definir su función, alcances y limitantes. (Liberal, comunitaria, republicana)<sup>9</sup> en el marco de un sistema de gobierno. Para el caso particular de la investigación se identifica los siguientes aspectos que se relacionan con una posición teórica crítica y compleja donde hay:

1. Reconocimiento de los sujetos como miembros de una comunidad política.
2. Los sujetos ostentan derechos y deberes que implican cumplimiento y defensa.
3. Estos sujetos son capaces de transformar o perpetuar su realidad contextual. Es decir, en palabras de Gómez (2006), de subjetivarse o desubjetivarse en negación. Principalmente la apuesta por la ciudadanía busca la consolidación de nuevas formas de vida que juzgue y transforme de una u

---

<sup>9</sup> Se ha explicado en la postura de Marshall (1965) explica el surgimiento de la ciudadanía en tres dimensiones: civil, política y social. El primero centrado en la libertad, el segundo reclama el derecho al voto y la participación activa en los espacios públicos y finalmente el tercero se centra en el acceso a la educación, el trabajo justo y salud, vivienda y protección social. A este nuevo periodo de mundialización se suma los derechos culturales y ambientales.

otra manera las desigualdades. Asimismo, la generación de vínculos de inclusión y defensa del bien común.

4. Desde una perspectiva moral, el ciudadano comprende las reglas morales instituidas y es capaz de analizarlas, falsearlas e interiorizarlas.
5. En relación con la ciudadanía y su ejercicio en una *democracia participativa*<sup>10</sup> el sujeto es capaz y modesto en “reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones de mundo es enriquecedora y que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla .La verdad no es necesariamente lo que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto” (Elizalde; 2011, p. 1) En esta dirección, el respeto, la tolerancia, el juicio moral y la capacidad deliberativa son aspectos asociados a la ciudadanía.

En este sentido, es importante reconocer que la idea de socialización, desde la mirada de la modernidad, hizo hincapié en la necesidad de alcanzar una *autonomía* frente a las otras personas, estados o grupos. Ese ejercicio está ligado al ejercicio del juicio moral, la razón, la responsabilidad moral y ética, evitando cualquier forma de enajenación. En la actualidad pensar en la formación ciudadana es, sin ninguna duda, comprender el contexto en el que la ciudadanía se ha constituido y como se constituye en medio de la complejidad de los sistemas culturales actuales.

Formar para ciudadanía en la escuela implica un ejercicio de socialización política a través de unas prácticas pedagógicas que identifiquen los sentidos de “lo ciudadano” en un contexto histórico-temporal en el cual se evidencian unas necesidades, valores y esquemas de acción. Es por ello que para la investigación se tomará como

---

<sup>10</sup> Se ha discutido la concepción de ciudadanía tiene dos concepciones la primera de ellas de carácter *débil* o *leve* y la segunda considerada *fuerte* o *densa*. La primera acepción vale es el idioma de la participación política, la cooperación colectiva, y la capacidad de tomar parte en la liberación pública. Para la segunda, lo que interesa es el desarrollo de capacidades individuales y el involucramiento en redes asociativas que hacen posible satisfacer necesidades.

referencia los tres niveles que propone Trilla (2010) y se complementa con las reflexiones de Gómez (2006) y Zapata (2001)

Según el esquema que presenta Trilla (2010) se puede identificar tres tipos de ciudadano de acuerdo con unas dimensiones o características que hacen hincapié en lo jurídico, ético y político. A saber:

Tabla 1. Formación ciudadana

Ciudadano- a	Niveles de ciudadanía	de	Características
<b>Buen ciudadano</b>	A	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de derechos y deberes establecidos.
	B	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que reconoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes.
	C	Ciudadanía participante, crítica y comprometida.	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y /o del propio "sistema" de ciudadanía establecido (ciudadano transformador).

Tabla elaborada por Trilla (2010, p. 82).

En este orden de ideas, el primer nivel del esquema los ciudadanos son reconocidos desde una perspectiva jurídica, es decir, se adquiere por razones de nacimiento, residencia o aquellas normas que se reglamenten en el país.

La ciudadanía posee dos elementos centrales: la pertenencia y la identidad circunscrita al territorio y a una comunidad política. Tanto los mínimos morales como la pertenencia, entendida esta como reconocimiento de una comunidad política, hace hincapié en la necesidad del desarrollo moral como pilares de una socialización política. De esta manera la ciudadanía se entiende como el status que se le concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, esta es la acepción jurídica del término ciudadano que tiene en cuenta criterios como: nacimiento, residencia, lengua entre otros.

Complejizando la visión jurídica puede decirse que la ciudadanía entraña “algo más que la mera coincidencia en deberes y derechos con los demás miembros de una sociedad. Implica la conciencia de estar integrado en una comunidad, dotada de una cierta identidad propia, que abarca y engloba a sus integrantes singulares” (Peña, p. 24). De esta manera en el ejercicio de la ciudadanía se pueden consolidar vínculos de solidaridad que entrañan una fuerte cohesión social y una conciencia de grupo: vínculos de afecto y lealtad. De acuerdo con lo anterior se puede considerar que la ciudadanía es un status común construido.

De este modo, las luchas por las ciudadanía, es sin ninguna duda, el reclamo por las reivindicaciones de los grupos humanos en los diferentes espacios que buscan el reconocimiento y no la homogenización.

Sin embargo, el ejercicio de la ciudadanía implica conocer, comprender y desenmascarar los discursos que han regulado la vida social para ello se necesita del empoderamiento y movilización de los sujetos puesto que el conocimiento para la ciudadanía “supone el conocimientos, actitudes, competencias, valores, virtudes (...) es decir, bienes o contenidos adquiribles mediante la educación”. (Trilla; 2010, p. 84) y estos a su vez pueden generar transformaciones. Por esta razón la circulación del conocimiento debe ser un bien público y de fácil acceso. Aquí conviene detenerse un momento y señalar las reflexiones de Nussbaum (2010) en las que evidencia que el conocimiento debe permitir la reflexión de lo humano y no su esclavitud.



Hoy seguimos reafirmando que elegimos la democracia y el autogobierno, y suponemos también que nos gusta la libertad de expresión, la comprensión y el respeto por la diferencia. Nos llenamos la boca hablando de estos valores, pero pensamos muy poco en lo que deberíamos hacer para transmitirlos a las próximas generaciones y así garantizar que sobrevivan. Detraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos (p. 187).

Para esto es necesario salir de la retórica liberal e ingresar a lo que Rubio (2002) llama ciudadana compleja en la que se reconoce la diversidad. Esta se fundamenta en el reconocimiento como práctica política asentada en dos principios: el de la igualdad y dignidad humana y la diferencia. El primero se aleja de la noción homogeniza del ciudadano y trata de considerar las particularidades de los pueblos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se insiste en la consolidación de una *política de la diferencia* que, según Rubio (2002), permita dar cumplimiento a la política de reconocimiento en la que cada sujeto es único y diferente de todos los demás. Para este fin, es indispensable reconocer las tres exigencias fundamentales de una ciudadanía compleja:

derechos fundamentales para todos los ciudadanos, lo que implica una *política universalista* de integración de tales mínimos comunes irreductibles; b) derechos diferenciables a todos los grupos, mayorías y minorías, que comparten la estructura organizativa del Estado (...) lo que implica una política de reconocimiento, tanto de la esfera privada como pública; y c) condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales lo que implica una política multicultural (p. 249)

Es por ello que este tipo de ciudadanía evidencia o permite comprender cómo el sujeto se subjetiviza, es decir, es “consciente de su incompletitud, de la necesidad de trabajar incesantemente para su propia emancipación de una sociedad que lo constriñe“(Gómez, 2006. p. 40). Esta subjetividad hace conciencia de su estar aquí, en el mundo, pone en juego una actitud de apertura y renuncia a, en palabras de Rubio, “pasadas arrogancias egocéntricas (coloniales y poscoloniales)” (2002, p. 254). Esto irremediabilmente genera el reconocimiento de la dignidad humana de los demás y nos separa de la homogenización que han sido el caldo de cultivo de los fanatismos.

Esta ciudadanía compleja se instala en el tercer nivel presentado en páginas anteriores puesto que se reconocen las subjetividades o en palabras de Touraine (2000) el Sujeto personal que,

pone en evidencia que cada acción libertadora es afirmación de una experiencia, de una cultura y por tanto, de solidaridades, así como de conciencia de una pertenencia, en tanto lucha contra un poder. Y cuanto más directa y fuerte es la afirmación de identidad, esta defensa de los derechos subjetivos, menos la acción reivindicativa apela a un principio trascendente como la razón, la historia o la nación (p. 65).

Finalmente, en el siguiente esquema se enumeran las categorías y subcategorías asociadas que permitirán cumplir los objetivos propuestos para esta investigación. De este modo, todas las categorías son los aspectos más generales de la realidad estudiada, pero para poder determinar un segmento de dicha realidad se toman tres a dos elementos (subcategorías) que permitan analizar y comprender los sentidos que se desean analizar. Por esta razón, las categorías tienen un carácter horizontal y no están subyugadas a otra categoría puesto que al comprender la configuración del maestr@ estamos decodificando los sentidos de sus prácticas pedagógicas

orientadas por sentidos de formación ciudadana. Esto evidencia una correlación y cruce de categorías y subcategorías de modo multidireccional y dialéctico.

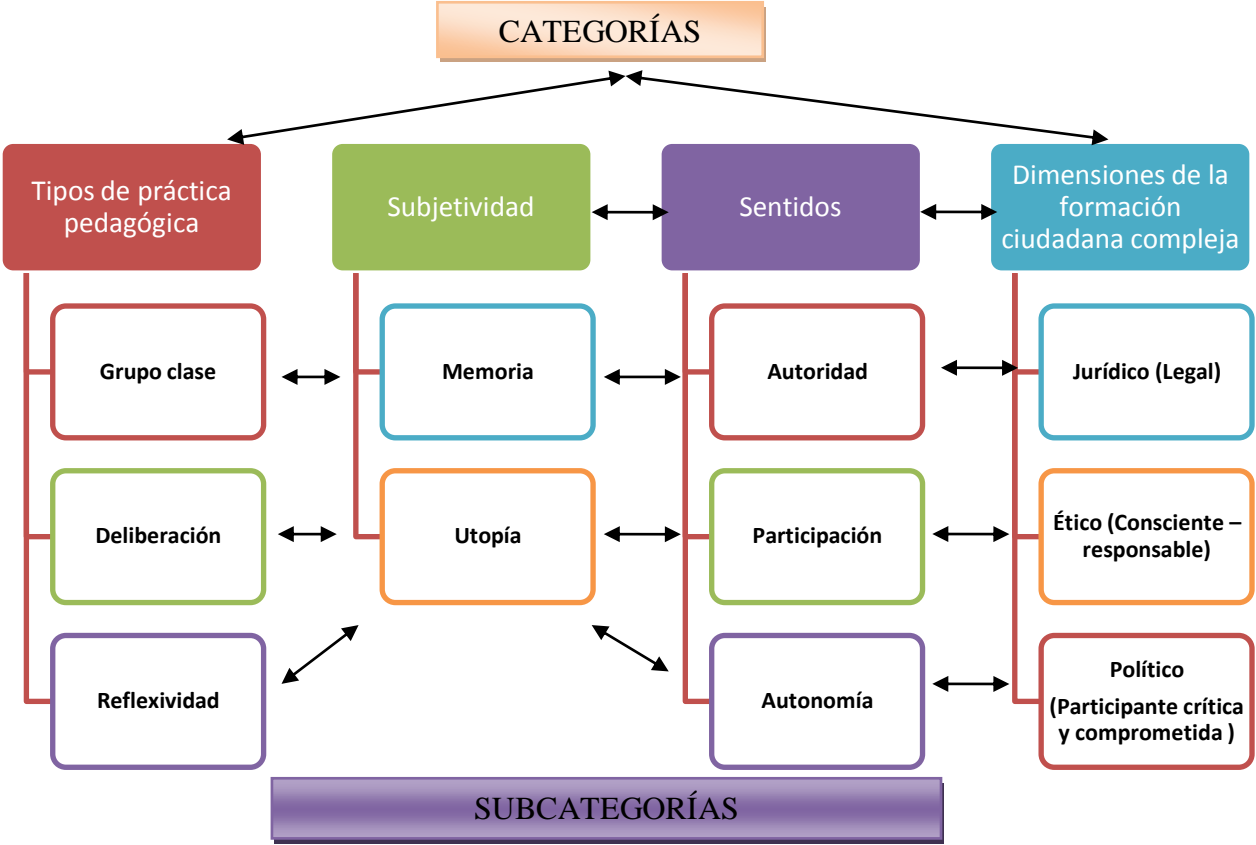


Figura 1. Esquema relación categorial. Figura elaborada por la autora.

## 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: COLEGIO ITALIANO LEONARDO DA VINCI

Quando si parla dell' educazione si pensa immediatamente alle istituzioni educative. Risulta invece che il problema di fondo dell' educazione, oggi, non é loro ma della società in cui sono inserite.

Ambrogio Adamoli

La preocupación por los estragos de la Segunda Guerra Mundial, la muerte de miles de personas y el éxodo de europeos a América, son los antecedentes que permitieron la presencia de esas pequeñas comunidades en nuestro país, como lo afirma Camilo Zorio en el libro *1958 Quarant'anni 1998*:

*Quando si è costituita La Leonardo Da Vinci di Bogotà, io era appena arrivato giovane dall'Italia. Con me, quelli della mia época, forse la coda della emigrazione tradizionale, avevamo vissuta una lunga e penosa guerra –quindi una adolescenza accelerata- i mezzi di comunicazione internazionali erano precari, i'ffanno nostro era "come educare i nostri figli", che l'educazione offertaci da questo Paese fosse orientata sullo schema della cultura italiana. (1998; p. 11).*

En este contexto, a finales de 1957 los italianos residentes en Bogotá y, que a su vez pertenecían al Centro Italiano di Bogotá, conformaron un *Comitato Scolastico* que daría vida a lo que hoy se conoce como Colegio Italiano Leonardo da Vinci. La preocupación por formar las descendencias italianas en nuestro país fue el motor para que el 10 de febrero de 1958 comenzara a funcionar la institución con 16 alumnos. La sede, en ese entonces, estaba ubicada en la calle 17 No 5 – 80.

Este proyecto inspiró a los italianos y los unió entorno a un propósito de largo alcance: crear la Fondazione Leonardo da Vinci. En ese mismo año, pero en junio, 53 italianos firmaron el acta de fundación y

este comité con gran empeño y dedicación y con una asombrosa vocación de servicio empezó a ejercer las funciones que le había sido asignadas. La recolección de fondos fue amplia y generosa y con ella se logro asegurar la marcha económica de la escuela para ir avanzando hacia metas cada vez más ambiciosas (p. 63).

Posteriormente la sede de la institución cambia dos veces; primero se ubica en la calle 72 y luego se traslada a la calle 78 N 10- 54, con el fin de restablecer el servicio de comedor y atender una mayor cantidad de estudiantes. Unos meses más tarde la Fondazione compra los predios de la Autopista Norte. Este periodo inicia con el cambio de la razón social de Fondazione a Istituzione.

Durante los años posteriores (1959- 1965) la Istituzione recibe la personería jurídica, se aprueba “la iniciación de los cursos de enseñanza secundaria para 1960”, se obtiene la aprobación del curso de quinto de primaria por parte del Ministerio de Educación Nacional y en julio de 1954 “se comisiona a Graziela Zorio para que visite el Centro de Enseñanza Montessori en Milán y estudie los métodos de enseñanza para aplicarlos posteriormente en el Kinder del colegio” (P. 68). Del mismo modo, en 1965 se aprueban los planos arquitectónicos del colegio y se firma el contrato con Ferroconcreto. En enero de ese mismo año en

una ceremonia emocionante, con la presencia de los mas prestantes miembros de la colectividad italiana de Bogotá se precedió a la colocación y bendición de la primera piedra del edificio del colegio. La financiación de la obra se logró gracias a un préstamo del banco Francés e Italiano de Bogotá y a la generosa colaboración de los italianos en la capital (ILDV; 1998, P. 69).

Antes de 1958 la Istituzione presentó “una estrechez económica” pero gracias al auxilio extraordinario del gobierno italiano pudo tener un periodo de liquidez;

asimismo, durante la visita a Colombia del Papa Pablo VI, con motivo del Congreso Eucarístico, éste decidió apoyar a través de una donación la construcción de la capilla y bendijo la primera piedra.

Durante los años venideros, el colegio crece no solo en la cantidad de estudiantes sino en la infraestructura. Asimismo, superadas las dificultades para asignar un rector que cumpliera tanto los requisitos del Ministerio de Educación colombiano como italiano, se decide en 1979 por Asamblea General, delegar la función de rectoría a Carlo Federici quien establece y considera “un nuevo Comité Académico que se estructure por áreas para obtener resultados más objetivos”. (P. 69). Esta y otras medidas buscaban hacer un mayor énfasis en el desarrollo de políticas pedagógicas y didácticas que permitiera entregar a “la sociedad una nueva generación de bachilleres con una sólida formación humanista” (p. 83)

Es precisamente Federici quien va a marcar un camino y época en la Instituzione, como lo afirma Antanas Mockus

su sabiduría de maestr@ la pudo ejercer también como rector del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci, donde no dudaba en entrar a cualquier clase o a reemplazar al profesor ausente y donde sembraba una forma tranquila y grata de autoridad (p. 42)

Continúa el relato de Mockus mencionando las reflexiones e intereses que tenía Federici sobre la pedagogía; su profundo interés por hacer visible los vínculos lógicos e idear nuevas formas de introducir conceptos y nuevas concepciones de la escritura.

En casi todos estos campos fue capaz de interesar a otros, dejando formados a cuatros o cinco grupos de educadores e investigadores comprometidos con el amor a la humanidad y al conocimiento. Sin contar los grupos de trabajo que siguen reuniéndose todas las semanas con él.

Sus publicaciones más recientes reflejan una lucha implacable contra las oscuridades pedagógicas, derivadas casi siempre de oscuridades lógicas. Fundamentar con elegancia y claridad. Nada más atroz que obligar a los estudiantes a aceptar la verdad de algo oscuro. Carlo Federici ha ilustrado con su actitud ética comunicativa desde antes de Habermas la sistematizara y la pusiera de moda (p. 42)

El profundo impacto que ha tenido la perspectiva pedagógica de este maestr@ ha permanecido por mucho tiempo. Sus reflexiones metodológicas han sido objeto de permanente revisión y ampliación por el grupo de maestros vinculados recientemente que confrontan y resignifican la metodología para la enseñanza de la matemática y los procesos de razonamiento lógico impulsados de manera transversal.

En este contexto, otra persona de gran importancia para la reflexión educativa en la escuela ha sido la Sra Graziella Zorio. Estos dos personajes han forjado el horizonte pedagógico del colegio. El reconocimiento a una incansable labor como maestra, directora y “grande mamma” puede leerse en las siguientes líneas:

**Una maestra:** innamorata del suo lavoro che lascia tuto per la felicità di stare con i suoi ragazzi e che è perfino capace., quanad`é con loro, di non preoccuparsi di più ose allo stesso tempo.

**Una direttrice:** generale che riesce ad avere in testa una scuola con la precisione di un orologio svizzero. No. ....piemontesei. (p, 44)

**Una grande mamma:** che, como le vere mamme, si moltiplica per cento e fa miracoli ogni momento, ma non può trattenere le lacrime di fronte al miracolo di un bambino che cresce. (p, 44)

A su vez, es necesario señalar que la historia misma de la Institución es la evidencia de la organización y consolidación de metas de una comunidad extranjera con intenciones educativas de promover programas académicos de carácter binacional.

Este elemento se relaciona y abre el camino para considerar el doble programa como una integración de las culturas puesto que

lleva necesariamente a estudiantes y docentes a no limitarse al aprendizaje aislado e histórico del desarrollo de una sociedad o de cualquiera de sus aspectos, sino a descubrir sus causas, analizando raíces, valores, semejanzas y diferencias, cambios, aportes y conflictos. Por lo tanto, lejos de ser algo aleatorio, la integración de las dos culturas - y el estudio de las relaciones históricas entre ellas y con las demás, son el eje central de nuestro pensum ya que facilita el conocimiento sistémico, el cual permite pasar del aprendizaje (que compartimos con los demás animales) a la comprensión que es exclusivo del ser humano. De hecho, cualquier cosa que no sea estudiada como sistema (el cual implica las relaciones sincrónicas y diacrónicas que son el contexto que lo rodea todo) no puede alcanzar el nivel de comprensión que debemos lograr como hombres que somos, y reduce tristemente la educación a mero catecismo. (Metodología, [www.davinci.edu.co](http://www.davinci.edu.co))

Esta condición de comprensión de lo humano en el marco de los procesos de educación formal genera una mirada hacia el reconocimiento de las subjetividades. En esta apuesta la filosofía educativa del colegio pretende

formar al hombre (...) entonces, es educarlo para la creatividad y para la libertad: lo que no significa prescindir de las normas, pues sin ellas no se podría convivir, sino perfeccionarlas cada vez más para lograr una formación humana y crítica de la personalidad y una serena y auténtica convivencia democrática. (Filosofía educativa, página institucional)



Sobre todo, quisiera concluir este apartado señalando que el Colegio cuenta con tres énfasis: lingüístico, científico y artístico, todos ellos con un sentido de la formación humana y de gran impacto social para la transformación.

### 3. RUTA METODOLÓGICA

*Cuando un científico social analiza e interpreta cualquier tipo de información no está descubriendo el mundo, lo está configurando.*

José Darío Herrera

En el horizonte teórico en el que se instala la investigación, es imprescindible la implementación de instrumentos y técnicas cualitativas dado que las experiencias relatadas por los maestros son aperturas y conversaciones que se dan en la medida que “los conceptos y opiniones de los interlocutores son confrontadas en una dinámica que poco a poco los envuelve y los obliga a abrirse al tema del diálogo.” (Herrera; 2009, p. 145). Por tanto, es una investigación que le interesa comprender “la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano; 2009, p. 21). En este contexto, el rescate del sujeto busca superar la argumentación centrada en el convencimiento por la fuerza de las ideas, sino generar una apertura “al otro y a lo otro”.

Teniendo en cuenta lo anterior, Herrera nos recuerda “que toda comprensión de lo humano se realiza sobre una comprensión previa, que es una condición de posibilidad” (2009, p. 159) es decir, una comprensión que los sujetos tienen sobre ellos mismos, su mundo y aquellos símbolos y significados que moviliza su experiencia.

Esta comprensión previa es una comprensión primaria ya que siempre nos estamos moviendo dentro de una cierta comprensión del mundo<sup>11</sup>; es a partir de esas prenociones o supuestos que interpretamos el mundo y que lo cargamos de significaciones, sin esos supuestos el mundo no ocurriría ni nosotros en él. A ese constante movimiento que va de la comprensión previa a la interpretación y viceversa se le llama círculo hermenéutico o, como dice el profesor Herrera (2010), estructura circular del comprender; que no indica un círculo vicioso, sino la permanente necesidad de explicitar.

De acuerdo con lo anterior la finitud e historicidad hacen parte del objeto de estudio y de quien investiga. Puesto que toda interpretación surge a partir de la finitud, a partir de unas condiciones de comprensión ubicadas temporalmente, ello implica que el ejercicio de la razón es también histórico; esto es, que está condicionado por las circunstancias concretas en que se ubica el ser humano, de manera que todo razonar está influido por el prejuicio, por todos aquellos saberes que la tradición ha depositado en nosotros.

Por tanto, la comprensión de los fenómenos estudiados en las ciencias sociales es de carácter interpretativo indicándonos

que lo esencial en el estudio de la vida social es que los científicos llevan a cabo una experiencia hermenéutica que les exige poner en juego los recursos interpretativos con los que cuentan. Dicho esto, la aproximación a los mundos locales implica para las prácticas científicas la comprensión

---

<sup>11</sup> Gadamer retoma esta hermenéutica ontológica de Heidegger para desarrollar una hermenéutica textual, en ésta toda interpretación parte de una precomprensión del texto y se encamina hacia una comprensión más adecuada. Es un proceso histórico, es decir enmarcado en el tiempo, pero no lineal ni acumulativo, pues la dinámica del comprender muestra que a la interpretación se llega mediante la puesta en entredicho de las nociones previas, o en otros términos, mediante el esclarecimiento del *haber previo*, esclarecimiento que para Gadamer se convierte en conciencia metódica al incorporar, como los tres elementos constitutivos de la situación hermenéutica, estas tres elaboraciones indicadas por Heidegger: *posición, previsión y anticipación*; que vendrían a ser las presuposiciones sobre el contexto, la manera como se nos presentan las personas y objetos en esos contextos y los conceptos de los que partimos hacia la interpretación. Cfr. Gadamer, H.G. (2006) Verdad y método. Traducción de Manuel Olasagasi. Salamanca. Sígueme.

de su propia manera de entrar en relación con esos entornos. Es, precisamente, el énfasis en esta comprensión, y no en el seguimiento de un método, lo que constituye la conciencia hermenéutica del investigador social” (Herrera; 2010, p. 171)

De acuerdo con lo expuesto y reconociendo el impacto que puede generar esta investigación en el escenario escolar, la pregunta que orienta esta investigación es:

- ¿Qué sentidos de formación ciudadana movilizan las prácticas pedagógicas de los maestr@s del Colegio Italiano Leonardo da Vinci?

El objetivo general pretende comprender los sentidos de formación ciudadana que movilizan las prácticas pedagógicas de los maestr@s del Colegio Italiano Leonardo da Vinci, para ello considera los siguientes objetivos específicos:

- Precisar teóricamente los conceptos de subjetividad y subjetividad política, autonomía, participación, autoridad, práctica pedagógica y formación ciudadana.
- Recuperar la memoria de los maestros sobre los procesos de configuración de subjetividades en sus prácticas pedagógicas a través de las Historias de Vida y entrevistas.
- Identificar en las entrevistas e historia de vida las prácticas pedagógicas tendientes a la formación ciudadana.
- Identificar y analizar los sentidos de autonomía, participación y autoridad que le otorgan los maest@s a su práctica pedagógica.

Teniendo como base lo expuesto, esta investigación se instala en el horizonte cualitativo y privilegia la hermenéutica como método de análisis, usando para tales fines la entrevista semiestructurada y las historias de vida. En la triangulación de la información también se analizó las actas del *Grupo de Ciudadanía* y las memorias de actividades escolares (Modelo de la Unión Europea).

### **3.1 HISTORIAS DE VIDA**

El primer instrumento que se utilizó en esta investigación fue la historia de vida puesto que “constituye una metodología cualitativa en el campo de las ciencias sociales, que permiten percibir las relaciones existentes entre lo individual y colectivo”. (Herrera; 2008, p. 4). Por esto los puntos de inflexión, el énfasis y las percepciones individuales y temporales se constituyen en elementos para comprender los sentidos que configuran y se van configurando en el relato.

De acuerdo con lo anterior, “a medida que el sujeto despliega su relato, va poniéndolo en relación con los otros relatos, con otros sujetos, y lo contextualiza en el marco de los procesos socioculturales determinados. Lo más personal cuenta, entonces, (...) las verdades más profundas de lo social” (Herrera; 2008, p. 5)

En consecuencia la historia de vida es un instrumento que permite identificar o caracterizar los contextos y subjetividades. En suma las historias de vida posibilitan el reconocimiento del individuo en su mundo social del cual va tomando conciencia a medida que relata y se pone en evidencia la lógica interna del proceso. Al narrarse el sujeto visualiza, interniza e incorpora nuevos significados de la experiencia en medio de las subjetividades que lo acompañan.

Es oportuno reconocer las críticas que recibe este tipo de instrumento; la primera se relaciona con la capacidad de la memoria para reconstruir los hechos y la fidelidad de esta. Por tanto, se entendería la historia de vida como el recuento de una trayectoria incompleta e interpretada subjetivamente. En consonancia con lo anterior,

se puede decir que no se parte de una fidelidad con intención de generalización, sino de un documento que pueda ser contrastado con diferentes fuentes. Bien pareciera por lo anterior que la segunda crítica encuentra otro punto débil del instrumento al momento de cuestionar la objetividad, sin embargo, se desarticula cuando se considera que la historia de vida permite evidenciar otras huellas que no son consideradas desde una perspectiva tradicional. En este caso se reconoce que la investigación en Ciencias Sociales

no es una labor neutral, sino que se lleva a cabo, precisamente, en la medida en que el investigador se involucra en ella como sujeto. Pero esto no significa que todo lo que allí emerge es producto del investigador. Para ello el investigador cuenta con elementos metodológicos y teóricos a partir de los cuales, sin negar sus subjetividad, puede dar consistencia al material que se produce. (Herrera; 2008, p. 7)

Finalmente la tercera crítica se relaciona con la generalización, aunque se discute vehementemente dado que las historias de vida pueden responder “a ciertas hipótesis con cierto nivel de universalidad” sin desconocer lo particular que va, en palabras de Herrera, entretelado con lo general. De esta manera la historia pueden ser depuradas desde dos perspectivas; una separando “las tradiciones orales tanto de rumores contemporáneos como de historia oral y reminiscencias personales” (Piscitelli; 1998 citado por Herrera; 2008, p. 8) y la otra buscando identificar las representaciones sociales.

Para los fines de la investigación, su objetivo es identificar las configuraciones de sentido sobre autoridad, autonomía, participación y planos de reconocimiento, utopía y memoria que poseen los maestros. Para ello es indispensable considerar los sentidos como espacio de encuentro y reencuentro de las subjetividades desde el plano de las utopías, las narraciones y auto comprensión de los maestros. Para ello es conveniente detenerse un momento para evidenciar los niveles de análisis como los modelos que permiten comprender las redes y conexiones de sentido que contienen

los relatos puesto que estos son acontecimientos del significado y con sentidos propios que no pueden desarticularse o minarse por la posición dominante del investigador. En la siguiente gráfica se visualiza la organización de los elementos que conforman el análisis.

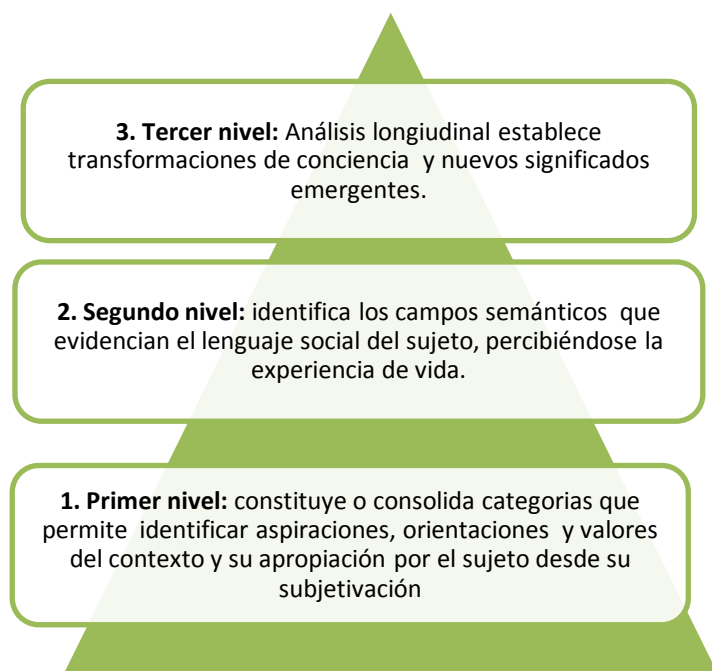


Figura 2. Análisis de historias de vida en tres niveles. Elementos conceptuales de Santamaria y Marinas (1999). Organización en pirámide por la investigadora.

En este contexto y retomando la subjetividad como el “modo de interpretar, expresar y recrear la experiencia (singular al tiempo que colectiva) de un sujeto constituido socialmente” (Peña; 2008, p. 5) y recreado en la medida que se subjetiva; podemos decir, siguiendo a León, que “en el proceso constitutivo de un sujeto no tanto dentro de los mecanismos genéticos secuenciales de cualquier tipo, sino más bien al interior de un movimiento de presente en que las prácticas se realizan bajo la dirección potencial de las estructuraciones de sentido; las cuales a su vez, resultan de los modos en que los sujetos reapropian sus pasados y vislumbran sus futuros” (León, 1997, p. 65); es por ello que los planos de la utopía y el autoconocimiento de su

práctica como docente nos muestran los imbricados sentidos que movilizan su acción.

De esta manera, se consideran en la siguiente gráfica los contextos (1, 2 y 3) como modalidades de interpretación, pero se adiciona elementos de una perspectiva integradora (escénica) en la cual “los sujetos que intervienen reactualizan, reelaboran el sentido, las posiciones y las dimensiones ideológicas colectivas de los procesos vitales de los que están dando cuenta” (Santamarina y Marinas; 1999, p. 31)

Esta apuesta por la interpretación desde la mirada de la “escena” toma como punto de partida una construcción constante del sentido “profundo de los textos”, en este caso de los relatos, actualizándolos en la medida que son confrontados y resinificados en el encuentro con el otro y de lo otro.

En la siguiente gráfica se muestra el esquema de análisis tomando los elementos anteriormente señalados.



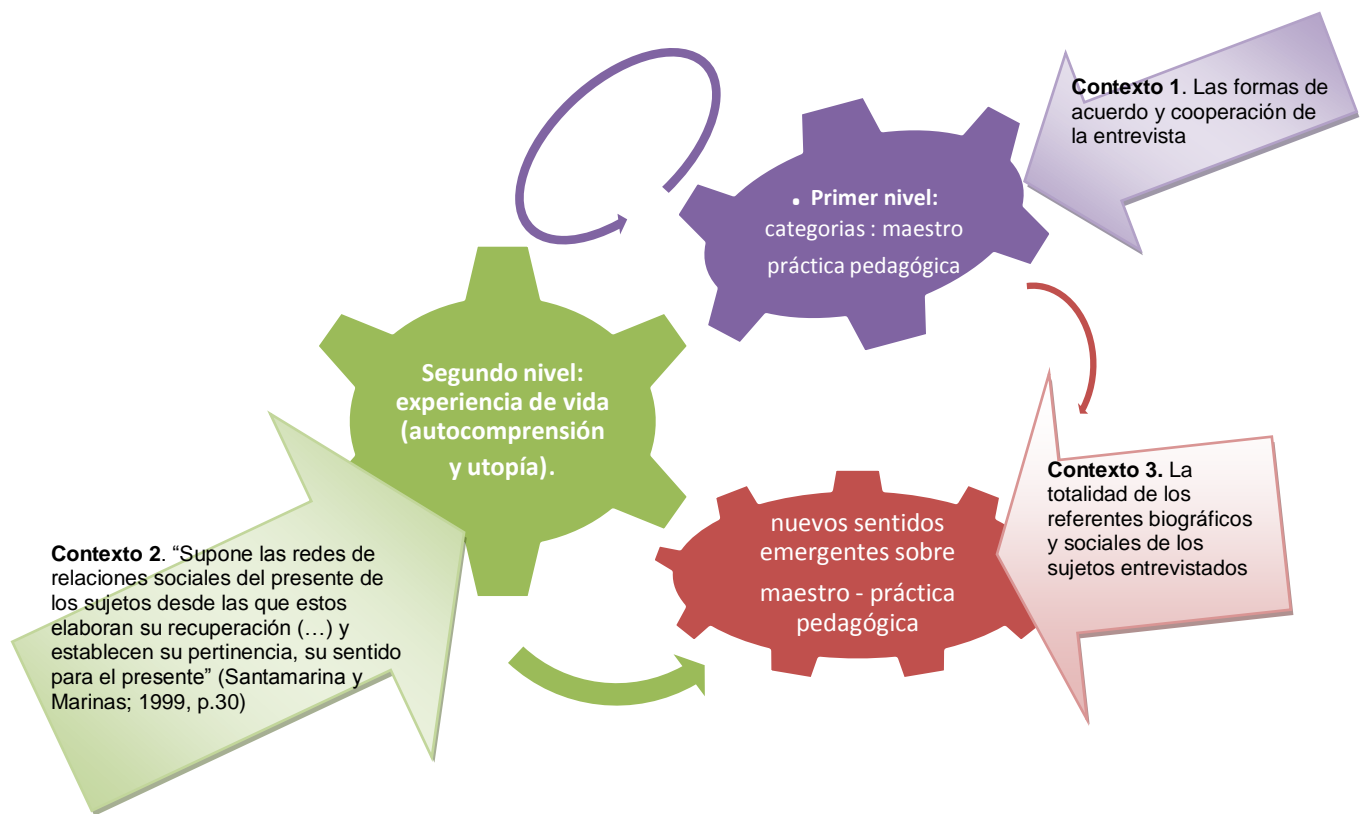


Figura 3. Análisis de historias de vida integrada. Elementos conceptuales de Santamarina y Marinas (1999) completado con la resignificación y triangulación de información por la investigadora.

Otra apuesta teórica en la implementación de este elemento lo constituye su carácter dialéctico y emancipatorio, puesto que:

... las historias se construyen en un sistema social determinado y por lo tanto surgen de redes productivas e interactivas del mismo. Vuelven sobre ese sistema para nombrarlo, en la medida en que ese discurso puede circular en la memoria de los sujetos y grupos (de edad, clase, género, etnia). Al mismo tiempo, el sujeto de las historias no es un sujeto que preexista a la historia y permanece después de ella tal cual estaba antes. La historia que compone y difunde no es un accidente, sino que tiene un carácter estructurante en el propio sujeto. (Santamarina y Marinas; 1999, p. 27).

De acuerdo con lo expuesto y resaltando el valor que tiene este instrumento en la investigación social, se muestra en la siguiente tabla las preguntas que sirvieron para la construcción de los relatos.

Tabla 2. Preguntas asociadas a la historia de vida.

<b>CONTEXTO 1.</b>	<b>Categorías Práctica pedagógica &amp; subjetividad Instrumento: Relatos de vida</b>
<b>Contexto 2.</b> Auto comprensión Utopía	<b>¿Por qué decide ser maestro?</b> <b>¿Cómo inicia su labor de maestro?</b> <b>¿Qué espera de su condición de maestro?</b>
<b>Contexto 3</b> Sentidos emergentes	<b>¿Durante su ejercicio de maestro cuál ha sido el momento más difícil o gratificante que ha vivido con los estudiantes? Nárrelo</b>

### 3.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

La entrevista es una técnica que tiene como base la interacción comunicativa en la que el lenguaje verbal como el prosémico son fuentes de información. En las ciencias sociales la entrevista es un instrumento de análisis que permite la recolección de información sobre fenómenos, percepciones, creencias como el reconocimiento de los sujetos. En este contexto, la entrevista puede considerarse como: a) técnica, en la que se puede obtener datos; b) como relación que se establece entre el investigador y el investigado. En ella la disposición y el tono psicoafectivo pueden influir en los resultados, y finalmente, c) como proceso puesto que durante la entrevista se genera una interacción de sentidos y aperturas.

Al considerarlo un medio para obtener información pragmática, este instrumento puede arrojar información de cómo los sujetos reconstruyen sus representaciones y movilizan sentidos. He aquí que la entrevista puede generar una relación entre el pasado, el presente y futuro “algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y de lo que son (lo que creen ser y hacer) es el primer paso de toda etnografía” (Delgado & Gutiérrez; 1999, p. 227)

Por esto, una de las principales características de este instrumento es la posibilidad de entrever la subjetividad del entrevistado mediante preguntas que evocan o suscitan un lugar de enunciación. Es generar un diálogo en el que se comparten horizontes de sentido donde

el yo lingüístico de la comunicación en la entrevista, no es, pues, simplemente un yo lingüístico. De hecho ha sido puesto repetidamente en duda el sentido estrictamente lingüístico de la función expresiva, sino un yo especular o directamente social que aparece como un proceso en el que el individualismo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función de otros individuos generalizados, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista del grupo social generalizado del grupo social al que pertenece. (Delgado & Gutiérrez; 1999, p. 226)

En la literatura se reconocen varios tipos de entrevista tales como: libres, semi-estructurada, estructurada y a profundidad. En este caso la investigación trabajó con la entrevista semi-estructurada puesto que las preguntas fueron consideradas como puntos de referencia, puntos de apertura. Al no estar condicionada por un cuestionario sino por puntos que se pueden tratar y relacionarse con aspectos más generales permitió un gran margen de flexibilidad para el investigador.

Algunas de las ventajas de este instrumento, señaladas por Sierra (2001) son:

- a) Es más seguro obtener la cooperación del encuestado, lo que hace que sea más elevado, por lo general, el porcentaje de cuestionarios simples no devueltos o no completos que el de entrevistas fallidas.
  
- b) La entrevista permite, sobre todo, lograr una comprensión de las condiciones psicológicas y ambientales del encuestado en la entrevista, y de su intención y disposición de ánimo en la contestación de las preguntas, así como de aclarar el sentido de éstas cuando no sean suficientemente claras. (2001, p. 356)

Adicional a estas ventajas encontramos que este instrumento ayuda a recoger información cuando las personas se les dificulta generar textos escritos o cuando sienten inseguridad frente a este ejercicio. Por esto, la validación de la información puede realizarse a medida que se conversa generando un ambiente de tranquilidad para el entrevistado.

Finalmente, es necesario recalcar que comprender los sentidos que orientan las prácticas de los maestros a través de la conversación y el relato como lugares de enunciación y subjetivación, implica un ejercicio hermenéutico permanente del investigador puesto que

... exige poner en juego los recursos interpretativos con los que cuentan. Dicho esto, la aproximación a los mundos locales implica para las prácticas científicas la comprensión de su propia manera de entrar en relación con esos entornos. Es, precisamente, el énfasis en esta comprensión, y no en el seguimiento de un método, lo que constituye la conciencia hermenéutica del investigador social” (Herrera; 2009, p. 171)

En la siguiente tabla se organizan las preguntas de acuerdo a las categorías.

Tabla 3. Preguntas asociadas a la entrevista semi-estructurada desarrollada por la investigadora.

<p><b>CATEGORÍAS</b>  <b>Práctica pedagógica &amp; subjetividad</b>  Instrumento: entrevista</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué entiende usted por práctica pedagógica?</li> </ul>
<p><b>CATEGORÍAS</b>  <b>Práctica pedagógica &amp; sentido de autoridad</b>  Instrumento: entrevista</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué entiende usted por práctica pedagógica?</li> <li>• Qué significa para usted educar actualmente?</li> <li>• ¿Usted cómo percibe la relación práctica pedagógica y autoridad?</li> <li>• ¿Cómo diferencia autoridad de autoritarismo?</li> </ul>
<p><b>CATEGORÍAS</b>  <b>Práctica pedagógica &amp; participación</b>  Instrumento: entrevista</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Considera que hay participación de los estudiantes y maestros en el colegio? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué tipo o tipos de participación podrían promoverse en el colegio y cómo lograrla?</li> <li>• ¿Cuáles son a su juicio los obstáculos que enfrenta la participación de los estudiantes en el colegio?</li> </ul>
<p><b>CATEGORÍAS</b>  <b>Práctica pedagógica &amp; autonomía - Instrumento: entrevista</b></p>
<p>¿Qué es para usted la autonomía?</p> <p>¿Cuáles son los indicadores que usted considera para determinar la autonomía en los estudiantes?</p> <p>¿Qué actividades desarrolla para promover la autonomía en sus estudiantes?</p>
<p><b>CATEGORÍAS</b>  <b>Práctica pedagógica &amp; formación ciudadana - Instrumento: entrevista</b></p>
<p>¿De acuerdo con su experiencia, cuáles son los retos para la educación ciudadana que enfrentan</p>

los maestros del colegio?

¿Qué importancia tiene en su práctica pedagógica la formación para la ciudadanía en el nivel al que usted pertenece?

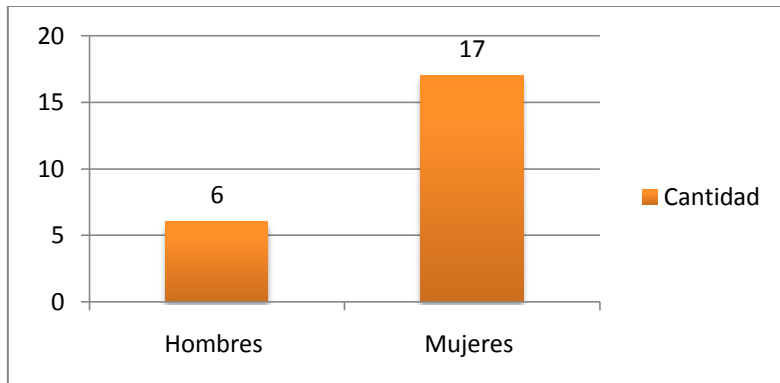
### 3.3 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Esta investigación contó con la participación de 23 maestros, algunos de los niveles superiores (Liceo) y otros de preescolar. El mayor porcentaje de los entrevistados hacen parte del equipo docente de la sección primaria, puesto que a este grupo pertenece la investigadora y contó con mayor posibilidad de acceso a las fuentes de información. Aunque el colegio es en esencia uno solo, los horarios de cada una de las secciones son diferentes y muchas veces las horas de encuentro debieron ser reprogramadas. Las entrevistas se realizaron de manera individual y una sola con dos maestras simultáneamente.

Frente a las historias de vida, se buscó un espacio de comunicación y explicación con el maestr@ participante, con el fin de informarle sobre los objetivos de la investigación, así como el destino de la información entregada por parte de él o ella. Luego, se procedió a socializar las preguntas y pasados tres días los maestros entregaron sus escritos. Algunos participantes presentaron ansiedad por la narración escrita y decidieron contarla a modo de entrevista.

Los registros tanto de las Historias de vida como las entrevistas muestran que la mayor parte de los participantes son mujeres (85%). Asimismo, la institución está conformada en su gran mayoría por mujeres de origen italiano y colombiano. Se presenta un mayor número de maestras en las secciones de preescolar y primaria, equivalente al 80%. Para el caso de la investigación se trató de contar con un mayor número de hombres; sin embargo, sigue siendo menor al porcentaje de las mujeres.

Tabla 4. Distribución por género.



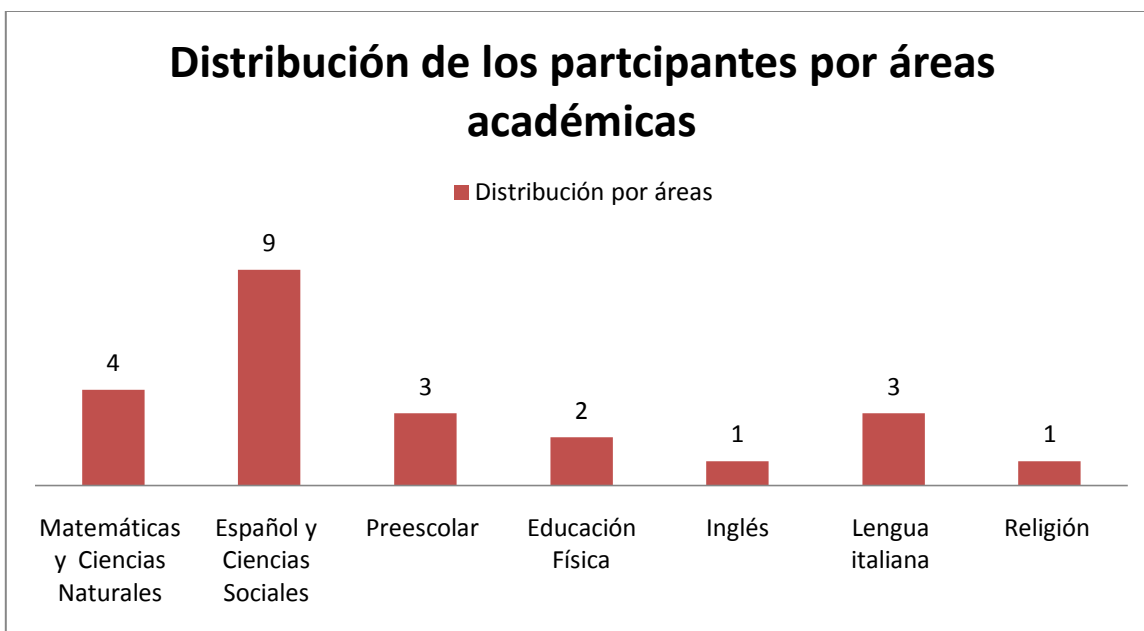
En la siguiente tabla se muestra el porcentaje referido a la distribución de acuerdo con la sección académica a la que pertenecen los participantes.

Tabla 5. Distribución de los participantes por sección académica a la que pertenecen.



Los maestr@s que participaron en la investigación son en su mayoría licenciados y otros provienen de diferentes áreas del conocimiento (Antropología, sociología, psicología, periodismo, literatura, artes). La distribución por asignatura o área disciplinar a cargo en el colegio es la siguiente:

Tabla 6. Distribución de las participantes por áreas académicas.



Otro elemento considerado en la investigación fueron las actas del Grupo de Ciudadanía que en los últimos meses, con el acompañamiento de la rectoría, se conformó para adelantar reflexiones y diseño de un programa de formación en este campo. Esta iniciativa ha generado una serie de deliberaciones y diagnósticos sobre la implementación de iniciativas que provienen tanto de los estudiantes y, en general de la comunidad escolar, teniendo como horizonte las demandas contextuales que permiten pensar en una ciudadanía global y cultural. Las reflexiones han sido consignadas en las actas; documentos que se analizaron para esta investigación.

Para la sistematización de la información se agruparon las respuestas y fragmentos de los relatos de acuerdo a las categorías y, a su vez en las subcategorías. En el siguiente esquema se muestran los niveles de organización de la información.

Tabla 9. Organización y codificación de la información – instrumento Entrevista.

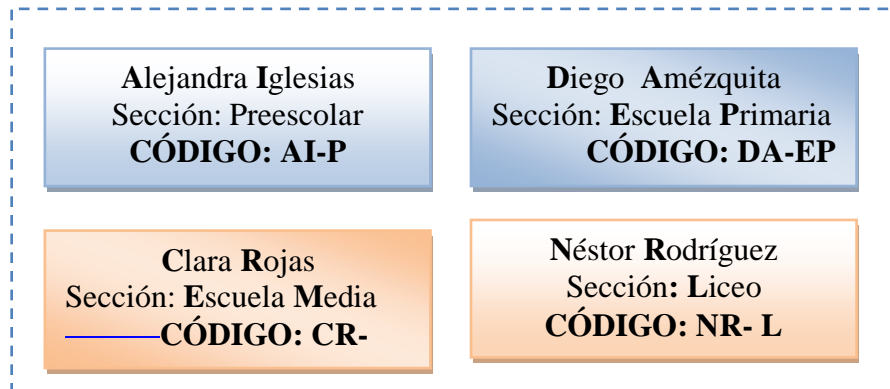


Instrumento: ENTREVISTA		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	RESPUESTA
Formación ciudadana	Sentidos de autoridad	
	Sentidos de participación	
	Sentidos de autonomía	
Práctica pedagógica	Grupo clase Deliberación Reflexivas	
	Concepto	
	Teorías implícitas de aprendizaje	
	Educación y maestr@	

Tabla 10. Organización y codificación de la información – instrumento Historia de Vida.

Instrumento: HISTORIA DE VIDA	
CONTEXTO	RESPUESTA
<b>CONTEXTO 1: Categoría maestr@- práctica pedagógica</b> En este contexto se pretende identificar qué significa para los participantes ser maestr@ tanto como valoración subjetiva como imaginario social.	
<b>Contexto 2 A. Auto comprensión de su labor.</b> En este ítem se pretende identificar los motivos o particularidades que incidieron para iniciar su labor como docente.	
<b>Contexto 2 B. La utopía.</b> Se pretende identificar las utopías como espacio de posibilidad de transformación y reafirmación de la subjetividad.	
<b>Contexto 3.</b> Sentidos emergentes	

Con el fin de identificar los nombres de los participantes se tomó como referencia la primera letra tanto del nombre como del primer apellido del maestr@, sumándole algunas letras que indican la sección en la que él –ella trabaja. Un ejemplo de lo anterior es:



Otros elementos que se tuvieron en cuenta en la investigación fueron las reflexiones producto de las experiencias pedagógicas significativas como “El Modelo de la Unión Europea y la “Persona Cara”<sup>12</sup> . Dichas sistematizaciones han sido publicadas en revistas como en la página institucional.

---

<sup>12</sup> “La persona cara”, es una expresión italiana, su traducción al español es persona querida, persona amada.

## 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En los siguientes apartes presento el análisis de la información. Para tal fin se divide el capítulo en tres ejes: subjetividad, prácticas pedagógicas y formación ciudadana. Esta organización de la exposición no significa una desarticulación de la comprensión del fenómeno, sino una manera de evidenciar los procesos de subjetivación, sentidos que orientan la formación ciudadana y la consolidación de las prácticas como un plegamiento y desdoblamiento de las subjetividades en el imbricado tejido de los sentidos. Como lo afirma Herrera, “en definitiva, tanto los recursos teóricos como el texto local participan de un diálogo que pretende favorecer la construcción de sentido” (2009, p. 172)

### 4.1 NARRACIONES: UNA RECUPERACIÓN DEL SENTIDO Y SIGNIFICADO DEL SER MAESTR@

*Para responder a estas preguntas me planteé una cuarta: ¿Ser maestra vale la pena?, porque ésta es la profesión y más aún, la vocación que le ha dado a mi vida una orientación específica. ¿Vale la pena la constancia, el sacrificio? ¿Vale la insistencia, la apuesta, la espera...? ¿Vale la pena que me arriesgue? Y respondo con firmeza que decidí ser maestra porque estoy convencida que los chicos son valiosos y su infancia, una promesa... Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador. Porque cuando se trata de dar, ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores....vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la abundancia en el ofrecimiento”. (AA-EP Entrevista)*

Este epígrafe ilustra el propósito de este apartado y el interés por recuperar los “registros”- de las experiencias: vivencias cargadas de sentidos que constituyen a los maestros como subjetividades en medio del sistema educativo formal.

Preguntarnos por el lugar y los sentidos de los maestros en esta era de grandes cambios no debe ser una cuestión menor, puesto que al definirse la educación de paso se construye una imagen del quehacer docente. Asimismo, la mirada a los sujetos evidencia que se requiere pensar lo humano como camino a la consolidación de nuevas prácticas de reconocimiento en las que el maestr@ sea un generador de saberes. Por esta razón, comprender los sentidos que les otorgan los educadores a su labor, es encontrarnos en medio de las tensiones que generan las representaciones sociales y la resignificación de los sujetos.

De manera particular, se puede afirmar que la profesión docente ha sido reconocida recientemente por las sociedades como una labor de gran impacto, pero a pesar de ello, también se le ha despojado de su papel de transformación.

Un vistazo a la historia muestra sin ningún tapujo como las sociedades a partir de sus mecanismos de producción y reproducción han mirado con sospecha el papel del maestr@. Unos exaltan su labor por los intereses e ideologías que pueden transmitir; otros en cambio, lo consideran de menor importancia. El hecho sustancial es que la pedagogía crítica, de la mano de Giroux, mostró cómo el modelo reproductivo utilizó la escuela para encubrir sus mecanismos de dominación económica. En este sentido, “la fuerza del trabajo, las relaciones capitalistas de producción, y la estructura clasista de la sociedad.” (Álvarez; 2001, p. 73) fueron los puntos de crítica de Apple, Gramsci y Giroux al ver la escuela como una fábrica. Ni que decir de las relaciones de dominación en las aulas, la autoridad jerárquica frente a una ciudadanía cultural o compleja, el fomento de la competencia individual y la carga ideológica fueron, sin ninguna duda, las muestras más fehacientes de un sistema encerrado en sí mismo y esquizofrénico. Allí el maestr@ no podía legitimarse sólo reproducir esquemas operativos para el sistema.

Pero ¿qué tanto de la mirada reproductivista permanece en los maestros de hoy en día? Podría considerarse que en los relatos analizados hay muy poco de los maestr@ del siglo XIX o XX; sin embargo, prevalece una percepción de poco

reconocimiento a esta profesión, quizás porque en la era posfordista el maestr@ no se percibe como un generador de saberes

*En cuanto mi condición laboral no espero nada en particular, ya que ser maestra es algo normal, lleno de responsabilidades y es visto como cualquier trabajo y socialmente no es gran cosa, muchas veces se pasa por ser “cuidador de niños”.  
(MO-EP. Entrevista)*

De esta manera se yuxtaponen sentidos, por un lado los que configuran los maestros y, por el otro, aquellos que han sido socialmente legitimados. De esta manera al prevalecer los últimos operan como discursos de acción y negación y el maestr@ se desubjetiviza dando paso a su “descomposición de sí mismo, la incapacidad de afirmarse, de centrarse, de unificarse” (Gómez; 2006, p. 40)

No es interés de este apartado, negar el impacto del modo de producción actual en el que el tiempo es cada vez más el “tiempo de trabajo o tiempo de consumo. La vida entera se convierte en una función del mercado” (Castro; 2009, p. 25). Sino insistir en la acción misma del maestr@ y la reflexión de su práctica pedagógica como lugar para pensarse. Igualmente ratificar la necesidad de tener una conciencia de sí y buscar su emancipación; como lo señala Parada (2007) referenciando a Zuleta, donde el maestr@ puede ser “un enemigo del dogma, un apasionado del saber, debe estar enamorado de lo que hace, de lo contrario, puede transmitir información, más no construir saber y mucho menos pensamiento” (p. 259) es decir; aspectos que lo constituye como subjetividad.

Si esta reafirmación del sujeto- maestr@ no sucede, entonces él, ella u otros se comprenderán a sí mismos como “mercaderes” de un servicio. Entonces deberíamos preguntarnos ¿cuál servicio?, ¿gestión de experiencias lúdicas? ¿Cuidador de niños-niñas y jóvenes? ¿Qué ofrece? Para ellos sería todo lo asociado a esta profesión y su práctica pedagógica se convertiría en una especie de caja negra; todo en ella; pero todo incierto. A pesar de esta yuxtaposición de oficios,

representaciones y desubjetivaciones, otras subjetividades emergen para reinventarse y mostrarse en medio de la totalidad.

*Terminando el año 2.000, una crisis personal, una tesis dantesca y también (por qué no decirlo) cambios proféticos mundiales inclinan el campo laboral hacia la educación. Por primera vez la literatura cobra en mi vida un sentido social, un puente de comunicación con el otro, con los más pequeños, con los que empiezan a estructurar una lengua formal. Y, es así, como en septiembre del 2.003 inicio mi labor docente en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci con niños-niñas y jóvenes de seis años. De manera mágica para mí y para los niños y jóvenes las letras cobran un sentido gráfico y comunicativo. Es un reto enseñar a leer y escribir, es mucho más que codificar y decodificar; es compartir vivencias, estrategias, plasmar un sentir; es equivocarse y buscar soluciones juntos, es alegrarse de los logros y luchar por lo que aún no se entiende y parece tan extraño. Es descubrir sonidos y direcciones en las letras, expresar lo inexpresable. Pasa un año escolar y, a decir verdad, "sin saber cómo", cincuenta niños-niñas y jóvenes leen y escriben y una mujer se enamora de su labor, y hace de su oficio, su vida. (DA-EP. Historia de vida)*

*Empecé a trabajar como maestro en el año 2006, en un pequeño Centro, financiado por el entonces D.A.B.S. (Departamento de Bienestar Social) y en gestión a la Asociación Condúceme que administraba los Centros A.M.A.R. (Atención Menores Alto Riesgo). Fue la mejor experiencia humana que he tenido en toda mi vida. Me permitió "untarme" de los problemas sociales que vive actualmente Colombia y, al mismo tiempo, ser parte del cambio que todos esperamos, y que muchos tratan de lograr. Enseñaba Artes Plásticas a través de talleres con niños-niñas y jóvenes y niñas entre los 5 y los 15 años. Ellos también me enseñaron muchísimo de su idiosincrasia y tradiciones. El aprendizaje fue mutuo. (MP-EP. Entrevista)*

Por tanto, el sentido de la entrega y auto comprensión del maestr@ encuentra un asidero: su subjetividad; se despliega para comprender el sentido y significado de la educación como espacio de auto creación, a pesar de la poca valoración social. Son las individualidades, o mejor dicho, en palabras de Touraine (2000) el Sujeto personal que puede hacer un proyecto y, en su recorrido individual, vincular la separación del mundo del Sujeto y los objetos; la moralidad de la igualdad y aquellas referencias sociales y culturales de la diversidad para encontrar en medio de la

totalidad o, mejor de las multiplicidades<sup>13</sup> para entender la emergencia de lo singular, un lugar para él-ella-otros.

Es precisamente este horizonte de comprensión de su temporalidad y finitud que resignifica su experiencia a partir de la memoria. Puede considerarse un moldeamiento de sí o el plegamiento de su crítica, pues ésta nos recuerda Martínez (2009), es la búsqueda histórica por medio de los acontecimientos que permiten develar cómo nos hemos constituido como sujetos de acción, pensamiento y palabra.

*Estos años de docencia me dejaron saber que soy buena profesora, que me apasiona enseñar, pero también que ésta es una profesión realmente extenuante porque no termina en la hora o en las dos horas de clase, sino que continua en casa preparando, corrigiendo, buscando cómo llegar mejor a tus estudiantes. Pero sobre todo supe del poder que tiene un profesor para contribuir en la construir de seres humanos y en esa medida en la cimentación de una nación. (CR-EM. Historia de vida)*

Quisiera detenerme en las últimas líneas del relato de la maestra porque considero que allí se condensan no sólo el sentido sobre la posibilidad de transformación que pueden gestar los maestros sino los mecanismos de subjetivación que puede impartir la escuela como agencia, dispositivo o mecanismo en el cual se diseña un tipo de sujeto- maestr@ para una nación de las mayorías.

(...) si el poder necesita verdades para circular y transmitirse, resulta indispensable atender a las reglas de formación de los discursos, puesto que no hay fragmento de verdad que no esté sujeto a condición política".  
(Foucault, 1970, p. 27)

Y es precisamente en el plano político, cultural y educativo donde se debe dar la discusión sobre lo nacional, pues con la intención de determinarse que le pertenece a cada cultura se han eliminado otras. Asimismo, el discurso

---

<sup>13</sup> Para Lazzarato, citado por Castro el mundo social está hecho de "multiplicidades que se relacionan a distancia y cuyos hilos conductores son los deseos, los artefactos, la volición y las creencias" (2009, p. 29)

pedagógico y la acción misma del docente tienen carácter político por las implicaciones que tiene en la organización de la vida, espacios y cuerpos de los estudiantes; pero a su vez es escenario de transformación, sólo si se hace conciencia de ellos. Como lo afirma una maestra

*Otra motivación, brota de la inquietud por conocer e investigar y de la pasión por lo que enseño. Además, lo hago entendiendo la educación como política, como espacio de construcción colectiva. Si transmitir es, como dice el filósofo<sup>14</sup> compartir lo sensible como una condición del mundo en común. Veo mi labor como un medio para construir otras sensibilidades y ficciones colectivas, como medio para imaginar y luchar por un mundo con justicia; por fomentar el amor por la investigación, la inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas. (AA-EP. Entrevista)*

En este punto se puede retomar los discursos sociales que han gestado "verdades" sobre el maestr@ y su campo de acción que resulta interesante para develar los sentidos que movilizan éstos al momento de reflexionar sobre cómo llegaron a considerar la docencia como profesión, trabajo y en el caso de algunos opción de vida. Los siguientes relatos se agruparon por elementos comunes dando como resultado 2 grandes grupos de factores (1.) azares y avatares, 2) espacios de socialización y formación) que inciden en elección del ejercicio de la docencia.

- **Azares y avatares:** En este primer grupo los participantes perciben que al analizar su incursión como maestros fue el resultado de la conjunción de factores entre los que se destaca el deseo vrs el trabajo; yuxtaposición de deseos e imaginarios como la proyección de sus carreras y posibilidades laborales; sobre este último una maestra señala.

*Sería mentiroso decir que un día tomé la decisión de hacerme profesor, porque no pasó así. Ciertamente hice estudios en la universidad que hacían que el panorama laboral que se dibujaba ante mi fuese el de la docencia, no obstante, fueron las circunstancias las que me llevaron a enseñar. (CR-EM. Historia de vida)*

---

<sup>14</sup> En su relato se refiere a Derrida.



Otro aspecto relacionado son las valoraciones frente al trabajo y los espacios de ocio y lúdica que son reducidos por el sistema económico porque “vivimos en una sociedad global de consumo y ya no en una sociedad de trabajadores asalariados, por lo que las técnicas de gobierno no se dirigen ya hacia el incremento de las fuerzas corporales para producir objetos (...) cuanto hacia la modulación de la volición y los artefactos para producir deseo por la mercancía”. (Castro; 2009, p. 30). En esta tensión entre lo deseado por el sujeto y la presión de lo que se debe desear son lugares de configuración de sentido. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento

*A veces las decisiones son frutos que recogemos sin darnos cuenta de haberlos deseado alguna vez. Creo que esta sea la explicación del por qué, yo soy maestro. Tal vez porque, desde que empecé a trabajar para pagar mis estudios en la Universidad, entendí lo duro que es y tuve entonces el deseo de tener muchas vacaciones. Afortunadamente ahora es así, y mi trabajo me permite tener bastante tiempo libre (además de todas las responsabilidades que conlleva el ser Maestro. (MP-EP. Historia de vida)*

En este contexto, la subjetividad se construye en varios niveles “de la praxis, en ritmos temporales distintos y en varias escalas (físicas, simbólicas, culturales y sociales), donde se dan cita a su vez lógicas y tipos diferentes de relacionarse, siendo las representaciones que el sujeto tiene de todo proceso fundamental al mismo” (Guerra; 1999, p. 112) De ahí que el sujeto tenga como horizonte de sentido una mezcla de los estos planos de la realidad y la experiencia, una yuxtaposición de los imaginarios, de su consciencia de temporalidad, finitud y complejidad

*Es difícil contestar la pregunta, por qué decidió ser maestra, creo que la vida lo decidió por mí. Al graduarme de bachiller tenía muchas ideas y proyectos, me inclinaba hacia diferentes carreras, pero simplemente aquella que condensa un poco todo aquello que me gustaba era la Educación y más la Educación Preescolar. (MMcD-P. Historia de vida)*

#### 4.1.1 Espacios de socialización y formación

El segundo grupo de relatos trata de evidenciar la relación entre las experiencias derivadas de los espacios de socialización primaria de los participantes, con los sentidos que circularon y construyeron la idea de maestr@ como gestor y transformador de su práctica, atribuyéndole un sentido emancipatorio.

*Desde niño me interesó la profesión que desempeñaban, y que aún desempeñan, mis papás. Jugaba a ser el profesor porque me parecía que mis papás disfrutaban de ello, como así lo ha sido. Múltiples situaciones en la escuela, en las que tenía que estar al frente de alguna actividad, como monitor de clase, me mostraron que era muy interesante el trabajo de trabajar con otras personas gestionando el estudio de diferentes temáticas. (OB-EP. Historia de vida)*

*Una decisión de estas tiene que ver con un proceso de formación desde la casa, gracias al tesón, valentía y ejemplo de trabajo de mis padres y hermanos, que desde abajo se enfatizaron y vivieron sentimientos de solidaridad, colaboración, lucha, sacrificios y que ayudaron a una formación más humana. Luego el Colegio, con una formación religiosa y humanista desde la academia, definió mi proyección profesional, sentí que desde mi carrera y trabajo podía aportar un granito de arena a un cambio de conciencia, de percepción de las cosas y defensa de nuestros derechos. (NR-L. Historia de vida)*

*Decidí ser maestra por una gran responsabilidad social y moral que siento por la sociedad, pues siempre he considerado que un maestro es una pieza clave de la enseñanza, un formador del desarrollo integral del sujeto un facilitador del conocimiento. (AA- P. Historia de vida)*

Como se mencionó en las líneas anteriores pensar la subjetividad es un modo de interpretar, expresar y recrear la experiencia. Por tanto los sentidos sobre la labor del maestr@ es un lugar donde la colectividad es interpretada, expresada y re-creada individualmente.

He aquí que nos encontramos el lugar de enunciación: sus relatos como expresión de la subjetividad del maestr@. Es decir, comprende los ejercicios de regulación del mercado pero se opone, construye, imagina; es decir piensa en la utopía como posibilidad. Más que una construcción de seres humanos, creo que es volver a pensar en lo humano de la profesión de la docencia para reconocer en ellos su

importancia y trascendencia para las sociedades. Consideraciones que expresan los siguientes maestros:

*Decidí por la profesión de docente por cuestiones de convicción, comenzando por uno mismo y luego compartiéndolo con mis alumnos, es una opción de vida profunda a pesar de la presión social de que esta no da nombre ni dinero, pero sí felicidad y armonía.” (NR-L. Historia de vida)*

Finalmente los sentidos de los maestros sobre su ejercicio profesional relacionados con su proyección tanto laboral como personal, pueden relacionarse con la utopía. Esta última expresa lo posible, lo realizable en un futuro que transforma el presente. Por tanto los anhelos, discursos sociales y deseos se condensan en el sujeto y en el colectivo para proveer la existencia de los sentidos. Por esto lo que esperan los maestros puede clasificarse en: reconocimiento social de una labor importante para el desarrollo de los pueblos; generación de procesos de reflexión en los estudiantes, consciencia de ellos mismos como subjetividades y un profundo sentido de posibilidades para establecer cambios.

*De mi condición de profesor espero evitar el anquilosamiento y el conformismo, deseo poder seguir teniendo avidez por aprender, por ponerme retos. Pero sobre todo quiero poder tocar en algo la mente y el corazón de mis estudiantes para que hagan para sí mismos y para los demás un mundo con equidad, amable, solidario”. (CR-EM. Historia de vida)*

*Sueño con seguir aprendiendo de las experiencias del día a día; con mejorar mis capacidades de establecer relaciones alrededor del conocimiento y del crecimiento personal; ser una ficha que ayude a crecer este País, no solo económicamente, a crecer plenamente, que todo pueda cambiar para mejorar, y debemos ser parte de este cambio positivo, haciendo frente a la discriminación social y al prejuicio. Nosotros, los maestros, podemos dar espacios reales a los sueños de la sociedad del futuro”. (MP-EP. Historia de vida)*

## 4.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERACIONES Y SENTIDOS

*Para mí la escuela ideal sería una escuela donde los niños pudieran experimentar cosas, experimentar su grandeza; digamos sus ganas de explorar el mundo, de conocer, de pelear de hacer muchas cosas para que se pueda desarrollar en varias direcciones y en el centro los valores, porque yo creo que los valores son los instrumentos, las herramientas para construir un mundo mejor. (MS-EP. Entrevista)*

Durante las conversaciones con los maestros y al preguntarles acerca de sus prácticas pedagógicas y los sentidos no sólo de la educación sino de la formación para la ciudadanía, se abrieron caminos para comprender la relación maestros-estudiante –conocimiento de manera diferente, reconociendo que “el educador no solo educa, sino que también es educado; el educando es educado y educa. (...) La relación entre educador y educando debe ser una relación entre iguales, no debe haber uno que sepa y otro que cumpla el rol de recipiente, ya que la cultura y la educación se adquiere mediante un trabajo concienzudo y no por imposición ni por recepción” (Parada, 2007, p. 257). He aquí que se configure nuevos escenarios para el ejercicio de la ciudadanía.

En esta línea de reflexión, al confrontar las respuestas y analizar las tensiones derivadas del mundo del deseo, las ideas de producción y la relación enseñanza – aprendizaje se evidenció la necesidad de trabajar transdisciplinariamente <sup>15</sup> para favorecer la construcción de los conocimientos y la renovación de la escuela como generadora de saberes. Asimismo, considerar la pedagogía<sup>16</sup> como horizonte de sentido de la docencia. Por tanto, las reflexiones generadas por los maestros de forma espontánea y con potencial de transformación puedan ser sistematizadas contribuyendo con esto, a la implementación de herramientas que permitan enfrentar

---

<sup>15</sup> En algunas oportunidades los maestros consideraban que no se generan trabajos con las diferentes áreas del conocimiento de manera permanente o las pocas que hay son esporádicas.

<sup>16</sup> Algunos maestros encontraron dificultad para determinar qué es la práctica pedagógica.

los cambios generacionales y culturales que se vienen dando en el campo de la educación formal.

En este orden de ideas, la discusión sobre el ámbito educativo y la escuela fueron nodos articuladores de una serie de preocupaciones de los maestros. Sin embargo, en este punto es importante hacer la distinción entre educación como lugar amplio donde los seres humanos compartimos conocimientos, saberes y la escuela como lugar institucionalizado, regulado y claramente intencionado; no son equiparable. Puesto que la educación que se imparte en la escuela entraña unas lógicas más sofisticadas tanto en sus modos de hacer y pensarse, como en los diseños y mecanismos de regulación.

En cambio la educación como escenario de recreación pone el acento en los diferentes agentes que interactúan en ella. De esta manera, se entiende como la creación de varios tipos de relaciones –con lo cual se asume que es un escenario de socialización– que incluye la incertidumbre como posibilidad, el sentido holístico, sinérgico, ambiguo y contradictorio teniendo en cuenta la lógica polivalente porque en ellas se reúnen varios discurso. Mientras que en la escuela o la educación escolarizada, nos dirá Parada (2007) se ha mostrado como aquella que “tiene como finalidad no la formación integral, sino la preparación para un examen de Estado, en el que finalmente el estudiante expulsa esa ensalada de materias que no logran digerir. Desde la infancia se crean monstruos educados que saben de todo, pero desconocen lo principal: vivir, saber vivir, gozar de momentos contemplando la naturaleza, la sonrisa de un niño, el estallido de una carcajada, etc.” (255).

Esta separación del espacio cotidiano de socialización (educación) y la escuela hacen que esta última pareciera anquilosada e inmóvil en el tiempo, mientras que los otros espacios de socialización y la cultura va a ritmos vertiginosos.

Es por esto que la práctica pedagógica como epicentro del maestr@ - es en realidad lo que lo define como tal- debe hilarse con sumo cuidado, pues la atención sobre los

aspectos culturales, epistemológicos, políticos y, porque no decirlo económicos, se muestran como lugares de tensiones y espacios de configuración, evidente en el relato de la maestra:

*Por práctica pedagógica entiendo todo el proceso complejo e intencionado que ejerce el docente dentro del quehacer; no solo se toma en cuenta la práctica de la enseñanza, la cual es multicausado, situado; sino también la reflexión y el distanciamiento que se toma de ella. La práctica pedagógica está determinada por la concepción política, ética, social, epistemológica que ha construido el docente, en la misma se evidencia la postura didáctica que tiene el docente, su configuración didáctica, su apuesta. (AI-P. Entrevista)*

Es por esto que al retomar la palabra apuesta, nos induce a pensar la pedagogía como ejercicio de construcción y la escuela como un lugar polivalente que hay que repensar. Es así que el maestr@ está sometido a una doble tensión, por un lado el deseo de una escuela más compleja, es decir dinámica, con altas dosis de incertidumbre, etc. Y por el otro una curricularización y regulación. En medio de esta tensión se vincula a la construcción del conocimiento reconociendo las subjetividades, aquellas que se construyen plenamente en las situaciones, “puesto que son prácticas de los sujetos según sus circunstancias las que determinan sus maneras de ser, desde sus territorios existenciales, son posibilidades económicas desde sus luchas sociales, políticas y de género” (Neira y Martínez, 2009, p. 18). Por esto recordar momentos del ejercicio docente es comprender como en el relato se auto estructura el maestr@ frente a su ejercicio.

*El momento más significativo dentro de mi práctica pedagógica ha sido poder acompañar a mis estudiantes a construir conocimiento; particularmente identificar la huella que he dejado es cada uno de ellos, que más que aprendizajes particulares son modos de ser, de enfrentar situaciones que los rodean. (AI-P. Entrevista)*

De esta manera, los sentidos de construcción y de subjetivación que expresaron los maestros entrevistados son ingredientes de este proceso de moldeamiento de la práctica pedagógica, pero no son los únicos puesto que se reúnen a estos una variedad de elementos culturales, éticos, políticos, etc. En la conjunción de estos se

puede comprender al maestr@ como artesano o, como lo he venido argumentando subjetividad que talla, funde, teje, su práctica pedagógica orientada por los sentidos que le permiten dirigir sus acciones educativas en medio de las tensiones. De esta forma, las definiciones de práctica pedagógica pueden resaltar tanto los elementos que el maestr@ identifica como indispensables para la formación ciudadana como aquellos que disciplinariamente se han consolidado como el eje del ejercicio docente. Estos puntos se pueden analizar a partir de lo que algunos maestros entienden por práctica pedagógica:

*(...) el ejercicio en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje en el que interviene factores didácticos, personales y de formación. (MM-EP. Entrevista)*

*(...) es el conjunto de acciones (dentro y fuera del aula) desarrolladas por un docente para desempeñar de una manera responsable y consecuente su labor. Esta comprende, por ejemplo: vigilancia epistemológica de los argumentos a desarrollar, retro-alimentación oportuna y clara de las dificultades presentadas por un estudiantes a la comunidad educativa (o a la parte de esta implicada en el proceso), generación de espacios de aprendizaje diferentes al aula de clase, el uso pertinente de los recursos informáticos a disposición, el diseño curricular, el desarrollo de competencias formativas además de las académicas, la formación continua del docente tanto en lo disciplinar como en lo referido a distintas perspectivas de procesos de enseñanza y aprendizaje, la caracterización de los estudiantes como eje fundamental del proceso, la generación de conocimiento teórico-didáctico, entre muchos más. (DR-EP. Entrevista)*

En este contexto, se ha querido recoger la mayor cantidad de elementos asociados al campo de los sentidos que manifestaron los entrevistados. En la siguiente gráfica se trata de mostrar la interrelación de los aspectos y la concepción de la práctica pedagógica que movilizan. Dichos significados se asocian a la transformación, gestión curricular, procesos de enseñanza- aprendizaje, comunicación horizontal, retorno a las cosas sencillas; es decir, a la curiosidad, a la experimentación, a las humanidades, a una escuela sin presión de contenidos. Aunque parece idílico, lo que muestra no es más que las grietas del sistema en el que el goce, la contemplación y aquellas acciones de mirarnos a nosotros mismos a través de los otros en el encuentro de la palabra se desmoronan. Así lo muestra Nusbaum (2010) en un análisis sobre el estado de las humanidades en el mundo actual; “las artes y las

humanidades, mientras tanto, aparecen cada vez mas como ornamentos inútiles que podemos desechar, para procurar que nuestra nación, (...) mantengan su competitividad en el mercado. A medida que estas disciplinas se conviertan en objeto de debate nacional, aparecen reformuladas como aptitudes técnicas que deberían poder evaluarse en exámenes cuantitativos de opciones múltiples, mientras se deja de lado las capacidades criticas e imaginativas de su experiencia” (2010, p. 177).

Figura 11. Relación de sentidos de la práctica pedagógica

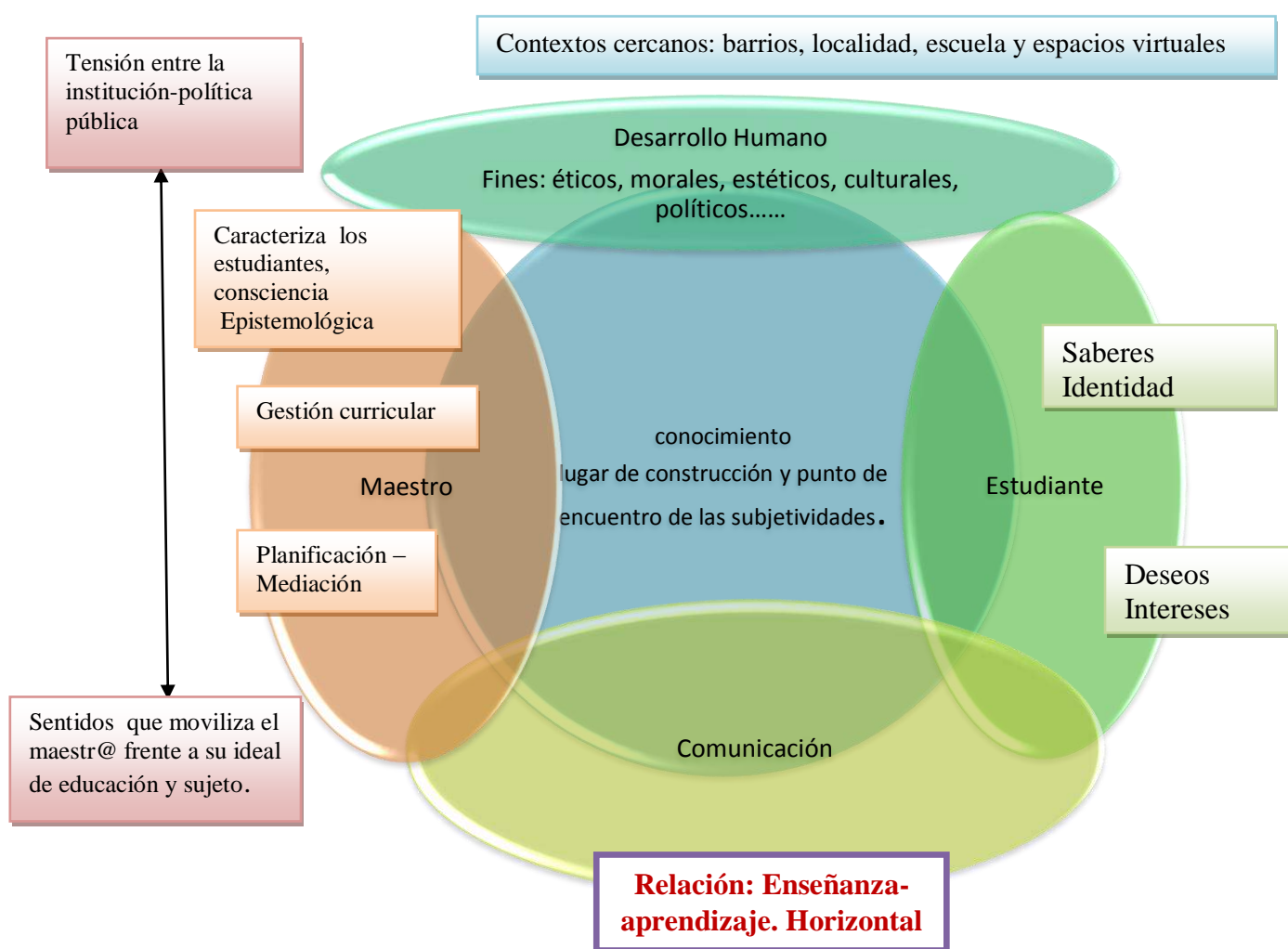




Figura 11. Relación de sentidos de la práctica pedagógica. Elaborado por la investigadora.

#### **4.2.1 Enseñanza- aprendizaje: nodo de reflexión.**

Como lo veíamos en la gráfica anterior los elementos asociados a la práctica pedagógica ponen un mayor acento en los procesos de enseñanza - aprendizaje, pero qué enseñar o para qué enseñar. Para algunos maestros su interés es el de desarrollar habilidades metacognitivas o encauzar al estudiante por un camino hacia su auto comprensión. Sin embargo, con la presión de generar procesos a toda escala esta búsqueda queda sometida al curriculum oculto. Pero a pesar de esto, es necesario señalar como prevalecen en el discurso de manera explícita o implícita las dos ideas anteriormente señaladas, un ejemplo de ello es el siguiente:

*Los niños-niñas y jóvenes están cambiando constantemente y (...) tener la posibilidad de intervenir en el pensamiento de los niños, intervenir desde lo positivo no enseñarles nada, porque yo creo que yo no les enseño nada, mi función es canalizar sus procesos de pensamiento para que los niños-niñas y jóvenes aprendan. Y eso es muy importante para mí. (PC-EP. Entrevista)*

*Que ellos puedan sacar las cosas buenas que tienen y digamos, la cosa más básica que yo quiero que los niños vean son los valores que tienen, las capacidades, por ejemplo, es una bobada como ser un buen amigo y poder compartir con los demás niños, sentir lo que siente otro niño. Sí, el respeto; para mí es la cosa más importante que un niño pueda aprender. Como maestro tengo que esforzarme para que mis niños no sólo aprendan cosas sino que aprendan a ser personitas. (MS-EP. Entrevista)*

De acuerdo con anterior y considerando la mayoría de las observaciones, se puede afirmar que prevalece un interés humanista en la formación escolar; es decir, generar en los estudiantes “el logro máximo de la autorrealización” (Hernández; 1998, p. 106). Por tanto, este tipo de formación centrada en la persona se caracteriza por:

- El estudiante es capaz de auto controlarse, responsabilizarse y auto determinarse. Además, es capaz de colaborar solidariamente.

- Es indispensable generara las condiciones para que el estudiante aprenda a través de sus propias experiencias.
- Una mirada globalizante del estudiante (intelectual, afectivo y lo interpersonal)

Estas características se asocian a lo que se ha considerado en el marco teórico la “Teoría Interpretativa” en la que prevalece una figura central del estudiante, privilegiando tanto los procesos y el carácter comunicativo de la docencia. En este sentido, educar “actualmente significa el ser parte y el compartir conocimientos con un grupo de estudiantes así como también el reconocer la influencia de la parte social y cultural de cada uno de los estudiantes para su buen desarrollo académico”. (EC-EP. Entrevista)

Paralelamente, se resalta en los relatos la presencia de elementos asociados de la Teoría Emancipatoria en la que el carácter moral, político y crítico de la práctica pedagógica son ejes transversales. Esto implica, a su vez, una renovada visión en la consolidación de los conocimientos donde los sujetos (estudiante -maestr@) aprenden recíprocamente en un diálogo permanente.

*Educación consiste en la utilización de unos objetos de conocimiento pertenecientes a una disciplina específica para modelar diferentes situaciones de entornos reales y abstractos, con el fin de posibilitar a los estudiantes el desarrollo de competencias específicas de la disciplina misma y de competencias que describan las posibilidades de actuación de los estudiantes en sus vidas” (OB-EP. Entrevista).*

*Educación actualmente significa promover la construcción por parte de los estudiantes, propiciar situaciones para que ellos mismos se formen. No obstante, en la actualidad ser educado significa estar permeado por la multiplicidad de imaginarios que circundan el quehacer, por ejemplo: la noción de dispositivo de poder que envuelve al educador un repetidor de dispositivo, se descubre como un ser que ha perdido la autonomía. No obstante surge la posibilidad de adoptar una postura crítica y reflexiva sobre el quehacer docente.” (AI-P. Entrevista)*

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que los maestros en su práctica pedagógica yuxtaponen diferentes teorías implícitas de aprendizaje. Este fenómeno

se puede relacionar con las tensiones propias de la configuración del campo pedagógico y las exigencias de la esfera económica. Por esto algunos maestros señalan la importancia de la construcción del conocimiento pero perciben que existe una “presión” por los resultados. (Teoría productiva)

*yo, honestamente te digo, me siento muy, muy digamos, no apretado, pero no encuentro otra palabra para decir cómo me siento cuando estoy en el salón con los niños; a mí me gusta hacer varias cosas, pero el programa digamos, los contenidos que tenemos que cumplir impiden que se pueda hacer muchas cosas lindas (MS-EP. Entrevista)*

En este contexto bien nos diría Zuleta que “desde la primaria al estudiante se le educa en una función de examen, sin que la enseñanza y el saber les interesen o sus relaciones y expectativas personales (Zuleta; 1995, p. 33, citado por Parada; 2007, p. 255). Sin embargo, prevalece el carácter comunicacional de la práctica pedagógica de los maestros, que reconocido las lógicas y políticas del sistema educativo hacen y estimulan procesos de mediación y acompañamiento del proceso (teoría expresiva e interpretativa). Es por esto que algunas reflexiones de los maestros evidencian el papel mediador y no instruccional:

- *“Quien educa es un mediador, por lo tanto para mi educar es mediar. ¿Pero mediar qué?*
- *Mediar entre los significados propios del sujeto y saber sabio.*
- *Mediar entre las acciones que un sujeto considera como correctas ante una sociedad y las acciones que la sociedad considera correctas por parte del sujeto.*
- *Mediar las experiencias, saberes, dificultades y retos que enfrenta*
- *un sujeto ante un objeto de conocimiento o ante sus propios sentimientos.*
- *Mediar espacios controlados de acercamiento entre el sujeto, la sociedad, la cultura, el conocimiento y la tecnología”. (DR-EP. Entrevista)*

Por lo pronto, no se puede decir que prevalece una sola teoría de aprendizaje en el grupo de maestros consultados. Se trata desde luego, en identificar la yuxtaposición de elementos que, de acuerdo, a las exigencias se utilizan para alcanzar los fines.

Sin embargo, sería inapropiado decir, que la mayoría de los maestros se circunscriban a la teoría dependiente. Pero es oportuno señalar que los intereses personales, las situaciones particulares, las experiencias reflexionadas sobre el quehacer docente, los imaginarios de disciplina, autoridad influyen para que los maestros privilegien algún enfoque; así lo evidencia el siguiente relato:

*se hace mucho énfasis en que los programas son un medio y no el fin; y que los programas y contenidos tienen que dejar espacio para formar personas. Entonces en clase con los temas de español y sociales se hacen discusiones. Yo creo que es una cosa personal también. Hay personas que lo hacen otras que no lo hacen. Creo que es una opción que tiene el maestro de formar ciudadanos, buenos seres humanos, pero es una opción personal. El colegio<sup>17</sup> no lo estimula, creo que el colegio piensa y no piensa. Piensa que tenemos que ser un colegio, lograr chicos que digan algo a la sociedad, sean críticos, pero que lo crítico también pasa por saber hablar, escribir, por saber qué es lo que pasa en el mundo, pero hay gente que se le olvida eso, ves. Me parece que la escuela media tiene un papel transformador protagónico, donde los niños no son tan niños y puedes razonar más con ellos, obligarlos a tomar responsabilidades (CR-EM. Entrevista)*

Finalmente quisiera resaltar que la apuesta por entender los sentidos sobre la práctica pedagógica de los maestr@s devela cuáles son los aspectos que cada uno de ellos resalta y su impacto sobre el proceso de aprendizaje. Puede comprenderse que la acción educativa de los maestros exprese las contradicciones sociales de los sistemas económicos, morales, culturales, profesionales, pero estas acciones pueden reproducirse o modificarse gracias a la reflexión de los maestros.

He aquí que las subjetividades tejan, esculpan su práctica pedagógica con el fin de generar espacios educativos complejos, dinámicos y que posibiliten la formación para la ciudadanía. Por esto, tanto los marcos teóricos como los sentidos que movilizan el quehacer docente deben confluír para formar mejores seres humanos, capaces de compartir y reconocer en la diversidad posibilidades de construir un mundo mejor.

---

<sup>17</sup> Más que considerar el colegio como un ente, se reflexiona como el conjunto de maestros y directivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es indispensable considerar que la escuela debe apuntar al deseo de aprender de conocer, en palabras de Zuleta “hay que promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva o beatificada (...) un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda de sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable. Este es el resultado que podría prevenir de una intensificación, en nosotros mismos como educadores, de la búsqueda de una educación filosófica. (Zuleta; 1995, p. 14)

### **4.3 HACIA LA FORMACIÓN CIUDADANA**

*Todo lo que un niño aprende debe ser proyectado por el maestro en términos de ser “ciudadano” desde ahora. Me refiero al respeto por las normas dentro y a fuera del salón, mañana; el respeto por el semáforo cuando conduzca su carro y que lo más probable que lo hagan a partir de los 16. ¿Qué tipo de ciudadanos queremos? (MM-EP. Entrevista)*

En el apartado anterior se mencionó la importancia de pensar y diseñar las prácticas pedagógicas tendientes a la formación de sujetos autoconscientes y deliberantes; pues bien, la finalidad de este capítulo es analizar cómo las prácticas de deliberación, reflexividad y grupo clase pueden incidir en el proceso de formación ciudadana. Para ello es indispensable comprender los sentidos de autonomía, autoridad y participación que señalaron los maestros, puesto que éstos son instancias de posibilidad de las subjetividades escolares, es decir, los estudiantes.

#### **4.3.1 Participación y deliberación**

En el apartado de *Horizontes teóricos* se consideró tres tipos de prácticas pedagógicas como escenarios de formación ciudadana. En este caso me centraré en

las actividades de deliberación puesto que estas pueden visibilizar los sentidos sobre participación que movilizan los maestr@s.

En este contexto, la participación ejerce un papel fundamental en el proceso de formación tanto para la ciudadanía como ejercicio moral puesto que la solución de los problemas a través de la discusión permite descentrar al estudiante dado que es capaz y modesto en reconocer que en “la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones de mundo es enriquecedora y que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla .La verdad no es necesariamente lo que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto” (Elizalde; 2011, p. 1).

Es por esto que la reflexión se centra en dos actividades concretas: la primera se refiere a las clases con alto componente deliberativo y el otro escenario lo constituye el Modelo de la Unión Europea, experiencia académica de los estudiantes de Liceo que pretende a partir del conocimiento de algunos temas de debate internacional, comprender los fenómenos sociales y su impacto en la vida cotidiana y globalizada de las sociedades. Asimismo

el Modelo tiene tres propósitos pedagógicos, primero, que los alumnos conozcan por medio de la investigación y lectura, los temas y debates políticos que se están llevando a cabo hoy día en la Unión Europea. Segundo, por medio del ejercicio de la oratoria defender y argumentar la posición política e ideológica del partido político representado en cada una de las Comisiones a la que fue asignado. Tercero, el carácter propositivo, donde los diputados y diputadas pasan al plano de proponer soluciones y consensos frente a los temas discutidos en cada una de las Comisiones, para que sean aprobados y llevados a cabo en toda la Unión Europea. Por último, el proyecto logra desarrollar en nuestros alumnos y alumnas destrezas de investigación, discusión, orden, tolerancia, respeto, colaboración, solidaridad y soluciones a los temas

actuales discutidos no sólo en la Unión Europea sino en su vida cotidiana y en su país. (<http://www.davinci.edu.co/MUE.php>)

Por tanto, estos espacios permite evidencias procesos de subjetivación donde la crítica, la oratorio, o en palabras de Perelman, la retórica convocan a los jóvenes hacia un escenario de reconocimiento entre pares. Esta experiencia parte tanto de la iniciativa de los estudiantes como de los adultos; por eso *El Modelo* se encuentra en el punto intermedio de los dos últimos escalones que menciona Hart: “*iniciados y dirigidos por los niños-niñas y jóvenes*” y “*proyectos iniciados por los niños-niñas y jóvenes/, decisiones compartidas con los adultos*”. Según este autor, este tipo de actividades constituyen una autentica participación de los estudiantes.

En el ejercicio de la memoria es importante señalar cómo inició.

*Así fue como un día en el mes de septiembre, del presente año escolar, cuando en uno de los corredores del liceo se acercó mi alumno Camilo León a conversar sobre cosas del país (como siempre) salió el tema del Modelo, ya que en años anteriores cuando me reunía con los estudiantes que participaron en las Naciones Unidas se hablaba de hacer este tipo de experiencia en el colegio, fue en esa conversación inicial que comenzamos a reunirnos y pensar un proyecto real, de ante mano teníamos una propuesta que había sido elaborada por el ex rector Ambrigio Adamoli, la cual fuimos modificando en el transcurso de los meses siguientes.*

*Nos sentamos con Camilo a pensar la propuesta, a redactarla y luego a presentarla como proyecto a la institución. No fue fácil, en medio de las actividades del colegio y las clases sacamos tiempo quedándonos en jornadas extracurriculares, trabajando desde la casa y en permanente comunicación por internet y en el "cervellone", refugio de muchas ideas, borradores y discusiones.*

*Cuando consideramos que se encontraba listo el proyecto (febrero) lo presentamos al Rector Fernando Vita y la Sra. Ambrosi, que con tiempo y dedicación lo leyeron y nos hicieron las críticas constructivas al respecto. Luego de modificar algunos aspectos, nos dieron su aprobación y confianza para llevarlo a cabo, fue un momento de alegría pero también de mucha preocupación y tensión porque DEL DICHO AL HECHO, para nosotros en ese momento no existía mucho TRECHO, ya que habíamos propuesto la realización del modelo en el mes de abril y contábamos con menos de dos meses. (Nelson Ramírez, coordinador general del Modelo. Cfr. Página institucional del colegio)*

En este relato, puede identificarse que el papel del maestr@ trasciende, es una subjetividad que en medio de un ejercicio horizontal construye, reconstruye y teje una idea; un sueño. Es precisamente estas prácticas de socialización con un alto interés por la formación política que permite comprender la apuesta por una escuela sin muros y que comprende su papel transformador. Ya han pasado tres versiones de este ejercicio de deliberación y cada vez aumenta la participación de los estudiantes tanto de los diputados como asistentes del mismo colegio y de otros (Colegio Andino y Helvetia). Desde una perspectiva performativa de la participación se puede considerar que la vinculación de los jóvenes a un ejercicio que poco a poco se ha institucionalizado, ha permitido resignificarlo y ha mostrado que los estudiantes no están ajenos a la reflexión política, sino que son los mecanismos y la despolitización de la socialización que los aleja. Es por eso, que el reconocimiento, la “pluralidad centrados no en la diferencia sino en la distinción, no en la igualdad jurídica sino en las oportunidades reales de existencia en común, en el reconocimiento de la dialéctica entre la diversidad propia de las múltiples condiciones identitarias que representan los yoes que se recuperan y explicitan en la constitución de subjetividad y la igualdad como condición de reconocernos en el nosotros, en la comunidad” (Alvarado et al; 2008, p. 37) favorecen la participación y organización estudiantil en torno a temas que preocupan a la sociedad en general. Así lo evidencia las palabras de la presidenta de la tercera versión del Modelo, Juliana Robles:

*Este tipo de ejercicio nos permite descubrir nuevos mundos, nos lleva a conocimientos que influyen profundamente en nuestras vidas y que en la cotidianidad poco nos importan, donde nos ponemos en los zapatos de lo que tienen el poder, adquirimos y entendemos que existen otros puntos de vista. Es por eso que criticar a nuestros gobernantes y a sus políticas no debería ser suficiente señalar o quejarse banalmente en forma destructiva. Es necesario entender, llegar a la base de los problemas y buscar y encontrar soluciones; es decir, ser ciudadanos activos del mundo. De esta manera, es claro que el propósito de este ejercicio no es ni la competencia, ni los créditos escolares ni mucho menos el reconocimiento. La intención de este trabajo, sin ir más allá de lo acostumbrado, es pensar por un momento que somos miembros de esta sociedad y que tenemos una responsabilidad con el resto de la humanidad. La educación que nuestras instituciones educativas nos brindan es privilegiada, no podemos ignorar lo que sucede alrededor nuestro, no podemos vivir en una burbuja por el resto de nuestras vidas. El propósito del MUE es dejar en nosotros*



*la inquietud acerca de la forma de cómo se mueve el mundo. Iluminar nuestras mentes y permearlas para que cuando nos encontremos en la adultez y en la realidad extraescolar sepamos cuál es nuestra responsabilidad frente a nosotros mismos, frente al otro y frente al mundo.*

(Cfr. <http://www.davinci.edu.co/mue2011/inauguracion1/inauguracion.html>)

Estas actividades de deliberación son importantes porque permiten debatir “las verdades” ubicándolas en lugares más amplios de discusión puesto que estas “se alimenta por un lado de las perspectivas, a partir del mundo de la vida, de quienes participan en la comunicación desde múltiples intereses, y por otro del poder argumentativo del lenguaje, cuyo sentido nuevo retroalimenta en el mundo de la vida, pero se consolida y valida en la comunicación misma”. (Hoyos & Vargas; 1997, p. 60). Es realmente en la comunicación y en el compartir donde las subjetividades se consolidan y en este caso se forman para una ciudadanía pluricultural.

Pero no es solo el Modelo como estrategia que busca anudar ciudadanos, es en la cotidianidad escolar, en los descansos, en los acompañamientos, en las actividades religiosas, culturales donde los estudiantes reciben estímulos, buenos o malos, para una formación ciudadana. Es en la intimidad de la clase donde se pueden analizar con mayor riqueza cómo la participación configura terrenos de poder, de negociación o de ruptura.

Para la mayoría de los maestros entrevistados la participación de los estudiantes, implica primero un autorreconocimiento de ellos como subjetividad con voz y voto que les permita reconocer, a su vez, la variedad de opiniones. En este caso el papel del maestr@ cambia a ser un mediador. Pero la apropiación de estas ideas por parte de los más pequeños es difícil puesto que en su etapa egocéntrica el reconocimiento del otro es un camino largo, pero no imposible. Es por esto que algunas veces la participación de los estudiantes se quedan en los planos que Hart llamó “asignado pero informado”; “consultados e informados” y “proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños-niñas y jóvenes”. Donde lo común de estos niveles es que los estudiantes conocen las intenciones, motivos de las actividades y

hasta las pueden considerarlas significativas para ellos dado que sus opiniones se tienen en cuenta. Sin embargo un maestr@ nos recuerda el peligro en el que se puede caer cuando el horizonte del reconocimiento del estudiante como un interlocutor muta.

*Creo que los docentes no sabemos escuchar a los estudiantes, sobre todo cuando son niños y continuamente nos equivocamos colocando en su boca las frases que nosotros queremos escuchar de ellos, sin detenemos a entender las distintas interpretaciones de las ideas expresadas y que afectan la génesis misma de las conocimiento escolar. No obstante, la participación de los estudiantes no debe reducirse a pensarla como la intervención oral durante las horas de clase. Participar implica también proponer, salirse del libreto del profesor, desarrollar tareas extra con el objetivo de mejorar individual o grupalmente. Así, creo, que las actividades que he desarrollado con mis estudiantes para generar la participación son: hablar, escuchar y proponer en espacios de libre opinión. (DR-EP. Entrevista)*

Es, quizá, en el ejercicio cotidiano de la apertura del profesor como un interlocutor donde la socialización política por medio de la comunicación e interacción de saberes tome mayor preponderancia. Como lo afirma Parada (2007), recogiendo las tesis de Zuleta, “más allá de los currículos institucionales deben incentivarse espacios extracurriculares de convergencia, como tertulias, los centros literarios, los foros, grupos de estudio, etc. Puntos de encuentro en los que se labren ideas, que no sean obligatorias, sino que susciten reflexiones y que vinculen elementos de la vida diaria” (p. 261).

En este orden de ideas, la práctica de los maestros consultados vincula en sus ejercicios cotidianos actividades que pueden tomar todos los niveles expuestos por Hart, pero además evidenciar rastros de performatividad donde las rupturas entre el mundo adulto y los estudiantes son más claras. Es decir, el maestr@ se reconfigura para comprender que los niños-niñas y jóvenes tienen algo que decir. Este lugar de recomposición es el conocimiento en el que tanto educadores y estudiantes lo identifican como un lugar lodoso y variante; al nominarlo de esta manera se busca comprender que no es fijo, estable y mucho menos armonioso; pues bien es allí

donde la participación se juega y se disputa bajo variables de secuencialidad, correspondencia y poder.

En este contexto, influyen tantos factores exógenos e intrínsecos para generar espacios de participación generando limitaciones o barreras. Sin embargo, un aspecto fundamental es la desobjetivación del maestr@, puesto que “lo más común es que las oportunidades que se le ofrece a un niño para que colabore en la administración cotidiana de los grupos familiares, escolares, vecinales y comunitarios reflejen las oportunidades de participación que tienen los adultos en esa cultura.” (Hard; 1993, 7) En ese sentido,

*Algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes para generar espacios de participación en sus estudiantes son: la presión de tiempo para el cumplimiento de los programas institucionalmente propuestos. La burla, bajo respeto y poca tolerancia de algunos estudiantes ante la opinión de sus compañeros. La tendencia constata de los profesores al no permitir a los estudiantes trabajar en grupo, por considerar que estos no se apropiaran del argumento que se desarrolla. La poca preparación de los docentes en la generación de dichos espacios, ya que por lo general, son personas idóneas para el desarrollo de su práctica pero solo desde el aspecto disciplinar. Considero que “generar espacios de participación” debería ser considerado como un campo en investigación en educación y no simple (y reduccionistamente) como un parte metodológica de la práctica docente”. (DR-EP)*

Es quizá, en las últimas líneas donde el argumento de la participación y el reconocimiento de la construcción del conocimiento encuentre un asidero, pues podemos escribir centenares de libros y continuar con prácticas pedagógicas que nieguen la posibilidad de desarrollar y generar espacios donde las subjetividades se encentren. Es perentorio, por tanto, generar discusiones más abiertas y profundas sobre el papel del maestr@ en esta época. Un debate en el que se reconozca que la práctica pedagógica entraña prácticas morales y de formación ciudadana y que éstas pueden enfrentar la desigualdad social si consideramos otras formas tanto de producir conocimiento como de relacionarnos como aprendientes. Dado que en esta sociedad posfordista el deseo se mercantiliza, la vida se vuelve cada vez más tiempo de trabajo, se hace urgente reconocer que necesitamos de todos los saberes para

reconstituir lo humano, implicando con ello, que la escuela mire a su interior y restituya el equilibrio entre saber y ser. Finalmente quiero terminar este capítulo mencionando algunas prácticas de participación que se encuentran en los niveles que Hart (1997) llamó *asignado pero informado, consultados e informados y proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños-niñas y jóvenes*. Cada uno de estos niveles se yuxtapone en la cotidianidad de la escuela evidenciando su nivel sinérgico.

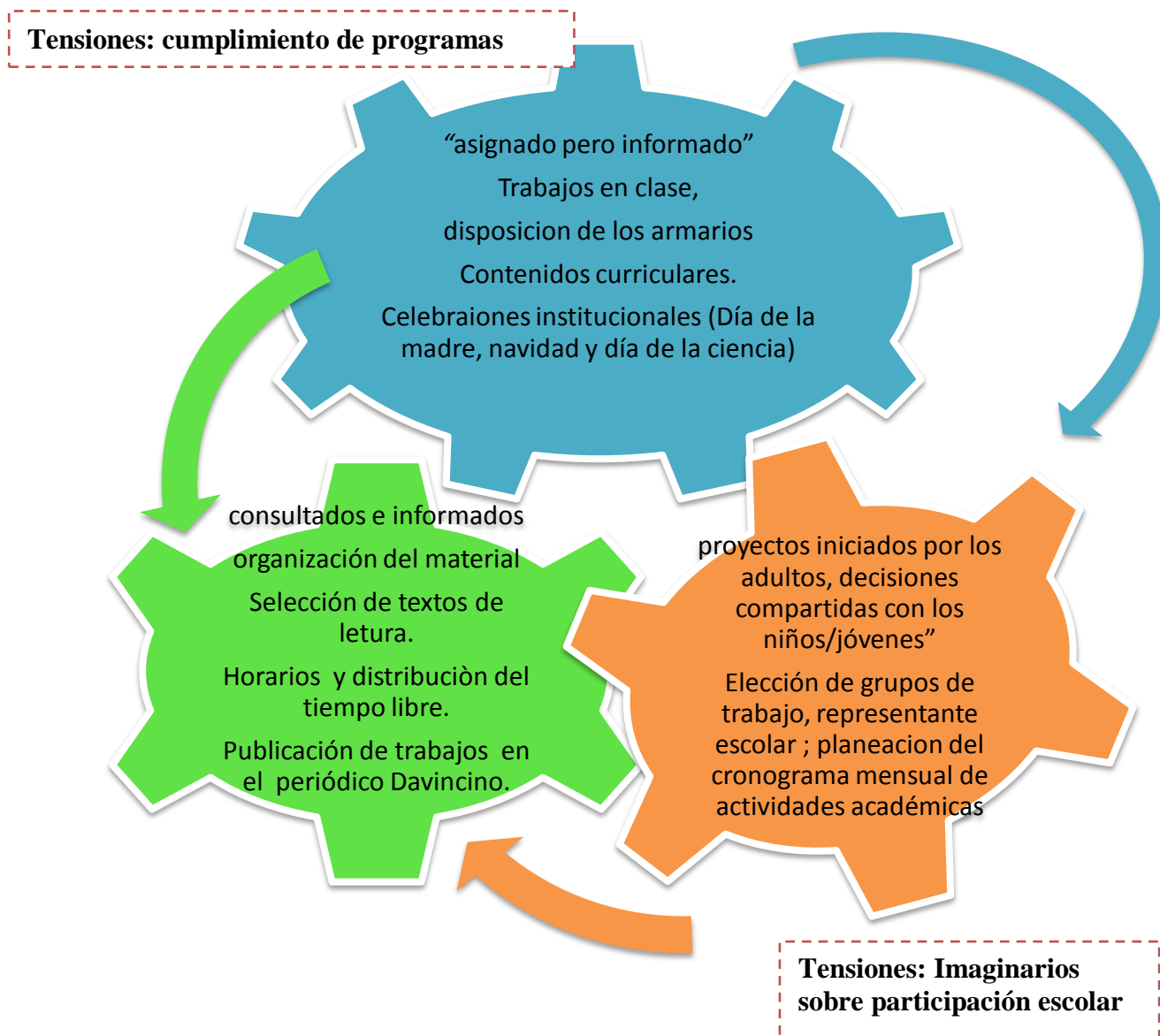


Figura 12. Niveles de participación escolar. Construcción analítica de la investigadora.

#### 4.3.2 Autonomía, reflexividad y autoridad: principios de la subjetividad.

*Autonomía: es la mmmm... es mmm... una habilidad? una actitud? una capacidad? una competencia?... Un revuelto de todo lo anterior a través del cual el individuo toma decisiones que considera acertadas para una situación determinada en un contexto específico. (OB-EP. Entrevista)*

Al tomar estos tres elementos se pretende abarcar tanto las prácticas pedagógicas tendientes a la reflexión como aquellas que buscan potenciar la autonomía en los estudiantes. Para ello, es indispensable comenzar señalando los sentidos que les otorgan los maestros a estos dos aspectos: autonomía y autoridad y cómo estos movilizan y legitiman las prácticas pedagógicas de la “persona cara” y la asamblea de clase. Estas dos actividades apuntan no sólo a la búsqueda de mecanismos de apropiación de estrategias asertivas para dirimir los conflictos interpersonales sino a la incorporación o generación de mecanismo para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

En este contexto, la construcción conceptual de autonomía por parte de los maestros incluye la distinción de autonomía como capacidad, ejercicio de interiorización o habilidades para la búsqueda de soluciones, etc.

*En mi caso, la autonomía va ligada a la capacidad que los niños tengan en el momento de consultar, sustentar, compartir e interiorizar los argumentos dados, así como de ser responsables y consecuentes de sus actos. (FC-EP. Entrevista)*

*La autonomía es la capacidad de desarrollar por si mismo cualquier tipo de actividad; encontrar la solución tomando como herramienta su conocimiento o por lo menos tratar de llegar a ella utilizando el propio saber. (GP-P. Entrevista)*

Sin embargo, las consideraciones de los maestros son amplias y complementarias. A pesar de ello, se estableció un mayor consenso al entender la autonomía como una capacidad puesto que ésta sigue un proceso permanente y procesual, desarrollándose a medida que el estudiante se enfrenta a situaciones de descentración, organización y planeación para conseguir una meta o fin. Asimismo, entraña componentes culturales puesto que se espera que el sujeto sea capaz de dirimir sus problemas a partir de un sinnúmero de recursos éticos y morales. De este modo, los elementos que constituyen la autonomía son principios regulativos de la conducta y son incorporados a la esfera de los valores públicos. De hecho estos valores funcionan como condiciones necesarias “públicamente reconocidas y aceptadas, y lexicográficamente anteriores, para poder actuar de una forma plenamente autónoma en la persecución individual de finalidades aprehensivas” (Zapata; 2001, p. 212).

En este sentido, al reunir el mundo de los valores con la capacidad de autorreconocimiento de los sujetos como subjetividades permite identificar ciertos indicadores de autonomía puesto que se conjuga tanto la autoconsciencia como horizonte de posibilidad y los recursos éticos que permiten el disfrute de las libertades. Por eso, al pensar en autonomía se piensa irremediamente en responsabilidad “personal como aquella condición básica de la subjetividad que nos hace pensar también en nuestros deberes y no solo en la reivindicación constante de los derechos que tenemos. Una persona responsable trasciende su individualidad y reconoce que el bienestar es un propósito colectivo” (Valerio, et al; 2006, p. 76). He aquí que los indicadores que señalan los maestros se puedan agrupar en los siguientes campos de acción:

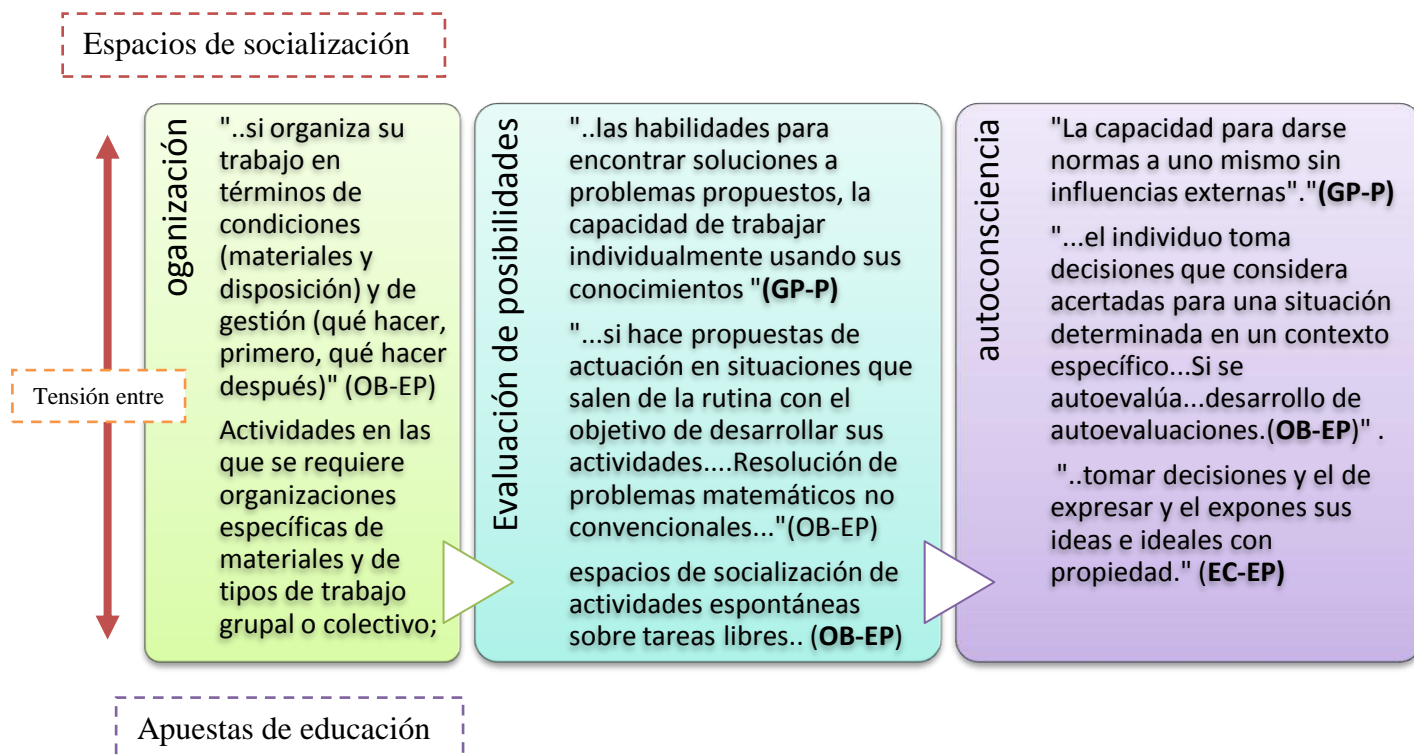


Figura 13. Indicadores de autonomía. Construcción analítica de la investigadora.

En este contexto, el aspecto de *la organización* reúne todas aquellas actividades pragmáticas donde el estudiante ejecuta, dirige y diseña elementos para su aprendizaje ya sean estos inducidos por el maestr@. Estos pueden ser re significados por el estudiante con el fin de apropiárselos de manera subjetiva. Por otro lado, la *evaluación de posibilidades* implica un proceso de transferencia de los conocimientos o recursos metodológicos y teóricos a situaciones nuevas, espontáneas y en las que pueda intervenir, desde los colectivos como expresión de las subjetividades políticas o de manera individual. Aquí las demandas y autodeterminación son espacios de configuración de los estudiantes. Sin embargo, nos recuerda Flórez (2009) que la autonomía "se construye y actualiza como proyecto y un conjunto de prácticas cotidianas" (p. 47). He aquí que la autonomía sea "la definición de las reglas, las leyes y las decisiones propias de, por y para actores individuales y colectivos, que sean susceptibles de ser aplicadas al conjunto

de la sociedad. Esto implica la posibilidad de pensar por sí mismo según las propias convicciones, de tener sentido crítico del contexto histórico y de hacerse responsable de las acciones a partir de la innovación de las prácticas diarias” (Ídem; p, 47) Es por esto que el *autorreconocimiento* requiere que el estudiante registre distintos tipos de libertad y ejerza su carácter reflexivo, permitiéndole comprender la incertidumbre como espacios de individualización. De esta manera, el estudiante transitará de manera nómada por los escenarios de libertad orientado por premisas de un autocuidado de sí.

Este apartado quedaría inconcluso si no se menciona la relación heteronomía y autonomía como un proceso tensional y, si se quiere yuxtapuesto, sobre todo en los procesos de socialización de los niños, ya que estos, a medida que consolidan su autoconsciencia y temporalidad pueden desarrollar habilidades críticas y situacionales tendientes a consolidar sujetos autónomos. Por tanto, las actividades y respuesta de los infantes no son equiparables con las características de los niños que están finalizando su segunda infancia. En esta medida el maestr@ debe generar las condiciones para que los estudiantes se apropien de los recursos éticos, políticos y herramientas culturales con el fin de encaminarlo hacia su autorreconocimiento y despliegue de su autonomía.

Estas consideraciones las han incorporado un grupo de maestros, que conscientes de su papel de transformación y de subjetivación, han señalado que en el proceso de consolidar actitudes de autonomía es indispensable reconocer al estudiante como protagonista del aprendizaje y por tanto de toda mediación pedagógica. Para ello consideran que a través de los relatos, preguntas, actividades creativas, reflexivas (persona cara) y discusiones se puede fomentar el libre pensamiento. Pieza clave para los procesos de autorreferencia, es decir de subjetividad.

*entonces para mí la autonomía es que cada niño pueda tener la confianza en sí mismo, en sus cualidades para tomar decisiones aunque equivocadas, pero que se sienta bien y diga: yo lo hice así porque lo entendí así o porque me gusta de esta manera. (Grado de libertad) Si, un grado de libertad y que el sepa utilizar las*



*informaciones que tiene para hacer lo que entendió o le gusta; por ejemplo, él sabe escribir tres palabras, haga un cuento con tres palabras o responda la pregunta con tres palabras y se rescate lo que él quiere y no se quede callado, no una imposición, me entiendes?. Eso para mí es la autonomía. (MS-EP. Entrevista)*

De acuerdo con lo expuesto, las actividades desarrolladas con el grupo clase permiten “no sólo informan sobre la realidad ni se limitan a transmitir contenidos culturales, también permiten activar la sensibilidad crítica, confrontar opiniones, entrenar herramientas de la inteligencia socio moral, desarrollar competencias, conocerse a sí mismo, reflexionar colectivamente sobre el significado de los valores” (Martín; 2010, p. 95). Constituyéndose estos espacios como son escenarios para promover la autonomía.

Es por esto que al referenciar no sólo la “persona cara” como estrategia de meta cognición que busca la vinculación afectiva de los padres o acudientes en el aprendizaje de los niños-niñas y jóvenes, sino las actividades reflexividad como las asambleas de clase, generan otra dinámica frente las relaciones de poder que se establece en la interacción educativa. Así lo señala una maestra al narrar el origen de las asambleas

*Se comenzó hace dos años por las dificultades con varios grupos que no se lograba ni disciplina y además habían unas dinámicas difíciles con los niños-niñas y jóvenes porque de agresión, de malestar de unos con otros, de maestros con estudiantes por sus comportamientos. Después de castigar, sanciones escritas alguien llegó (un profesor) a la sala de profesores con un librito que tenía una propuesta sobre reuniones de clase. (Luego de varias charlas y discusiones se inició con esta actividad) ....Había una reunión cada día (...) los lunes se hacía una reunión para establecer la agenda de los que era imperiosos discutir o solucionar para la semana. Entonces todos los niños podían aportar algo y se cogía (...) el problema que se quería discutir y que era importante de hablar. El profesor nunca tenía una actitud de profesor sino que se convierte uno más. La idea era sentarse en círculo, en el piso, lo más rápido posible (...) inicialmente esta primera reunión era para caracterizar el problema: ¿Qué es lo que está pasando? ¿Qué es lo que queremos solucionar? Quiénes son los protagonistas de la cosa o quiénes son los implicados. Caracterizarlo y luego, era buscar soluciones. No se trataba otro tema hasta no buscar soluciones concretas, reales y que llevaran a compromisos. (...) a veces esto te podía llevar, dependiendo del tema, (...) otra reunión al día siguiente. En las primeras reuniones, (...) A veces eran muy liderados por los profesores, pero pasado el mes (...) los niños eran*

*los que se organizaban. Teníamos una hojita que se metía en el cajón del profesor, en la cátedra, donde se había anotado la agenda que se quería discutir y los niños se volvieron muy responsables.(CR-EM. Entrevista)*

Y es precisamente esta recuperación en la memoria donde se visibiliza al maestr@ de manera diferente, “el profesor nunca tenía una actitud de profesor sino que se convierte uno más”. Es decir, el maestr@ omnipotente y portador de saberes se desintegra y se pone en un diálogo para comprender los dilemas y percepciones de los estudiantes. El maestr@ hace parte del problema y las soluciones, es miembro de una comunidad. Esta apertura recompone el camino del aprendizaje y pone de manera diferente la construcción del conocimiento. No se trata de desdibujar la figura del maestr@, se trata por el contrario de revitalizarla desde la mediación. Asimismo, al pensar el aprendizaje como un proceso compartido, la educación formal encuentra otro valor sustancial para la formación ciudadana: el encuentro entre las generaciones que comparten visiones de mundo y sentidos de aprendizaje. Es por esto que la socialización de lo aprendido por el niño a su interlocutor genera expectativa, evaluación y planeación no desde la teoría dependiente del aprendizaje, sino desde la deconstrucción de maneras de aprender y leer el mundo.

De esta manera, los sentidos de autoridad y práctica pedagógica cobran mayor valor puesto que no es un discurso sino acciones materializadas en palabras que permiten develar el reconocimiento de los sujetos.

*Se trata de una relación que se construye en el día a día, donde se develan y entretajan valores como el respeto, la tolerancia y la paciencia. No es algo impuesto; se trata de fabricar roles y crecer en este proceso. Formular preguntas y construir discursos. Generar discusiones sobre algún tema. (MM-EP. Entrevista)*

*Considero que la autoridad es la posibilidad de actuar coherentemente entre lo que se hace y lo que se promulga, quien tiene autoridad ha sido reconocido por ello. La autoridad sólo se gana, solo se construye, se otorga a aquella persona que ha sido valorada. La autoridad es la capacidad que se otorga a las personas para guiar a los estudiantes, como decía anteriormente esta se gana. Por el contrario el autoritarismo está determinado por los dispositivos de poder, el cual se ejerce sobre las personas. (AI-P. Entrevista)*

Estas consideraciones fundamentan la práctica pedagógica como lugar de transformación de las realidades contextuales y camino para la construcción de prácticas democráticas en la escuela, dado que la participación, el reconocimiento de la diversidad cultural y la justicia son elementos indispensables si queremos superar años de intolerancia y violencia. Por eso la apuesta por una *ciudadanía compleja* debe fijar sus miradas en el maestr@ como transformador, subjetividad encarnada y trascendente y en los estudiantes potencialidades y sentidos que configuran mundos simbólicos y de posibilidades. En este escenario de negociación e intercambio la ciudadanía se reinventa.

## CONCLUSIONES

A lo largo del texto se hizo hincapié en el reconocimiento del maestr@ como sujeto transformador y mediador del proceso de enseñanza – aprendizaje, capaz de empoderarse y generar procesos de emancipación o de desubjetivización. Asimismo se resaltó que la práctica pedagógica es en sí una práctica moral y con alto valor político porque puede apoyarse en relaciones ecuánimes, solidarias, transformadoras y tendientes al auto cuidado de sí (en él, ella y en los estudiantes)

De esta manera, el saber, los roles sociales, los imaginarios como lugares de subjetivación de los maestros, nos pueden dar pistas de cómo éstos modifican, repliegan y movilizan las acciones a partir de los sentidos que le otorgan a la relación: poder- práctica pedagógica; práctica pedagógica - autoridad-participación; práctica pedagógica – autonomía, dentro de un ámbito escolar. En la que cada relación dialógica pone elementos para la configuración de ciudadanos críticos y transformadores; claro está que en medio de las tensiones.

Sin embargo, es preciso señalar, que no es una o dos experiencias por sí mismas las que generan modificaciones sustanciales; es sobre todo, en la conjunción de las experiencias cotidianas donde la apertura de los sujetos para reconocer al otro como válido y necesario como una apuesta por la incertidumbre, hacen visible tanto el potencial de una formación ciudadana compleja como la importancia de unas prácticas pedagógicas conscientes del ejercicio del poder que entrañan.

Es por esto que se requiere hacer visible lo invisible de la acción educadora del maestr@: su apuesta, su subjetividad. Los mecanismos a través de los cuales se ha constituido como sujeto. Es por medio del análisis y el autorreconocimiento de su finitud e historicidad que le permite develar los imbricados sentidos de la cultura y cómo ha estructurado los propios. Es en lo visible, a través de su relato, que se

comprende en medio de la complejidad. No es por tanto el juicio de la razón; no, es la prevalencia del sentido, aquello que se convierte en horizonte. De ahí que el potencial de transformación sea concreto y posible.

Es por esto que en cada uno de los relatos y entrevistas se puede evidenciar los sentidos de transformación, apertura y desobjetivación como lugares en el que se instala el sujeto. Es en la utopía donde el maestr@ crea posibilidades para los estudiantes; asimismo, es en la desesperanza y en las exigencias sobre el reconocimiento de la docencia como una profesión modular para el cambio social donde se exige y demanda su lugar en la producción del saber.

He aquí, el reconocimiento del maestr@ es fundamental. Puesto que en los diferentes espacios de socialización, la escuela ocupa un lugar privilegiado, por eso su mirada y redefinición es una tarea inaplazable. Por tanto, si creemos en las transformaciones sociales, un engranaje importante está en la capacidad de generar en estas instituciones posibilidades reales de existencia y constitución de ciudadanías complejas en la que el diálogo, los mecanismos de participación (últimos estadios señalados por Hart) y el aprendizaje colaborativo como escenario de regulación del poder, se promuevan.

Además, de reconocer que el campo de la pedagogía y la educación formal necesitan repensarse y reflexionarse para que se pueda visibilizar las apuestas de los maestros en medio de los avasallantes cambios. Es allí donde los horizontes de posibilidad y reconfiguración de las teorías explícitas del aprendizaje se redimensionarían y decodificarían para encontrar, en medio de las tensiones, escenarios para la formación ciudadana.

Es por esto que la relación que se establece entre el maestr@-estudiante – saber, no puede ser otra que la de reconocimiento, plegamiento, yuxtaposición y encuentros con las subjetividades- estudiantes. El centro de la relación no puede ser el maestr@ ni el estudiante, sino lo que emerge de estos dos; es decir, el encuentro del

saber organizado, sistematizado, analizado del maestr@ y la lectura del estudiante del mundo desde lo que no se ha tematizado, desde la complejidad. En esta apertura que genera el diálogo, donde el estudiante puede aprehender y aprender nuevos códigos y resignificar otros, mientras que el maestr@ tiene la opción de desaprender para vincular nuevos significados de lo que se va tejiendo en el proceso de enseñanza.

Como se ha insistido, en el proceso de configuración de subjetividades, la apertura al otro es fundamental y es la base para generar relaciones. Esto implica que la mirada hacia la niñez y juventud sea otra. Aquella donde los estudiantes sean considerados como portadores de derechos con potencialidades para la transformación. Esto implica que la indefensión como construcción social sobre la niñez y juventud se desmonte y permita las posibilidades concretas de existencia. Es decir, apostar por la consolidación de un canal de comunicación y comprensión en medio de la performatividad que fortalezcan la construcción de un mundo más humano.

Es por ello que la preparación y reflexión de la práctica pedagógica es fundamental puesto que es un horizonte para encauzar y liderar procesos, y al considerarla como una apuesta se induce a pensar la pedagogía como ejercicio de construcción y la escuela como un lugar polivalente.

Esto implica que las prácticas de enseñanza aprendizaje hagan énfasis en un mayor protagonismo de los estudiantes. Esto permitirá que la iniciativa, la creatividad, el empoderamiento y los sentidos sobre las realidades se encuentren. Así el conocimiento no es será una disputa sino una construcción más significativa.

Gran parte de los esfuerzo en el campo de la pedagogía del pasado siglo se centraron en mostrar el agotamiento de la reproducción e imposición del conocimiento, y a pesar de ello la cotidianidad escolar naufraga y enfrenta tormentas de delirio por no saber y comprender qué pasa. Sin embargo y a pesar de las

borrascas, hay la posibilidad de encontrar maestr@s que piensan, rediseñan, cuestionan la práctica pedagógica. Ellos son faros en medio del oleaje.

Y es precisamente, este rediseño que se ha insinuado a partir de la ruptura de los metarrelatos y emergencia de nuevos paradigmas que han dejado a la escuela más expuesta a su reinvención; oportunidad para superar la visión reproductivista, pero punto débil cuando no se cuenta con subjetividades empoderadas que aprovechen las grandes transformaciones y cambios de la ciencia, tecnología, cultura, etc. Para fundamentar y promover una ciudadanía compleja.

Para finalizar quisiera mencionar que los hallazgos más interesantes de esta investigación se pueden catalogar en dos grandes grupos; el primero de ellos se relacionan con la configuración de las subjetividades – maestr@s donde se evidenció:

- la autorreflexión del maestr@ como productor de saberes, posibilitador de empoderamiento de estudiantes y sujeto político.
- La desubjetivación por algunos maestr@s como un estado inhibitorio de su potencial de transformación.
- La resignificación y apropiación del saber pedagógico como orientador de la práctica del maestro.
- Visibilización de la práctica pedagógica como un escenario de materialización de procesos tendientes a la socialización política de los estudiantes.
- La necesidad de reconocer el trabajo del maestr@ a nivel institucional y directivo.
- El deber del maestr@ como generador de saber de capacitarse y actualizarse permanentemente con el objetivo de comprender los cambios generacionales, culturales y tecnológicos.

El segundo grupo de hallazgos se relacionan con los sentidos de participación, autonomía y autoridad donde las relaciones entre docentes- docentes, estudiantes- docentes, docentes-directivos permitió comprender:

- Los maestros valoran las actividades con alto contenido deliberativo puesto que son escenarios propicios para fomentar la apertura y reconocimiento de los estudiantes.
- Se reconoce que el maestr@ y el estudiante son los protagonistas en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la medida que el primero es un facilitador y diseñador de prácticas morales que favorece la emergencia del conocimiento y deconstrucción de las verdades instauradas.
- La visibilización de prácticas de participación en las cuales los estudiantes son promotores de sus propias ideas, mostrando la performatividad como un escenario de subjetividad política escolar.
- La complejidad en la definición y concreción de estrategias tendientes al desarrollo de la autonomía en los grados de primaria y preescolar puesto que las reflexiones sobre la infancia son incipiente; a pesar de ello, se está implementando modificaciones en las prácticas pedagógicas.
- Una mayor apuesta por la creación de espacios de socialización política donde las ideas, inquietudes y comunicación permite a los estudiantes una relación horizontal y empoderada con los maestr@s.
- Es importante que los maestr@s sean constantes y sistemáticos en la implementación y análisis de los micros proyectos de aula orientados a una formación ciudadana compleja, puesto que sólo la reflexión profunda permite encontrar estrategias eficientes para la consolidación de valores necesarios para la convivencia y la deliberación.
- Al ser una institución colombo-italiana el componente bicultural y multicultural se enfatiza.

Considerando lo anterior y recalando que nos encontramos en un punto de transición importante para promover reflexiones y acercamientos al diseño de una escuela más dinámica e incluyente; es necesario repensarnos como maestr@s y considerar a los estudiantes como sujetos de derecho, puesto que una inclusión y promoción de relaciones horizontales permitirán enfrentar los cambios sociales, políticos y tecnológicos. Es por esto que la sociedad como construcción permanente



requiere de escuelas que dismantelen los mecanismos de enajenación y opresión por medio de prácticas pedagógicas que permitan concretar lo utópico y la consolidación de proyectos comunes sin que estos se conviertan en nuevos totalitarismos.

## BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1997) ¿Qué es la política? Barcelona: Editorial Paidós.

Barragán, D. (2008) Aportes a la comprensión de la constitución de subjetividad hermenéutica. Tesis de Maestría no publicada, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.

Carl, H. Métodos cualitativos y cuantitativos: en el caso de la arqueología colombiana. En: Revista Nómadas, Número 18, 2003.

Castro, S. (2009). Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Mauricio Lazzarato. (pp. 21-38) En Martínez, J, E y Neira, F. (Comp.) Miradas de la subjetividad. Bogotá: Universidad de La Salle.

Chaim, P (1997). El imperio retórico. Traducción de Adolfo León Gómez Giraldo. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Delgado, J, M; Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

Díaz, G. A (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política. *Reflexión política*. Número 9. Universidad Autónoma de Bucaramanga, 49-58

Flórez, A. (2009). Buscar el paraíso en la boca del lobo: ¿sujetos y actores concretos en violencias difusas? (pp. 39 -49) En Martínez, J, E y Neira, F. (Comp.) Miradas de la subjetividad. Bogotá: Universidad de La Salle.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno editores.

Gadamer, H, G. (2006) Verdad y método. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme.

Giroux, H. (1997) Cruzando los límites: trabajadores culturales y políticas educativas. México: Paidós.

Gómez, J, H. La constitución de subjetividades políticas en la escuela. En Prada. M. A, et al. (Comp), Subjetividad(es) política(s). Apuesta en investigación pedagógica y educativa (pp. 39-49). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Guerra, R, C. (1997) Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil. En Zemelman, H & León, E (Eds). Sujetos y subjetividades: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Ánthropos.

Hart, R. (1993) La participación de los niños-niñas y jóvenes de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF.

Herrera, D. (2002). La persona y el mundo de su experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Herrera, J, D. (2009). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: CINDE.

\_\_\_\_\_ (2008) Modulo: relatos e historias de vida en ciencias sociales. Bogotá: CINDE.

Hoyos, G; Vargas, G. (1997). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá: ICFES –ASCUN.

Instituzione Leonardo da Vinci. (1998). 1958 Quarant Anni 1998. Scuola Italiana. Bogotá: Ed Panamericana.

Larrosa, J., (1996). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Segunda Edición. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

León, E., & Zemelman, H. (Ed). (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Anthropos.

Lévy, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Barcelona: Anthropos.

Lucio, R (1994) La construcción del saber y del saber hacer. Aportes, número 41, 39-56.

MACINTYRE, A. (1990) "Tras la virtud": entrevista con R. YEPES STORK, Atlántida, 1/4, p. 89.

Martín, X (2010). La educación para la ciudadanía en la escuela. En Puig, J.M (Eds), Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía (pp. 93-105). Barcelona: Cuadernos de educación.

Martínez, J. E., & Neira, F. O. (Ed). (2009). Miradas sobre la subjetividad. Miradas sobre la subjetividad. Bogotá: Universidad de La Salle.

\_\_\_\_\_ (Ed). (2010). Qué hay más allá de la juventud? Una lectura desde las políticas del acontecimiento. Bogotá: CINDE- Colección Niñez, Juventud y Familia.

MASSOLO, Alejandra. (1998) Testimonio autobiográfico femenino. Un camino de conocimiento de las mujeres y los movimientos urbanos en México. En: Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Núñez, P. (2008) La redefinición del vínculo juventud política en Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. En: Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Volumen 6 número 1. Enero –Junio de 2008

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores.

Ortega, J.O. (2005) Poder y práctica pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Osorio, M (1994). Murió la pedagogía, viva la pedagogía. Aportes, número 41, 29-35.

Parada, J. (2007) El sujeto de la educación: ¿a quién se educa y quien educa? Una reflexión desde Estanislao Zuleta. En: Revista Magistro: Universidad Santo Tomás, Volumen 1 número 2. Julio – Diciembre.

Prada, M, & Ruiz, A. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En Prada. M. A, et al. (Comp), Subjetividad(es) política(s). Apuesta en investigación pedagógica y educativa (pp. 15-37). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Puig, R. J. (2003). Prácticas morales: una aproximación a la educación moral. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (Ed) (2010). ¿Cómo aprender a vivir juntos? En Puig, J.M. Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía (pp. 63-76). Barcelona: Cuadernos de educación

Sánchez, Pilonieta, Alfonso (2007) Gestión social, sujeto y participación. En: Yory, C, M. Espacio público y formación de ciudadanos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Santamarina, C; Marinas, J, M. (1999) Historias de vida e historia oral. En: Delgado y Gutiérrez (Ed). Madrid: Síntesis.

Sierra, B. R. (2001) Decimocuarta edición. Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Touraine, A. (2000). Segunda edición en español. Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia. México: Fondo de Cultura Económica.

Trilla, J, (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre le Educación para la Ciudadanía. En Puig, J.M (Eds), Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía (pp. 77-92). Barcelona: Cuadernos de educación.

Reguillo, R (2000). Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá, Norma.

Rubio, C, J. (2002). Modelos de la ciudadanía: liberal, republicana y compleja. En: Hernández, A. (Ed). Republicanismo contemporáneo: igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.

Runge, P. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6 (1), 31- 53.

Torres, A y Torres, J, C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. En: Revista Folios. (12). Primer semestre; p. 12.

Valerio, C, et al. La democracia y la participación: una mirada desde los jóvenes. En Prada. M. A, et al. (Comp), Subjetividad(es) política(s). Apuesta en investigación pedagógica y educativa (pp. 39-49). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Vásquez, R, V. (2005). Segunda edición. Rostros y mascararas de la comunicación. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Zapata, R. (2001). Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un contrato social. Barcelona: Ahtrophos.

## **CIBERGRAFÍA**

Alvarado, S., Ospina, Héctor., Botero, P y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes negocios [versión electrónica]. Revista Argentina de Sociología. 6 (11-ISSN 1667-9261), 6-7.

Díaz, M. (N.D) De la práctica al texto pedagógico. [Versión electrónica]. Consultado en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf)  
Obtenida el 27 febrero de 2011,

*Elizalde, A. Democracia Representativa y Democracia Participativa. Consultado en: <http://www.e-philosophia.cl/textos/Democracia.pdf> Obtenida el 27 febrero de 2011,*

*González, R. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista realizada en el marco del 30 Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) en Buenos Aires, Argentina, el 29 de Junio del 2005 por Álvaro Díaz Gómez. Extraído en: <http://www.liber-accion.org/articulos/26/59>*

Martínez, M. La figura del maestr@ como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*. [Online]. jun. 2006, vol. 10, no. 33 [citado 08 Febrero 2011], p. 243-250. Disponible en la World Wide Web: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-)

Moreno, E. A (N.D) Concepciones de práctica pedagógica. Obtenida el 27 febrero de 2011, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf)

PEÑA, C, M del C. Pensar la interpretación del sentido en Ciencias Sociales. (Versión electrónica) *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, Vol. VI, Núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 177-189.

Reguillo, R (n.d). La preformatividad de las culturas juveniles [versión electrónica]. *Revista Estudios de juventud*, 64, 04. Obtenida el 9 de abril de 2011, en <http://www.educiac.org.mx/Biblio/La%20Preformatividad%20de%20las%20Culturas%20Juveniles.pdf>



## **ANEXOS**

### **ANEXO A. HISTORIAS DE VIDA**

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

La invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

#### **Historia de vida**

##### **CR- EM**

Sería mentiroso decir que un día tomé la decisión de hacerme profesor, porque no pasó así. Ciertamente hice estudios en la universidad que hacían que el panorama laboral que se dibujaba ante mi fuese el de la docencia, no obstante, fueron las circunstancias las que me llevaron a enseñar. Estudiaba filosofía en la Universidad Javeriana y estaba en 6 ó 7 semestre cuando el decano de la facultad me pidió que asumiese uno de los cursos de servicios: filosofía de la educación para estudiantes de tercer semestre de lenguas modernas. La petición me fue sorpresiva, pero atrayente pese al temor y a la inseguridad que me daba comenzar a enseñar.

Esa primera experiencia fue buena, pero al mismo tiempo estresante. Buena porque descubrí que me gustaba enseñar, que lo que decía y hacía tenía una buena recepción entre el conjunto de estudiantes de la clase. Estresante porque me enfrenté por primera vez al hecho de organizar un tema, o crear un argumento, un problema, o una pregunta que los estudiantes pudiesen rastrear durante el semestre. Esta fue también una experiencia inquietante porque me enfrenté a la evidencia de que a medida que aprendes te das cuenta que sabes poco; descubrí que el conocimiento es como una especie de matrioska: comienzas con un tema que te

lleva a profundizar en otros temas que son esenciales y éstos te obligan a ir otros, y así casi sin límite. Un proceso maravilloso, pero igualmente ingente y tensionante.

Nunca como en aquellas primeras clases me había sentido tan insegura e ignorante, lo cual era un acicate para preparar concienzudamente cada hora del curso. Ahora bien, después de muchos años de enseñar, ciertamente he ganado en seguridad, pero la sensación de ignorancia continuó teniéndola cada vez que me enfrento con cualquier nuevo curso que tenga que dar, así que mi forma de preparar clase no ha cambiado.

Estuve en la facultad casi diez años dictando cursos de antropología o epistemología, o ética..., a estudiantes de lenguas y de economía. Cursos con los que trataba de inspirar a mis alumnos para que se formularan preguntas o se cuestionaran sobre la vida, o sobre su futuro quehacer; además de intentar enseñarles filosofía y exigirles algo del rigor que supone este tipo de discurso.

En 1990 comencé a combinar las horas cátedra que tenía en la universidad con la docencia en el colegio Italiano Leonardo da Vinci. Allí trabajé durante cinco años enseñando literatura española y latinoamericana a estudiantes de los dos últimos años de liceo. Aquel primer año me enfrenté a un trabajo enorme porque hacía mucho que no estudiaba literatura, pero fue extraordinario volver a ella teniendo un más amplio conocimiento teórico e histórico de la cultura Occidental, lo que me permitía abordar con profundidad y seriedad los argumentos.

Esos años de docencia me dejaron saber que soy buena profesora, que me apasiona enseñar, pero también que ésta es una profesión realmente extenuante porque no termina en la hora o en las dos horas de clase, sino que continúa en casa preparando, corrigiendo, buscando cómo llegar mejor a tus estudiantes. Pero sobre todo supe del poder que tiene un profesor para contribuir en la construcción de seres humanos y en esa medida en la cimentación de una nación.

Ahora bien, pese a que mis experiencias en el aula de clase habían sido buenas, y a que me gustaba lo que hacía, el exceso de trabajo; sentir que cuando enseñas siempre estás comenzando; experimentar que las gratificaciones son pocas en este campo profesional: salarios exiguos, resultados relevantes a muy largo plazo, reconocimiento social casi inexistente...; y que en últimas lo que te queda de todo tu honesto esfuerzo es una gran cantidad de libros leídos, de cosas pensadas, un sinnúmero de conocimientos específicos en no sólo un campo del saber sino en dos o tres; que has moldeado tu carácter, tu paciencia y tu capacidad de frustración como pocos. Así que para el año escolar 94-95 me estaba planteando la posibilidad de cambiar de trabajo, pero no me decidía y no sabía hacia dónde virar. Fue el encuentro con un italiano, que apenas conocía, lo que me sacudió y me llevó a cambiar de labor.

Giuseppe estaba casado con una colombiana –y uso el pretérito imperfecto, porque murió ya hace unos años– que tiempo atrás había sido parte de la comisión de examen del Estado italiano, en el colegio. Vivían en Milán, pero visitaban Colombia regularmente. En una de estas visitas nos encontramos para cenar y en algún momento de ésta fue inevitable no hablar de la situación del país y del conflicto armado. No recuerdo nada del análisis que hicimos en ese momento, sólo tengo grabada en mi memoria una frase que Giuseppe “soltó” a manera de sentencia: “su país es una nación olvidada de Dios”. Sé que aquella proposición fue pronunciada para manifestar su preocupación y su sentimiento de frustración ante la incapacidad de comprender lo que pasaba en Colombia.

No creo que este milanés haya mínimamente imaginado lo que su frase movilizó en mi alma. Durante días le di vueltas a ésta y me la planteé como pregunta, ¿Colombia era un país olvidado de Dios?, ¿responder?, imposible hacerlo. Lo que en ese momento sí pude decirme fue que los colombianos común y corrientes por largos, largos años sí nos habíamos olvidado de nuestro país o nos habíamos desentendido de la realidad de éste. Esto me hizo sentir que era absurdo hablar de Descartes o de Federico García Lorca mientras mi país estaba en guerra, así que comencé a buscar

un espacio en el que pudiese trabajar directamente en favor de la paz. De tal modo que a finales de 1996 me vinculé con el Programa por la Paz, una ONG de la Compañía de Jesús que trabajaba en todo el país apoyando proyectos e iniciativas que condujeran a las comunidades a dar pasos en favor de la defensa de su derecho de vivir en paz.

Mi experiencia allí fue intensa, no sólo porque era una labor muy diferente a la que había ejercido antes, sino porque la realidad de desplazamiento, muerte, masacres, amenazas estaba presente cotidianamente ya no a través de las páginas de los periódicos, sino en la relación directa con los protagonistas y con las víctimas del conflicto. Relación que se daba en el contacto durante las visitas que hacía al sur del país para acompañar los proyectos que se financiaban allí, y en las que la gente se me acercaba sigilosamente para contarme sobre aquello que no aparecía en los diarios; o con la llamada de denuncia o de solicitud de ayuda de algún líder de una comunidad; o en las reuniones con el alto comisionado para la paz, a las cuales iba representando a la institución. Nunca como en esa época tuve tanta conciencia de lo lejos que yo, mis amigos, mi familia, mis colegas del colegio y de la universidad, estábamos de saber a ciencia cierta lo que pasaba en el país.

A los pocos meses de trabajar allí las amenazas de muerte se dirigieron a dos de mis compañeros e intempestivamente tuvieron que dejarlo todo y salir del país. Esta circunstancia, y mi sentido de impotencia de poder contribuir, desde lo que hacía en ese momento, para propiciar cambios en esta situación de guerra, llevaron a que me retirara a finales de 1997, y que cuestionara mi ceguera de no haber visto que era justamente en un aula de clase, hablando de Descartes, de Girard, de Chomsky, de García Lorca, o de Gabriel García Márquez que tenía la posibilidad de contribuir a la construcción de la paz porque podía formar seres humanos pacifistas, pero críticos; seres humanos propositivos, creativos, capaces de sorprenderse y de reír. Volví entonces a las aulas de clase.

De mi condición de profesor espero evitar el anquilosamiento y el conformismo, deseo poder seguir teniendo avidez por aprender, por ponerme retos. Pero sobre todo quiero poder tocar en algo la mente y el corazón de mis estudiantes para que hagan para sí mismos y para los demás un mundo con equidad, amable, solidario.

Maestro reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestro?, ¿Cómo inició su labor de maestro? Y ¿Qué espera de su condición de maestro?

## **Historia de vida**

### **OB- EP**

Desde niño me interesó la profesión que desempeñaban, y que aún desempeñan, mis papás. Jugaba a ser el profesor porque me parecía que mis papás disfrutaban de ello, como así lo ha sido. Múltiples situaciones en la escuela, en las que tenía que estar al frente de alguna actividad, como monitor de clase, me mostraron que era muy interesante el trabajo de trabajar con otras personas gestionando el estudio de diferentes temáticas. Inclusive, tuve la oportunidad de remplazar al profesor de matemáticas durante 2 meses en noveno, con mis compañeros de clase, puesto que mi nivel de preparación era mejor, en términos de contenidos, al de ellos, quienes no habían tenido profesor en octavo. Desde el colegio comencé ayudas personalizadas, en matemáticas, física y química, pues tuve buen rendimiento en esas disciplinas y, ante todo, me gustaban. Esa empatía determinó mi interés por formarme en algunas de esas áreas, ya hubiese sido como orientación específica, ciencias puras, o como formación pedagógica. Así que lo dejé a la suerte, me presenté en dos universidades públicas, en una a Ingeniería y en otra a Licenciatura. Para la ingeniería tenía "palanca" para la Licenciatura no. Y como en esta última "pasé" decidí quedarme en el proceso de formación como profesor pues era lo que me había ganado y, por tanto, era lo que mejor describía mi vocación.

2. Las primeras aproximaciones a la labor docente tuvieron lugar en las prácticas pedagógicas del programa de pregrado. Allí tuve experiencias en la organización y gestión de clases de Matemáticas para estudiantes de bachillerato. Así mismo, tuve la oportunidad de vincularme a un grupo de investigación en la universidad, lo cual me permitió identificar otras tareas en la labor docente. Antes de graduarme presenté entrevista en el Colegio Italiano y, pese a que mi formación privilegia elementos de la

Didáctica de las matemáticas para grupos escolares de secundaria o universidad, me pareció enriquecedor aceptar la propuesta de trabajar con niños de primaria. Mi labor comenzó entonces con la identificación de modelos de enseñanza en mis compañeros de trabajo, quienes me dejaron ver actividades específicas que permiten gestionar el trabajo de grupos con niños de escuela primaria. También proponía actividades independientes, que fueron sometidas a ensayo y error, puesto que en algunos casos el grupo no contaba con los elementos para abordar ciertas actividades, o cierto tipo de trabajo sobre los contenidos específicos.

3. Naturalmente espero que el ejercicio de mi profesión me ofrezca la retribución económica suficiente para mi subsistencia y la de aquellos que de mi dependieran. En la parte profesional, espero que mi labor permita generar cambios en las concepciones que se tienen sobre el área en la que me desempeño. El cambio de concepciones, desde mi punto de vista, sería la manera de abonar terreno para el cambio de modelos de enseñanza de tal forma que el área que usualmente se ha visto desligada de otros procesos de aprendizaje (i.e. en humanidades) pueda ser tenida en cuenta significativamente en procesos de articulación del currículo. Así mismo, esta re-consideración de las Matemáticas puede darle otros matices que incidan de mejor manera en los procesos de formación personal de las personas en situaciones de aprendizaje.

Maestro reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Maestro reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

La invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestro?, ¿Cómo inició su labor de maestro? Y ¿Qué espera de su condición de maestro?

## **Historia de vida**

### **MP- EP**

D: Por qué decide ser maestro?

R: A veces las decisiones son frutos que recogemos sin darnos cuenta de haberlos deseado alguna vez. Creo que esta sea la explicación del porqué, yo soy maestro. Tal vez porque, desde que empecé a trabajar para pagar mis estudios en la Universidad, entendí lo duro que es y tuve entonces el deseo de tener muchas vacaciones. Afortunadamente ahora es así, y mi trabajo me permite tener bastante tiempo libre (además de todas las responsabilidades que conlleva el ser Maestro).

D: Cómo inició su labor de maestro?

R: Empecé a trabajar como maestro en el año 2006, en un pequeño Centro, financiado por el entonces D.A.B.S. (Departamento de Bienestar Social) y en gestión a la Asociación Condúceme que administraba los Centros A.M.A.R. (Atención Menores Alto Riesgo). Fue la mejor experiencia humana que he tenido en toda mi vida. Me permitió “*untarme*” de los problemas sociales que vive actualmente Colombia y, al mismo tiempo, ser parte del cambio que todos esperamos, y que muchos tratan de lograr.

Enseñaba Artes Plásticas a través de talleres con niños y niñas entre los 5 y los 15 años. Ellos también me enseñaron muchísimo de su idiosincrasia y tradiciones.

El aprendizaje fue mutuo.



D: ¿Qué espera de su condición de maestro?

R: Mis expectativas son muchas.

Sueño con seguir aprendiendo de las experiencias del día a día; con mejorar mis capacidades de establecer relaciones alrededor del conocimiento y del crecimiento personal; ser una ficha que ayude a crecer este País, no solo económicamente, a crecer plenamente; que todo puede cambiar para mejorar, y debemos ser parte de este cambio positivo, haciendo frente a la discriminación social y al prejuicio. Nosotros, los maestros, podemos dar espacios reales a los sueños de la sociedad del futuro.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **AA- P**

¿Por qué decide ser maestra?

(.....) Por qué decido ser maestra es una pregunta sencilla y compleja a la vez, decidí ser maestra por una gran responsabilidad social y moral que siento por la sociedad, pues siempre he considerado que un maestra es una pieza clave de la enseñanza, un formador del desarrollo integral del sujeto un facilitador del conocimiento, como está estipulado en el artículo tercero de la constitución “(....) *La educación que imparta el Estado buscará el desarrollo integral del ser humano...*” Está es la misión gubernamental, mía también por mi formación docente.

Decidí ser Licenciada de educación física porque considero que, aparte de la estimulación cognitiva es igualmente importante el desarrollo psicomotor del sujeto. En este sentido, el deporte, la actividad física y el ejercicio te proporciona un equilibrio entre mente y cuerpo, y aun más si esta irradiación se realiza desde edades tempranas. Puesto que la literatura sobre el tema ha demostrado que el desarrollo de la motricidad juega un papel importante en el proceso de adquisición de habilidades básicas en el desarrollo del ser humano.

¿Cómo inicia su labor de maestra?

Considero que mi labor inicia desde el mismo momento que tomo la iniciativa de estudiar licenciatura de Educación Física en la Universidad Pedagógica; se

intensifica en la medida que ejerzo mi profesión y me acercó más a los niños, mi población especial para trabajar.

¿Qué espera de su condición de maestra?

Espero que sea valorada, dignificada y respetada, por todos los individuos de la sociedad. Que se haga un constante seguimiento de los maestros que trabajan las diferentes instituciones tanto privadas como públicas, pues se observa que a diario ingresan personas a laborar en estos establecimientos sin la formación adecuada y necesaria. Es importante que la sociedad comprenda que la misión de maestra es importante y no es un juego pues estamos trabajando con seres humanos y que el manejo que le demos a nuestros niños y jóvenes marcan el destino de nuestra sociedad. Considero que para ser maestra se requiere de vocación y de un tipo de habilidades específicas importantes que muchas veces no se adquieren o se entrenan si no que deben ser casi innatas en el individuo. A nivel gubernamental les pido a nuestros dirigentes que recuerden que el desarrollo de la sociedad está en la educación, la improvisación no puede seguir siendo la herramienta de trabajo.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **MO- EP**

1. Decidí ser maestra por una pasión infantil. Mi juego favorito era ser profesora de mis amigos.
2. En un jardín infantil con pre-kínder cuando iniciaba mis estudios en educación especial.
3. Nada en especial. Mi prioridad es que aparte de que los niños-niñas y jóvenes aprendan conocimientos se relacionen asertivamente con sus compañeros y comprendan la importancia de formarse como seres colectivos, pero siempre apuntando a la autonomía.

En cuanto mi condición laboral no espero nada en particular, ya que ser maestra es algo normal, lleno de responsabilidades y es visto como cualquier trabajo y socialmente no es gran cosa, muchas veces se pasa por ser “cuidador de niños”.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

### **Historia de vida**

#### **PR - EP**

Realmente como decidí ser docente; fue pura casualidad. Sin embargo en mi mente y mi deseo, siempre existió el anhelo de convertirme en docente. Luego de mi preparación superior inicial, empecé un largo viaje de entrenamiento hacia el oficio de ser maestra. Me di cuenta que no era una labor fácil, pues se materializó la idea que la docencia era una de las carreras más difíciles, arduas y mal compensadas. No obstante, es una de las profesiones más hermosas ya que sobre mis manos recae la responsabilidad de formar el pensamiento de un ser humano. En mi está la escultura de una persona que toca esculpir hasta perfeccionar.

Espero crear conocimiento a través de la formación integral. Construir criterios, valores, pensamientos y formas diferentes de ver la realidad tomando no como algo objetivo, sino que puede ser interpretada con la guía de alguien que deba propender hacia la responsabilidad de emitir los propios juicios con las consecuencias que pueda acarrear.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

La invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **AP- EP**

Decidí ser maestra por vocación. Desde muy pequeña me sentí atraída por esta profesión, sin saberlo mis juegos eran casi siempre enfocados a esta actividad donde yo ejercía el papel de maestra.

Aun recuerdo, algunos de esos materiales que preparaba y la manera cómo lograba que los niños-niñas y jóvenes hicieran parte de este juego y participaran como mis alumnos.

Con el tiempo, vine a saber que era posible estudiar para ser maestra y fue así que lo lleve a cabo. Han pasado ya varios años desde que recibí el título universitario para hacer realidad mi sueño y como siempre, espero ser útil a los alumnos y colegas que requieran de mis conocimientos.

Maestro reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestro?, ¿Cómo inició su labor de maestro? Y ¿Qué espera de su condición de maestro?

## **Historia de vida**

### **EC - EP**

Mi decisión de ser maestro ha tenido una larga historia, tratare de iniciar desde el principio. Estaba cursando el último año de bachillerato, una época para tomar grandes decisiones entre las cuales se encontraba el futuro de mi vida, no una cosa tan simple, en aquella época era difícil definir la carrera que iba a realizar por otro periodo de 5 años; sin embargo colocando en una balanza las fortalezas en matemáticas como estudiante y mi interés por saber cómo funcionaban los automóviles y aviones, decidí estudiar ingeniería mecánica, el único problema era: en qué universidad realizaría mi sueño?. Me presenté dos veces a la Universidad Nacional, pero lamentablemente en ambas ocasiones no alcancé el puntaje requerido, mi vida tendría que tomar otro rumbo, por tal motivo e influenciado por un compañero de colegio que en aquella época estudiaba licenciatura en química, decidí presentarme a la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de realizar mis estudios en Licenciatura en Matemáticas, ya que, como ya había dicho con anterioridad, era la asignatura que más se me facilitaba. Sin embargo, en ningún momento mi interés se centraba en compartir conocimientos con otras personas (niños-niñas y jóvenes, adolescentes, entre otros), es decir mi vocación de docente aun no la tenía claro. De esta manera comencé a conocer la cara de las matemáticas escolares y con ayuda de los docentes universitarios encontré el amor hacia las matemáticas y su didáctica, y más aun hacia la docencia.

Después de cursar los siete semestres de licenciatura se dieron inicio a las prácticas docentes, espacios donde se deben poner a prueba su papel como licenciado con un

grupo de estudiantes. Mi primera practica la realicé con un grupo de estudiantes de octavo del Instituto Pedagógico. Una experiencia muy enriquecedora donde con ayuda de asesores se continúo mi proceso docente; pero esas prácticas me mostraron otras caras del ser docente y que eran desconocidas: el ser un docente investigativo propositivo. Un aspecto que reconocí y desarrollé en mi segunda práctica docente en un grupo de investigación de geometría. El haber sido parte de un grupo de investigación, me muestra que un docente no tiene un papel pasivo sino al contrario, para ser un buen docente se requiere proponer y ser una persona activa y productiva en el campo. De esta manera lo que yo espero de mi condición como docente es ser parte de ese pequeño porcentaje de docentes que brindan ideas de docencia de las matemáticas y tratan de identificar los obstáculos que se presentan en la enseñanza y aprendizaje de este saber y de aquellos que se presentan en la vida diaria.



Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **MMcD- P**

Es difícil contestar la pregunta, por qué decidió ser maestra, creo que la vida lo decidió por mí. Al graduarme de bachiller tenía muchas ideas y proyectos, me inclinaba hacia diferentes carreras, pero simplemente aquella que condensa un poco todo aquello que me gustaba era la Educación y más la Educación Preescolar. Los niños pequeños siempre me han llamado la atención, son como pequeños trozos de masa que se moldean despacio con muchos conocimientos, buenas estrategias, creatividad y mucho amor y dedicación. Tal vez por eso después de ensayar otras cosas y pensarlo mucho decidí ser maestra. Mi primer empleo fue en un colegio pequeño de barrio que sólo tenía dos cursos para preescolar y hasta 5to. Elemental. Era interesante, pero muy duro y mal remunerado. Ahí querían un trabajo de excelente calidad, pero sin dar nada a cambio. (Cosa común en el ejercicio de la docencia). También tuve la oportunidad de trabajar 5 años en Educación Especial, con niños-niñas y jóvenes autistas y fue muy formativo. Ahora estoy contenta y tranquila. Tengo un empleo que me permite hacer lo que me gusta y por otro lado puedo ejercer mi rol de mamá. Ser maestra es el eje de mi vida, ha dejado un sello profundo en todo lo que hago y una huella profunda en mi vida.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **FC- EP**

1. ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

Realmente fue algo que siempre quise hacer y sobre todo ser. Realicé mis estudios en un colegio de religiosas y observé la dedicación y empeño de cada una de ellas por sus alumnas. Veía como se preparaban, el amor que transmitían y la excelente preparación para que la educación fuera exitosa y creativa. Mi labor como educadora empieza allí mismo, haciendo prácticas en grado 10°. Después durante el periodo de universidad fui monitora de Anatomía y Fisiología, teniendo a cargo 2 grupos de estudiantes de 1er y 2° semestre y realmente allí fue donde estuve segura que el enseñar era mi vocación.

Lo que espero de mi condición de maestra es nunca perder el amor hacia mi vocación. Vivir realmente con intensidad cada momento para que se sea un verdadero testimonio de entrega, dedicación y preparación hacia cada uno de mis alumnos.

Maestro reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

Lo invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestro?, ¿Cómo inició su labor de maestro? Y ¿Qué espera de su condición de maestro?

## **Historia de vida**

### **NR - L**

- ¿Por qué decide ser maestro?

¡Uy! mi querida colega tratar de expresar un sentimiento no es nada fácil, pero haré lo posible de ser lo más claro y conciso.

Una decisión de estas tiene que ver con un proceso de formación desde la casa, gracias al tesón, valentía y ejemplo de trabajo de mis padres y hermanos, que desde abajo se enfatizaron y vivieron sentimientos de solidaridad, colaboración, lucha, sacrificios y que ayudaron a una formación más humana.

Luego el Colegio, con una formación religiosa y humanista desde la academia, definió mi proyección profesional, sentí que desde mi carrera y trabajo podía aportar un granito de arena a un cambio de conciencia, de percepción de las cosas y defensa de nuestros derechos.

Decidí por la profesión de docente por cuestiones de convicción, comenzando por uno mismo y luego compartiéndolo con mis alumnos, es una opción de vida profunda a pesar de la presión social de que esta no da nombre ni dinero, pero sí felicidad y armonía.

- ¿Cómo inició su labor de maestro?

Desde el Colegio con los trabajos comunitarios, llevando a cabo talleres y trabajo social con las comunidades me dio la fuerza de continuar. Consideré la Educación como una opción y un camino para lograr esos objetivos. Me presenté a la

Universidad Pedagógica a la Licenciatura en Ciencias Sociales y desde las prácticas sociales afiancé mis convicciones.

Te quiero decir que independientemente a la Universidad, el sentimiento de colaboración, solidaridad y formación mutua se dio desde antes.

- ¿Qué espera de su condición de maestro?

Muchas cosas pero dos esenciales, la primera a nivel personal crecer como persona no solamente en lo académico sino en lo humano y lo segundo, poder lograr aportar un grado de conciencia no solo a la vida personal de mis estudiantes sino a la de mi país.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

La invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **AA-EP**

¿Por qué decidí ser maestra?, ¿Cómo inició mi labor de maestra? ¿Qué espero de mi condición de maestra?

Para responder a estas preguntas me planteé una cuarta: ¿Ser maestra vale la pena?, porque ésta es la profesión y más aún, la vocación que le ha dado a mi vida una orientación específica. ¿Vale la pena la constancia, el sacrificio? ¿Vale la insistencia, la apuesta, la espera...? ¿Vale la pena que me arriesgue?

Y respondo con firmeza que decidí ser maestra porque estoy convencida que los chicos son valiosos y su infancia, una promesa... Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador. Porque cuando se trata de dar, ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores....vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la abundancia en el ofrecimiento.

Tengo además una motivación de tipo afectivo; la tarea docente cobra sentido por “amor a los niños-niñas y jóvenes”. Es un trabajo con los afectos de los niños, con los nuestros. Me uno a quienes afirman que enseñar, es establecer un vínculo con el otro, es salir de sí, hacer un viaje que nos lleva más allá de nosotros mismos. Sin embargo, sabemos que amar es dejar que algo se introduzca en nuestro mundo, que venga a alterar el ritmo de las cosas (Derridá 2001) y ese riesgo lo he asumido plenamente con todas sus consecuencias. De hecho, el contacto diario con los chicos para mí, no es sólo dar clases, es dar la vida y entregar todo lo que puedo, para ayudarlos a enfrentar la vida y he comprobado que ese sentimiento resulta tan abrazador, tan totalizador que parece devorar vidas, por eso puedo asegurar que

muchas veces “he dedicado mi vida”, “he abandonado mis propias cosas”, “he dado todo en mi trabajo...”. Otra motivación, brota de la inquietud por conocer e investigar y de la pasión por lo que enseño.

Además, lo hago entendiendo la educación como política, como espacio de construcción colectiva. Si transmitir es, como dice el filósofo compartir lo sensible como una condición del mundo en común. Veo mi labor como un medio para construir otras sensibilidades y ficciones colectivas, como medio para imaginar y luchar por un mundo con justicia; por fomentar el amor por la investigación, la inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas...

De ahí nace lo que espero: el deseo de durar, de mantenerme en su recuerdo y en sus vidas a través del trabajo educativo. Espero que la infancia pueda encontrar en mí, respuesta a su reclamo de maestros con valor, valiosos, valientes, que estén ahí, y enseñen. Maestros jugados, que se las juegan ¿y cómo se las juega un maestro? Enseñando...

Espero ser capaz de enseñar a soñar, de hacer señas, dar pistas, poner en camino invitando a extender los límites de la vida. Espero ser capaz de mostrar a mis chicos otros mundos, para que todos y cada uno a su tiempo estén en condiciones de decidir quiénes ser, de qué modo les gustaría ser. Uno puede elegir solo si tuvo la oportunidad de conocer, de ver, de que alguien alguna vez, le mostrara una rica variedad de posibilidades.

Espero ser capaz de estar cerca, atenta a sostener la mano y a la vez, siempre mirando más lejos. Invitando a transitar la dificultad, incitando a traspasar las fronteras. Haciendo señas desde un sitio desconocido, al que vale la pena visitar.

Concluyo mi reflexión con un sentido “gracias” por haberme permitido participar en esta experiencia ya que esta ésta ha sido una ocasión maravillosa para reflexionar sobre mi vida, mi trabajo y una invitación a tomar fuerzas para desarrollar con nuevo ardor mi profesión.

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

La invito a responder las siguientes preguntas de manera narrativa: ¿Por qué decide ser maestra?, ¿Cómo inició su labor de maestra? Y ¿Qué espera de su condición de maestra?

## **Historia de vida**

### **DA- EP**

¿Por qué decide ser maestra? ¿Cómo inició su labor? ¿Qué espera de su labor de maestra?

Acaso por una pasión innata, por un juego diario de muñecas, por una inclinación personal o sencillamente por un golpe de circunstancias. Quizás por una interesante y caótica combinación de todas las anteriores.

Corría el año 1995 cuando, aún adolescente, me enfrenté a la decisión de elegir una carrera profesional. En ese momento se enfrentan dos amores: la ciencia política y la literatura; por una parte, una praxis y un interés socio-político, motivados por una ilusión de cambio, y, por otra, una necesidad de expresión y comunicación individual a través de un lenguaje, principalmente poético. Ante la indecisión, la vida se encargaría de tomar la dirección correcta y, finalmente, sin mayores traumatismos, el segundo semestre de 1.996 arrancho en la Universidad de los Andes la carrera de literatura, motivada por un verdadero amor hacia las letras.

La literatura se convierte en una conquista personal. En un mundo donde reinan los escritores, los críticos y yo. En un narcisismo donde descubro, investigo, conozco, juego, manipulo el lenguaje por el puro gusto estético y quizás barroco de la forma. Los demás, el mundo exterior aparte de los libros y la realidad pasan a un segundo plano durante largos cuatro años.

Terminando el año 2.000, una crisis personal, una tesis dantesca y también (por qué no decirlo) cambios proféticos mundiales inclinan el campo laboral hacia la

educación. Por primera vez la literatura cobra en mi vida un sentido social, un puente de comunicación con el otro, con los más pequeños, con los que empiezan a estructurar una lengua formal. Y, es así, como en septiembre del 2.003 inicio mi labor docente en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci con niños-niñas y jóvenes de seis años. De manera mágica para mí y para los niños las letras cobran un sentido gráfico y comunicativo. Es un reto enseñar a leer y escribir, es mucho más que codificar y decodificar; es compartir vivencias, estrategias, plasmar un sentir; es equivocarse y buscar soluciones juntos, es alegrarse de los logros y luchar por lo que aún no se entiende y parece tan extraño. Es descubrir sonidos y direcciones en las letras, expresar lo inexpresable. Pasa un año escolar y, a decir verdad, “sin saber cómo”, cincuenta niños leen y escriben y una mujer se enamora de su labor, y hace de su oficio, su vida.

¿Qué espero? Nada. No quiero esperar nada para mí. El ser docente es un dar desinteresado, es acompañar a caminar. Ni reconocimientos ni elogios ni menciones. Para los niños, espero todo. Espero que descubran lo esencial, que vayan más allá, que se cuestionen, que se caigan y se levanten. Espero que sean cuales sean sus decisiones se enamoren de lo que hagan, que tomen las riendas de sus vidas, que sean lo que quieran ser de manera consciente, responsable, respetuosa y generosa.



## **ANEXO B. ENTREVISTAS**

Maestra reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

**Entrevistado: CR- EM**

### **11 de mayo de 2011- I PARTE**

**Adriana:** Hola Claudia, durante nuestras charlas en el grupo de ciudadanía se ha hablado de tu experiencia en los consejos de clase, me gustaría que me relataras un poco en qué consiste esta propuesta.

**Entrevistada:** Se comenzó hace dos años por las dificultades con varios grupos que no se lograba ni disciplina y además habían unas dinámicas difíciles con los niños porque de agresión, de malestar de unos con otros, de maestros con estudiantes por sus comportamientos. Después de castigar, sanciones escritas alguien llegó a la sala de profesores con un librito que tenía una propuesta sobre reuniones de clase.

**Adriana:** Era un estudiante o un profesor

**Entrevistada:** No, no era un profesor, ahora no me acuerdo de qué...Santamaría, Maite, en realidad no sé.... y entonces, lo que hicimos fue enterarnos del tema, a leer y a decir "experimentemos". Inicialmente, o siempre la experiencia fue con mis cursos, no generalizar la experiencia sino iniciar con los grupos que tuvieran más problema e inicialmente fue con algunos profesores que quisieran involucrarse en el tema. No necesariamente era con los profesores con los que había problema o con los que tenían problemas con la clase. Fue más por gusto propio, que por invitación de Maite; porque se creyó que los niños tendrían más confianza con un maestro, con un grupo.

**Adriana:** Podía ser un mediador

**Entrevistada:** Exactamente un mediador. La experiencia consiste un ejercicio de 15 minutos en una hora de clase cerca del almuerzo o del recreo

**Adriana:** ¿Por qué?

**Entrevistada:** Para que, mi sensación, aunque eso no se hizo explícito, creo que para no afectar si, se extendía, las otras clases...también como para que los niños se

fueran discutiendo del tema, hablando de la cosa al recreo o al almuerzo. Era un poco esa idea.

Bueno, había una reunión cada día donde los lunes se hacía una reunión como de establecer la agenda de los que era imperiosos discutir o solucionar para la semana, entonces todos los niños podían aportar algo y se cogía, entonces, el problema que se quería discutir y que era importante de hablar. El profesor nunca tenía una actitud de profesor sino que se convierte uno más. La idea era sentarse en círculo, en el piso, lo más rápido posible de organizar e inicialmente esta primera reunión era para caracterizar el problema: ¿Qué es lo que está pasando? ¿Qué es lo que queremos solucionar? Quienes son los protagonistas de la cosa o quiénes son los implicados. Caracterizarlo y luego, era buscar soluciones. No se trataba otro tema hasta no buscar soluciones concretas, reales y que llevaran a compromisos. Si, a veces esto te podía llevar, dependiendo del tema, podía llevar otra reunión al día siguiente.

**Adriana:** Los estudiantes a veces se organizaban ellos mismos

**Entrevistada:** Claro ellos...en las primeras reuniones que a veces eran muy liderados por los profesores, pero pasado el mes si quieres, los niños eran los que se organizaban. Teníamos una hojita que se metía en el cajón del profesor, en la cátedra, donde se había anotado la agenda que se quería discutir y los niños se volvieron muy responsables.

## **II PARTE**

### **18 de mayo de 2011-**

**Adriana:** Hola Claudia, la entrevista anterior hablamos del proceso de los consejos de clase. Me gustaría que me contaras por que se suspendió el ejercicio.

**Entrevistada:** esta actividad de reuniones de clase se hizo hasta el año escolar pasado. Se hizo durante dos años seguidos con éxito, si quieres el primer semestre fueron pocos cursos después se fue agregando, pero siempre respondiendo a una necesidad concreta y que no se convirtiera en una actividad que todos tenían que hacer durante el año escolar. Lo que pasó y se dejó de hacer, no como una decisión, sino que había retomarlo; de hecho esto no se ha retomado. Es que para algunos se volvió una perdedera de tiempo, en una escucha para perder tiempo. Entonces casi

que había la sensación de que los niños inventaban algún problema que resolver, que había que hablar y no sé qué..... Aunque yo creo que es un espacio interesante de hablar, de diálogo, de sentirse escuchados y sentir que en sus manos tenían la posibilidad de tener la solución que no proviene de afuera

**Adriana:** si por ejemplo de sus padres

**Entrevistada:** Aunque los padres pueden como lo hacen y cuando lo hacen y decirles tardes si quieres, pero ellos no se sienten responsables de nada, incluso me parece que ellos querían perder el tiempo pero también como que no, era una posibilidad de “yo decido”, tomo decisiones, igual soy escuchado, me tienen en cuenta. Por eso se suspendió, esa fue una razón. La otra cuestión es que se estaba detectando que los primeros profesores que habían tomado esta tarea, esta experiencia, Maite en cierta manera trató, que todos los maestros se sumaran a esta experiencia, entonces lo hacían de manera obligada, se sentía que era una pérdida de tiempo y cuando los niños hacían o proponían siempre había una razón para que no se pudiera hacer por esto, por lo otro, que había que cerrar algún tema). Entonces esas dos cosas, si quieres, antes de que se desvirtuara completamente el ejercicio se decidió no hacerlo más. Ahora este año escolar que hemos tenido, los niños de prima son una pesadilla....

**Adriana:** Muy conflictivos

**Adriana:** Si son muy conflictivos; pero no tanto eso sino que hay una ceguera social frente a lo que hacen y a lo que no hacen, son como niños pequeños, de cinco años. Llevar a cabo una experiencia como esta con estos niños es difícil, es imposible porque como que no tienen consciencia de que algo está mal. Están como habituados a “es que somos así”, “siempre hemos sido así” siempre hemos sido indisciplinados y como siempre se han maltratado al otro.

**Adriana:** Y así les ha funcionado

**Entrevistada:** Exactamente. Eso es una apreciación mía. Ves, es una cosa particular en esta clase no se ha presentado conflictos con esos niños-niñas y jóvenes. Cuando se han presentado problemas se les ha llamado, el compromiso, hemos hablado...que ellos hablen entre ellos, también que ellos resuelvan y empiecen a establecer acuerdos. Pero, a mi juicio a nivel de grupo, sería bastante

difícil tener un tipo de reunión con esta clase porque lo que harían sería banalizar la experiencia. Esa es mi apreciación de por qué este año a nadie se le ocurrió, a pesar de los problemas que tenemos con estos niños no hacer un ejercicio de este tipo. Porque este ejercicio no era solo para resolver conflictos sino para otros temas para que existiera disciplina en clase. Por ejemplo; si yo fuera profesor lo planteo como un problema, un problema de yo como parte de la reunión, soy uno más. Planteo mi problema, pero con estos niños que yo tengo se ha banalizado el ejercicio.

**Adriana:** Frente a eso Clau, hay una percepción o lectura que a veces la práctica escolar (pedagógica) que puede ser potencialmente transformadora para los niños y adolescente se vuelven tan curriculares que olvida realmente que nuestro ejercicio, es un ejercicio moral que debe estar más centrado en esto y no llenarlo de contenidos. Al frente de esto, ¿qué opinas? ¿Cómo viene desarrollando el colegio este aspecto?

**Entrevistada:** yo creo que o al menos en la escuela media, creo que tenemos la consciencia que tenemos que formar niños, que podemos seguirnos ir quejando de la ausencia de padres, de la familia, sino que tenemos que tener un papel ahí, y si se quiere convertirnos en papás y en ejemplos, en educadores en el sentido real de la palabra y no simplemente en instructores de alguna asignatura. Entonces paralelamente estamos presionados por un programa escolar. Sin embargo en la escuela media, si quieres el privilegio, no sé si lo tendrán en primaria, por lo menos con Maite, ella hace mucho énfasis en que los programas son un medio y no el fin; y que los programas y contenidos tienen que dejar espacio para formar personas. Entonces en clase con los temas de español y sociales se hacen discusiones. Yo creo que es una cosa personal también. Hay personas que lo hacen otras que no lo hacen. Creo que es una opción que tiene el maestro de formar ciudadanos, buenos seres humanos, pero es una opción personal. El colegio<sup>18</sup> no lo estimula, creo que el colegio piensa y no piensa. Piensa que tenemos que ser un colegio, lograr chicos que digan algo a la sociedad, sean críticos, pero que lo crítico también pasa por

---

<sup>18</sup> Mas que considerar el colegio como un ente, se reflexiona como el conjunto de maestros y directivos.

saber hablar, escribir, por saber qué es lo que pasa en el mundo, pero hay gente que se le olvida eso, ves. Me parece que la escuela media tiene un papel transformador protagónico, donde los niños no son tan niños y puedes razonar mas con ellos, obligarlos a tomar responsabilidades, pero eso no pasa en liceo, creo que hay más distancia entre el estudiante y el maestro y para un estudiante de liceo el profesor es como el profesor de la universidad, que viene a dar su cátedra buena o mala, exige, califica bien o mal y yo lo respeto por lo que sabe. Mientras que los niños de media se ven como muy más cercanos, uno se convierte en papá, mamá.... Pero no hay..... Aunque tenemos un programa por ley italiana, “costituzione e cittadinanza” me parece que los maestros se sienten como una asignatura más, como una carga extra, que hay evaluar, esta materia escolar es obligatoria porque esta desde el año escolar pasado. Pero que se podía pero no se podía; pero ahora es obligatorio. Creo que este espacio se desaprovecha el espacio, se puede establecer un programa (se rompe la conversación por la grabación digital)

**Adriana:** la práctica lo ha mostrado

**Entrevistada:** Si si, de pronto es un poco más relajado en media, pero esos programas hay que darlo. Si yo tendría cursos más chiquitos, aunque aquí son pequeños, yo los tendría más pequeños y tendría más posibilidad de usar libros. La biblioteca es la una calamidad, se convierte en punto de reunión para los de liceo, lugar de castigo para los de liceo, punto de interrogación para los de liceo, lugar para los libros importados, una tienda, y ya.

**Adriana:** Bueno y su ejercicio y lugar como biblioteca

**Entrevistada:** No, no funciona, como lugar para el castigo entonces sacan a los niños y se van a la biblioteca, está suspendido: para la biblioteca.

**Adriana:** contra lectura, nada bueno

**Entrevistada:** Es raro en un colegio que tiene un carácter humanístico, la biblioteca sea un cáncer vivo, un lugar tan poco protagónico de la vida escolar, es triste; yo no sé cómo les irá en primaria.

**Adriana:** nos va igual

**Entrevistada:** Aquí hay libros desde que Loretta era maestra y fue alumna del colegio en 40 años. Si

**Adriana:** Jajajajaj

**Entrevistada:** Yo cambiaría esas cosas

**Adriana:** Sí, el castigo tendría que pensarse de otra manera. Clau, muchas gracias.  
Me encanta hablar contigo.

Maestro reciba un cordial saludo. Gracias por participar en esta investigación.

**Entrevistado: DR- EP.**

**12 de mayo de 2011**

**Adriana:** Hola Diego, la primera pregunta es: durante tu ejercicio de maestro cuál ha sido el momento más difícil o gratificante que has vivido con los estudiantes? Puedes narrármelo.

**Entrevistado:** En realidad no fue un momento ni difícil ni gratificante pero fue una situación bastante significativa para mí. Durante mi primer año de ejercicio después de terminada la carrera me desempeñaba como profesor de matemáticas en el Colegio San José, femenino, con estudiantes de sexto grado, de 12 años en promedio. Por un lado, como buen colegio administrado por monjas y con directivas constituidas por un matriarcado, la vigilancia sobre los profesores hombres era constante e hipócrita.

Por otro lado, los mitos universitarios de, (1) “seré el profesor que hará de todos mis estudiantes matemáticos puros”, es decir, el mito de que un profesor solo enseña contenidos disciplinares específicos independiente de sus estudiantes y el contexto en que desempeña su labor; y el (2) “cuidado se enamora de alguna de sus estudiantes”, (mito rodeado además de otros mitos: noticias, demandas, peleas familiares, exageraciones televisivas, etc.); hicieron de mi otra persona, un “yo profesor” diría, que se distanciaba de lo que era el “yo persona” o el “yo social”.

Sin darme cuenta, aquel “yo profesor” se mostraba como un persona seria, segura, altamente comprometida “con su labor docente” (mito 1) y sobre todo caracterizado por su severidad para hacer cumplir las reglas establecidas en el manual de convivencia y las que a criterio personal consideraba como necesarias para un desarrollo “normal” de mis clases: silencio absoluto, puestos ordenados, hablar solo cuando la palabra sea pedida y asignada, y finalmente, mi poder para calificar o descalificar los comentarios hechos por las estudiantes comparándolos con mis referentes personales y teóricos (aunque esta último lo entendí mucho tiempo después). Creo que fue precisamente esta imagen la que construí, consciente e

inconscientemente, para protegerme del segundo mito y poder así “garantizar” mi estabilidad laboral.

Sin embargo, el querer protegerme, es decir, el tratar de mantenerme distanciado de las estudiantes creo en ellas otro “yo profesor”, una persona que regañaba continuamente, que las descalificaba cuando hablaban, altamente ego-centrista y presumido. ¿Cómo lo sé?, porque un día después de seis meses de trabajo, llegue una mañana a clase y encontré a un grupo de niñas, que estaban bajo mi dirección, que me esperaban con una profesora de inglés. Esta profesora, se acercó a mí y me dijo que las estudiantes querían decirme algo pero que temían a mi reacción.

Fue justo en ese momento cuando la representante estudiantil de este grupo se me acercó muy serena y segura, y delante de toda la clase me pregunto: -“¿Diego tu por qué nos odias?”, quede pasmado ante el cuestionamiento, y después prosiguió, -“yo creo que debe ser así porque desde que te conocemos y desde que llegaste aquí nunca hemos sido capaces de hacerte sonreír”.

**Adriana:** ¡Qué experiencia! Eh, teniendo en cuenta tu experiencia como docente, ¿qué entiendes por práctica pedagógica

**Entrevistado:** La práctica pedagógica es el conjunto de acciones (dentro y fuera del aula) desarrolladas por un docente para desempeñar de una manera responsable y consecuente su labor. Esta comprende, por ejemplo: vigilancia epistemológica de los argumentos a desarrollar, retro-alimentación oportuna y clara de las dificultades presentadas por un estudiantes a la comunidad educativa (o a la parte de esta implicada en el proceso), generación de espacios de aprendizaje diferentes al aula de clase, el uso pertinente de los recursos informáticos a disposición, el diseño curricular, el desarrollo de competencias formativas además de las académicas, la formación continua del docente tanto en lo disciplinar como en lo referido a distintas perspectivas de procesos de enseñanza y aprendizaje, la caracterización de los estudiantes como eje fundamental del proceso, la generación de conocimiento teórico-didáctico, entre muchos más.

**Adriana:** Diego, interesante el pensar la acción educativa fuera y dentro del aula, esto nos permite pensar otra idea sobre el maestro. Por eso me gustaría preguntarte ¿qué significa para ti educar actualmente?



**Entrevistado:** Quien educa es un mediador, por lo tanto para mi educar es mediar.

¿Pero mediar qué?

- Mediar entre los significados propios del sujeto y saber sabio.
- Mediar entre las acciones que un sujeto considera como correctas ante una sociedad y las acciones que la sociedad considera correctas por parte del sujeto.
- Mediar las experiencias, saberes, dificultades y retos que enfrenta un sujeto ante un objeto de conocimiento o ante sus propios sentimientos.
- Mediar espacios controlados de acercamiento entre el sujeto, la sociedad, la cultura, el conocimiento y la tecnología.

**Adriana:** En el discurso pedagógico se ha considerado que el maestro un mediador, como tú lo señalabas, en ese sentido ¿cómo percibes la relación práctica pedagógica y autoridad?

**Entrevistado:** La practica pedagógica es mucho más que el ejercicio de la autoridad, así como la autoridad en mucho más que la disciplina. La disciplina es, el conjunto de normas convivencia acordadas por docentes y estudiantes para el desarrollo de una práctica específica, como por ejemplo, la construcción social del conocimiento como fruto de una negociación de significados. La autoridad, o más bien quien la ejerce, es el veedor y ejecutor de la disciplina pero al mismo tiempo de muchas otros aspectos que conforman la practica pedagógica.

**Adriana:** ¿Cómo diferencias autoridad del autoritarismo?

**Entrevistado:** Cuando se habla de autoritarismo se hace referencia a la centralización de la autoridad en una única figura: EL PROFESOR. Es este personaje es el único actor validado (en parte y seguramente pasivamente por los estudiantes por su figura de autoridad escolar y académica) para imponer o validar las distintas practicas que se desarrollaran dentro y fuera de una clase.

Ahora bien, cuando se habla de autoridad se hace referencia a un proceso de reconocimiento de un colectivo de personas a una persona que, según sus criterios, reúne las capacidades necesarias para desarrollar un papel de mediador entre dos objetos, en caso educativo, el conjunto de saberes del sujeto y el saber sabio. A diferencia del autoritarismo, la autoridad viene conferida y no tomada; aunque en los

dos casos los sujetos confieren el poder al “*autoritario*” de imponer, negociar o cambiar las reglas dentro la práctica a desarrollar.

**Adriana:** Diego, a partir de tu experiencia con niños-niñas, ¿Qué actividades has desarrollado para promover la participación de ellos?

La participación de los estudiantes se desarrolla desde el dialogo abierto, esto es, que cada uno de ellos pueda opinar de manera libre (pertinente o no) sin recibir la presión o burla de los profesores o compañeros. Sin embargo, el dialogo abierto implica una actitud de escucha atenta, ya que, todos hablamos para ser escuchados. Hablar y escuchar implica adoptar una posición (de aprobación o rechazo) ante las ideas que se gestan en el aula. Este planteamiento de dialogo y escucha genera espacios en los que no es en docente el que necesariamente interviene para validar el conocimiento generado por los estudiantes.

Creo que los docentes no sabemos escuchar a los estudiantes, sobre todo cuando son niños, y continuamente nos equivocamos colocando en su boca las frases que nosotros queremos escuchar de ellos, sin detenernos a entender las distintas interpretaciones de las ideas expresadas y que afectan la génesis misma de las conocimiento escolar.

No obstante, la participación de los estudiantes no debe reducirse a pensarla como la intervención oral durante las horas de clase. Participar implica también proponer, salirse del libreto del profesor, desarrollar tareas extra con el objetivo de mejorar individual o grupalmente.

Así, creo, que las actividades que he desarrollado con mis estudiantes para generar la participación son: hablar, escuchar y proponer en espacios de libre opinión.

**Adriana:** Esta es una de las preguntas incómodas, pero me gustaría formularte: ¿considera que hay participación de los estudiantes y maestros en el colegio? ¿Por qué?

**Entrevistado:** Considero que se han creado espacio para propiciar la participación de la comunidad educativa en general: representantes estudiantiles, representante de los padres, representantes de los profesores ante las directivas, etc.; sin embargo, pienso que las personas que se ofrecen a desarrollar estos roles en beneficio de la

comunidad no tienen más allá de una buena voluntad para ejercer esta representación sin un conocimiento real de las funciones, deberes y derechos que deben desempeñar.

Así la participación de maestros y estudiantes en la institución educativa se reduce a un conjunto de esfuerzos, individuales o personales, alejados del modelo de la democracia representativa que, en teoría, debería mostrar y debatir las problemáticas identificadas por la mayoría que los eligen para desarrollar estos roles.

**Adriana:** Finalmente Diego ¿Cuáles son, a tu juicio, los obstáculos o ventajas que enfrenta el maestr@ para generar participación de los estudiantes en las diversas actividades escolares?

**Entrevistado:** Algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes para generar espacios de participación en sus estudiantes son:

- La presión de tiempo para el cumplimiento de los programas institucionalmente propuestos.
- La burla, bajo respeto y poca tolerancia de algunos estudiantes ante la opinión de sus compañeros.
- La tendencia constante de los profesores al no permitir a los estudiantes trabajar en grupo, por considerar que estos no se apropiaran del argumento que se desarrolla.
- La poca preparación de los docentes en la generación de dichos espacios, ya que por lo general, son personas idóneas para el desarrollo de su práctica pero solo desde el aspecto disciplinar.
- Considero que “generar espacios de participación” debería ser considerado como un campo en investigación en educación y no simple (y reduccionistamente) como un parte metodológica de la práctica docente.

**Adriana:** Gracias por tu colaboración.

**Entrevista a: OB- EP**

**12 de mayo de 2011**

**Adriana:** Bueno Orlando, la idea de esta primera pregunta es que me cuentes cuál ha sido el momento más difícil o gratificante que has vivido con los estudiantes.

**Entrevistado:** El momento más difícil fue cuando, habiendo apenas terminado mi formación inicial en el programa del pregrado como Lic. en Matemáticas, con cierta tendencia al trabajo con estudiantes de educación media y superior, acepté trabajar en el colegio italiano con grupos de niños de primaria. Entrar al salón y darme cuenta de que nada de lo que había aprendido en la formación universitaria me era útil para hacer frente a un grupo que de niños aún no sabía leer ni escribir, ni sentarse, fue bastante conflictivo. Durante ese primer año, me cuestioné mucho sobre mi vocación pues, si así lo era la docencia, seguramente llegaría un momento, una epifanía, que me dotara de todos esos recursos que necesitaba para desempeñar mi labor. Bueno, y no fue una epifanía, fue otro proceso de formación, y fue este hecho el que con el tiempo se convirtiera en lo más gratificante de mi experiencia: aprender de la interacción con mis estudiantes.

**Adriana:** esa sensación o percepción sobre la aplicabilidad de lo aprendido suele ser una inquietud cuando se comienza a trabajar con grupos. En ese sentido, y a partir de tu experiencia, ¿qué entiendes por práctica pedagógica?

**Entrevistado:** Es el conjunto de actividades que orientar la labor del profesor con sus estudiantes. Comprende la organización y planificación de clases, la gestión de la actividad de los estudiantes y la evaluación de los procesos de aprendizaje y del cumplimiento de lo propuesto.

**Adriana:** ¿Para ti qué significa educar en la actualidad?

**Entrevistado:** Educar consiste en la utilización de unos objetos de conocimiento pertenecientes a una disciplina específica para modelar diferentes situaciones de entornos reales y abstractos, con el fin de posibilitar a los estudiantes el desarrollo de competencias específicas de la disciplina misma y de competencias que describan las posibilidades de actuación de los estudiantes en sus vidas.

**Adriana:** Bien Orlando, en la actualidad hay un debate sobre la función y límites de la escuela, en este sentido, ¿cómo percibes la relación práctica pedagógica y autoridad?

**Entrevistado:** La relación práctica pedagógica y autoridad existe en el maestro y se define en términos de las posibilidades de actuación que desde su actividad, el maestro, con conocimiento del grupo con el cual trabaja, permite a sus estudiantes, en los procesos de planeación, gestión y evaluación de los espacios de aprendizaje, con el objetivo de adelantar procesos de autoevaluación que sirvan como ejemplo en la formación de personas que se verán enfrentadas a situaciones en las que sistemática tendrán que tomar decisiones.

**Adriana:** el maestro es una figura de autoridad y puede llegar a una práctica autoritaria. ¿Tú como diferencias la autonomía y autoritarismo en tu practica pedagógica?

**Entrevistado:** El autoritarismo lo relaciono con el individualismo y, en ese sentido, es una actividad del profesor, independiente de su grupo de estudiantes, a través de la cual permite exactamente a sus estudiantes lo que él desde su sistema de creencias considera necesario y oportuno.

**Adriana:** Orlando, ¿consideras que hay participación de los estudiantes y maestros en el colegio? Y en particular ¿qué actividades tú desarrollas promueven la participación de tus estudiantes?

**Entrevistado:** Con el objetivo de construir conocimientos que seas significativos para los estudiantes, los espacios de participación deben tomar en consideración la interacción en entre los estudiantes y sus compañeros de grupo, entre éstos y sus profesores, entre los estudiantes y otros grupos de estudiantes de la institución, entre los estudiantes y las directivas de la institución, entre los estudiantes y estudiantes de otras instituciones, para el cual se necesita además el apoyo interinstitucional entre profesores, en fin deben ser espacios de socialización en donde se evidencie la construcción social de conocimientos. La manera en que estas interacciones existan solo encuentra obstáculos en la manera en que estén definidas puesto que son constructos que dependen de las concepciones institucionales. El la institución en la

cual trabajo todas estas modalidades de participación pueden darse, aunque hace falta impulsar aún más las cuestiones interinstitucionales.

**Adriana:** ¿Orlando, para ti qué es la autonomía?

**Entrevistado:** Autonomía: es la mmmm... es mmm... una habilidad? una actitud? una capacidad? una competencia?... Un revuelto de todo lo anterior a través del cual el individuo toma decisiones que considera acertadas para una situación determinada en un contexto específico.

**Adriana:** Bueno, algo difícil de determinar, pero para ti ¿cuáles son los indicadores para determinar la autonomía de los niños-niñas y jóvenes?

**Entrevistado:** Un estudiante es autónomo en alguna medida, (i) si organiza su trabajo en términos de condiciones (materiales y disposición) y de gestión (qué hacer, primero, qué hacer después); (ii) si hace propuestas de actuación en situaciones que salen de la rutina con el objetivo de desarrollar sus actividades; (iii) si se autoevalúa.

**Adriana:** ¿Qué actividades desarrollas para promover la autonomía en tus estudiantes?

**Entrevistado:** Actividades en las que se requiere organizaciones específicas de materiales y de tipos de trabajo grupal o colectivo; (ii) resolución de problemas matemáticos no convencionales; (iii) espacios de socialización de actividades espontáneas sobre tareas libres; (iv) construcción y desarrollo de autoevaluaciones.

**Adriana:** Finalmente para terminar, Orlando, me gustaría preguntarte cuáles son los retos para la educación ciudadana que enfrenta los maestros del colegio?

**Entrevistado:** Desde mi punto de vista, los principales retos que tienen los maestros para la educación ciudadana recaen en la misma formación y visión sobre los valores que se tengan tanto a nivel institucional como a nivel personal. Cuando estas visiones no son congruentes y no se someten a discusión, no hay manera de crear colectivo. Mientras esto no suceda, la instrucción sobre la ciudadanía queda como un estudio más a Cultura General.

**Adriana:** Teniendo en cuenta lo que acabas de decir, ¿qué importancia tiene en tu práctica pedagógica la formación para la ciudadanía?

**Entrevistado:** Creo que es fundamental para que se puedan dar los espacios de participación que mencioné anteriormente, pero al tiempo, estos espacios son los momentos en los que ellos construyen conocimiento sobre la ciudadanía. Es algo que debe ser impulsado en cada nivel escolar. Gracias, Voten por mí!!!!

**Adriana:** buena, jajajaj..... Gracias por tu colaboración

## **Entrevista a: EC- EP**

**13 de mayo de 2011**

**Adriana:** Hola Eduardo, mi primera pregunta es ¿durante tu ejercicio de maestro cuál ha sido el momento más difícil o gratificante que ha vivido con los estudiantes? Nárramelo, por favor.

**Entrevistado:** El momento más gratificante que he vivido con un grupo de estudiantes ha sido una situación de gran alegría. Todo ocurrió durante una clase de matemáticas con un grupo de séptimo, era un grupo difícil con niños con grandes dificultades sobre todo Carlos un niño que no lo apasionaba ni siquiera el descanso, ese día mientras propuse una situación de matemáticas él único que lo pudo resolver fue Carlos, algo que me asombró bastante y más aún lo que ocurrió después, no faltaban días en los cuales Carlos me traía al menos una situación para proponer en clase.

**Adriana:** ¿Qué entiendes por práctica pedagógica?

**Entrevistado:** La practica pedagógica para mí es un conjunto de situaciones (relaciones docentes-docentes, docentes – estudiantes y estudiantes- estudiantes) y conceptos tan importantes como lo son la enseñanza y el aprendizaje influenciado por aspectos sociales y culturales de la población donde se desarrolle dicha práctica.

**Adriana:** Teniendo en cuenta el contexto, ¿qué significa para ti educar actualmente?

**Entrevistado:** El educar actualmente significa el ser parte y el compartir conocimientos con un grupo de estudiantes así como también el reconocer la influencia de la parte social y cultural de cada uno de los estudiantes para su buen desarrollo académico.

**Adriana:** Interesante la apuesta por considerar a los estudiantes agentes activos del proceso de aprendizaje. Me gustaría conocer ¿cómo **percibes** la relación práctica pedagógica y autoridad?

**Entrevistado:** Debe ser una relación de armonía de ambas partes estudiantes y docentes con el fin de ser parte importan en el contrato para la enseñanza y aprendizaje. Es por esto que la autoridad hace parte de una sociedad que se respetan tanto ideales y formas de pensar sin tener en cuenta de donde provienen y



donde no se imponen los propios ésta última la característica de un autoritarismo donde las reglas y normas solamente benefician a una sola persona.

**Adriana:** Ok, de acuerdo a lo que expresaste y teniendo como antecedentes tu experiencia en primer ciclo, ¿qué actividades has desarrollado para promover la participación de tus estudiantes?

**Entrevistado:** Son varias las actividades que se pueden proponer entre las que más me ha interesado se encuentra en centrar algún punto de discusión el cual envuelva de no ser a todos a la gran mayoría del curso.

**Adriana:** Esta es una pregunta algo particular, pero bueno; ¿cuáles son a tu juicio los obstáculos o ventajas que enfrenta el maestro para generar participación de los estudiantes en las diversas actividades escolares en el colegio?

**Entrevistado:** Se pueden identificar dos aspectos los didácticos como los obstáculos didácticos que tengan los estudiantes con relación a la temática a tratar y el de la timidez y dificultad de elocuencia.

**Adriana:** El tema de la autonomía es algo que se trabaja mucho en el colegio, frente a ese tema me gustaría saber ¿qué es para ti la autonomía y qué indicadores consideras para determinar la autonomía en tus estudiantes?

**Entrevistado:** La autonomía es una característica de gran importancia para todo ser humano, ya que lo hace ser único e independiente y le facilita el tomar decisiones y el de expresar y exponer sus ideas e ideales con propiedad. El tomar sus propias decisiones a una situación. Considero que los indicadores son: 1) El saber expresar y argumentar sus ideas. 2) El ser responsable en sus trabajos escritos. 3) El ser el único responsable de sus acciones

**Adriana:** Finalmente para acabar tengo las dos últimas preguntas; la primera busca identificar los retos que tienen los maestros para fomentar la educación ciudadana en el colegio? Y la otra es ¿qué importancia tiene para tu práctica pedagógica la formación para la ciudadanía en el nivel al que perteneces?

**Entrevistado:** para la primera te puedo decir que el principal reto es el adaptarse a la sociedad actual y al mundo de gran información que se maneja en el mundo tecnológico que se encuentra al alcance de los estudiantes los cuales, en su gran mayoría, no saben utilizarla con pertinencia. Y para mí la formación en ciudadanía es

de gran importancia ya que por ser un nivel inicial los estudiantes están en la edad y en la capacidad de formarse primero como grandes personas como buenos ciudadanos con un conjunto de normas, deberes y derechos.

**Adriana:** Esto fue todo, gracias por tu ayuda.

## **Entrevista a: MS-EP**

18 de mayo de 2011

**Adriana:** Hola, comencemos con la primera pregunta que reúne varias: ¿cómo llegaste a ser maestro, como se dio ese proceso, que pensabas, que idea tenías de ser maestro antes de ejercerlo y como llegas, particularmente en Colombia?

**Entrevistado:** Entonces yo empecé, digamos mi carrera de maestro hace unos 4 años y pico, pero no era un maestro de niños sino de adultos porque yo me gradué de educación<sup>19</sup> y de una empecé a trabajar en una oficina, no sé como se dice aquí, de formación, entrenamiento para adultos y de ahí seguí adelante y empecé a, digamos, a conseguir experiencia y más trabajo, porque al comienzo casi no trabajaba y todo estaba repleto de trabajadores. Cuando yo me vengo aquí (Colombia) me enfrente con una, digamos con una experiencia muy distinta de la que tenía porque nunca había trabajado con niños y nunca había pensado poder lograr trabajar con ellos porque yo no me sentía cómodo con ellos.

**Adriana:** ¿Por qué?

**Entrevistado:** porque no sabía cómo manejarlos, cómo actuar, cómo hablar, qué decir, si, me entiendes? Y entonces yo tenía pensado otra cosa, totalmente distinta. Pero llegue aquí y comencé mi experiencia con estos niños y me di cuenta que no tengo todas las herramientas para estar con ellos, tengo que cada día pensarme diferente y mirarla, y cada día me pregunto si soy bueno o no.

**Adriana:** Ok. En ese sentido ¿qué significa para ti ser maestro actualmente? En este ejercicio qué valor tiene, qué sentido tiene y bueno, qué esperas de ser maestro?

**Entrevistado:** mmmmm, listo, para mi ser maestro significa dar a los niños información que ellos puedan saber muchas cosas, sino que ellos puedan sacar las cosas buenas que tienen y digamos, la cosa más básica que yo quiero que los niños vean son los valores que tienen, las capacidades, por ejemplo, es una bobada como ser un buen amigo y poder compartir con los demás niños o sentir lo que siente otro niño. Sí, el respeto; para mí es la cosa más importante que un niño pueda aprender.

---

<sup>19</sup> El maestro es especialista en el trabajo de asistencia psicosocial a personas desahuciadas y a sus familias.

Como maestro tengo que esforzarme para que mis niños no solo aprendan cosas sino que aprendan a ser personitas. Pero...bueno cuál era...

**Adriana:** ¿Qué esperas de este oficio de ser maestro?

**Entrevistado:** Yo espero un día lograr juntar las dos cosas para que los niños puedan crecer por un lado y empezar a construir su propio conocimiento. Mejor dicho ayudarlos y no llenarlos de contenido.

**Adriana:** ¿Has pensado en otro plan para tu vida te ves ejerciendo plenamente la docencia por mucho tiempo

**Entrevistado:** Yo tengo planes y proyectos diferentes, pero siempre en el contexto de la educación y formación porque para mí es la cosa más importante en la vida de un hombre: la educación, para que pueda desarrollarse bien en todo sentido.

**Adriana:** Bien, durante el ejercicio de la docencia independientemente si ha sido en Colombia o en Italia, ¿cuál ha sido como el momento más gratificante o la experiencia más significativa?

**Entrevistado:** una o ambas puedo

**Adriana:** puede ser de las dos, tanto Colombia como en Italia; pero es ese momento importante que tenga tanto valor y sentido para ti

**Entrevistado::** entonces aquí (Colombia) me paso hace poquito, hace dos meses, en un curso bastante difícil, eh, digamos que en este curso le hace falta disciplina, son como niños despelotados, hacen lo que quieren y yo soy bastante rígido en algunas cosas por ejemplo: la disciplina como te digo respeto.

**Adriana:** Más orientada hacia el trato entre ellos.

**Entrevistado:** Si al trato entre ellos y entre las personas. Porque si hay compromisos yo quiero que se cumplan porque así se puede construir una comunidad, un país, un mundo y si ellos mucho más difícil. Y entonces unos niños se quejaron porque yo soy estricto, porque yo no soy como la mamá, yo no soy, en fin... yo les dije a ellos yo no soy la mamá, ustedes ya tienen mamá, yo soy el maestro y tengo que enseñarles otras cosas, en esas la disciplina, la escucha, ósea; entonces, como que los niños me rechazaron porque sentían que yo no podía bajarme y decirles: ¡ay no, lo siento mucho, que pena con ustedes porque son niños les falta la mamá! Sintieron que yo no podía bajar y como que me rechazaron. Entonces yo entre como en crisis

y me dije: ¡uchhhhh y ahora!!!! Porque si no hay una relación bien serena con los niños es muy difícil que pueda orientarse hacer las cosas y hacer las cosas que el maestro dice. Entonces se arreglo. Ese día yo me sentí muy, muy mal porque...

**Adriana:** te cuestionaste frente al papel de ser maestro. Hay algo que particularmente hablan mucho los teóricos en educación y es que estas generaciones son completamente diferentes y es diferente no sólo digamos por sus intereses sino también por la relación que mantienen con el adulto frente a la autoridad. Para ti ¿cuáles son los problemas más evidentes para formar en ciudadanía, por ejemplo, con los más chiquitos?

**Entrevistado:** para mí hay dos cosas destinadas la autoridad y no sé como se dice en español “autoregulate”...

Adriana: autoritarismo?????

**Entrevistado:** no es distinto, la autoridad llega del rol o cargo que uno tiene y la otra se asocia a como es una persona. Si, entonces yo creo que los niños no tienen un ejemplo, para mí, de la casa o n una, como se llama, una agencia educativa formal, por ejemplo por la tarde cuando van a hacer tareas o extracurricular no tienen un ejemplo de adulto que los sepa guiarlos de manera adecuada. Entonces cuestionan mucho el adulto, porque el adulto dice que es así, porque es así. Yo siento que ellos necesitan más cosas, dicen no

**Adriana:** Es más por un lado de no la orientación sino de la norma?

**Entrevistado:** La norma sí, pero es más sin sentido.

**Adriana:** sin negociación

**Entrevistado:** Exactamente porque yo creo por un lado que los niños sean más maduros, pero por otro lado necesitan más guías para poder entender cosas, si..

**Adriana:** claro, frente a lo que se maneja en clase, por ejemplo, sé un poco que el trabajo de primer ciclo es la negociación para las reglas, unas estrategias de escucha particulares; finalmente ¿tú qué implementas en el aula y con qué sentido lo haces para desarrollar autonomía y participación en los niños y niñas?

**Entrevistado:** para desarrollar escucha....

**Adriana:** participación, autonomía, en los niños y niñas, es decir elementos para formar mejores seres humanos

**Entrevistado:** yo, honestamente te digo, me siento muy, muy digamos, no apretado, pero no encuentro otra palabra para decir cómo me siento cuando estoy en el salón con los niños-niñas y jóvenes; a mí me gusta hacer varias cosas, pero el programa digamos, los contenidos que tenemos que cumplir impiden que se pueda hacer muchas cosas lindas; porque... tu veras que hace después con esto...porque nosotros por un lado estamos aquí enseñar por competencias y por el otro lado tenemos que

**Adriana:** seguimos amarrados al programa

**Entrevistado:** si, tenemos que ver artículos, si...y así como puedo trabajar las dos cosas para que se puedan hacer las dos cosas bien. O trabajo por competencias o por contenidos. Entonces si el contenido se me presenta como un instrumento para desarrollar competencias no puedo tener como objetivos los contenidos. No sé. Entonces hay ocasiones en que el salón propongo cosas muy chéveres, un cuento o juegos, entonces los niños aprenden a escuchar; por ejemplo hay reglas o hay que responder preguntas entre grupitos , es ..

**Adriana:** Lúdico

**Entrevistado:** Sí, porque hay competencias entre equipos, sí. Para mejorar la escucha. Otras estrategias, las que yo veo muy feas, pero que a veces toca son las que, por ejemplo, dar una tarea y dar unas instrucciones y no repetirlas, entonces yo digo una vez lo que tienen que hacer y ya. Si el niño no entiende hace lo que entendió y después se enfrenta a los demás niños y si no lo hace bien tiene que volver hacer. Y el otro era?....

**Adriana:** Autonomía.

**Entrevistado:** entonces para mí la autonomía es que cada niño pueda tener la confianza en sí mismo, en sus cualidades para tomar decisiones aunque equivocadas, pero que se sienta bien y diga: yo lo hice así porque lo entendí así o porque me gusta de esta manera.

**Adriana:** entonces es un grado de libertad...

**Entrevistado:** si, un grado de libertad y que él sepa utilizar las informaciones que tiene para hacer lo que entendió o le gusta; por ejemplo, él sabe escribir tres palabras, haga un cuento con tres palabras o responda la pregunta con tres

palabras y se rescate lo que él quiere y no se quede callado, no una imposición, me entiendes?. Eso para mí es la autonomía.

**Adriana:** Bien, ya para terminar cuál sería para ti la escuela ideal

Jejeje, para mí la escuela ideal sería una escuela donde los niños pudieran experimentar cosas, experimentar su grandeza, digamos su ganas de explorar el mundo, de conocer, de pelear de hacer muchas cosas para que se pueda desarrollar en varias direcciones y en el centro los valores, porque yo creo que los valores sean los instrumentos, las herramientas para construir un mundo mejor. Si los niños no aprenden hacer, no pueden aprender a hacer cosas, bueno no si las pueden hacer pero cosas bien o

**Adriana:** Cosas éticamente buenas.

**Entrevistado:** Si, éticamente buenas

**Adriana:** Bueno, (...) gracias ya terminamos.

**Entrevista a PC - EP.**

28 de abril de 2011

**Adriana:** entonces, bueno, la idea es un poco que nos narres cuáles han sido tus experiencias para formar ciudadanos desde lo que llevas en el colegio o las que has visto que han sido experiencias satisfactorias para ti.

**Entrevistada:** Entonces en primera instancia hacer que para el niño el salón de clase sea un espacio donde se genera comunidad, es un espacio donde los niños planean, organizan, toman decisiones, llegan a acuerdos y luego hay todo un seguimiento donde el niño puede verificar si esos acuerdos todos los siguieron, si fueron importantes para ellos. Yo creo que el salón de clase es un espacio de continúa reflexión y de análisis porque no necesariamente uno debe crear unas actividades específicas, sino que cada momento en el salón de clase es una oportunidad y un momento para generar reflexión sobre la importancia de la convivencia. Obviamente también hay unas actividades que se hacen tanto en sociales como en español; por ejemplo en español la literatura, desde mi punto de vista, es importantísima para hacer actividades donde se pueda reflexionar sobre la importancia del diálogo, la toma de decisiones y lo mismo en sociales. Yo pienso que cada tema de sociales en un pretexto, en realidad para generar en los niños esa conciencia ciudadana. Cuando haces tú, por ejemplo, la historia sea un espacio vivo, un espacio donde él entienda su pasado para mejorar su presente. Yo creo que uno está haciendo ciudadanía en todos esos momentos. Lo mismo en geografía y al conocer sus territorio, sus características, las características de su comunidad ciudadana, digamos lo hace entender su comunidad escolar, por ejemplo y viceversa. Al entender la comunidad escolar comprende la comunidad ciudadana. Y yo pienso que básicamente lo he hecho. Yo trato de tocar todos los temas que nosotros veamos, los contenidos, tengan un significado para los niños y tengan un significado desde su formación personal para que después esa formación personal se refleje en su actuación en una comunidad tanto como en otra comunidad directamente, pues obviamente no pues ser un buen ciudadano si tú no estás bien interiormente, sino te quieres, si no te respetas, pues no puedes respetar al otro.

**Adriana:** En ese sentido, ya llevas varios años en el colegio y digamos que se ha criticado un poco el consejo estudiantil como un espacio poco inoperante para primaria; pero, en ese sentido, cuáles crees que son las ventajas que tiene el colegio



Italiano Leonardo da Vinci que ha favorecido la formación<sup>20</sup> y cuáles son, de pronto, las falencias que tiene la misma institución?

**Entrevistada:** Yo si pienso que el consejo estudiantil es muy importante porque los niños en todas maneras tienen que ver que el elegir es un proceso, que tú no puedes elegir porque si, implica unos criterios, unas tomas de decisiones, implica también un liderazgo por parte de unos niños-niñas y jóvenes. Siento que es importante que lo sigan haciendo. Creo que el colegio italiano ha respetado siempre eso, pero no lo ha promovido lo suficiente. Se ha vuelto como una práctica formal que se debe hacer, pero sí creo que eso ha sido una desventaja, que no se les ha dado tiempo suficiente ni la difusión suficiente entre los profesores y los niños. Entonces yo creo que para nosotros no ha sido una práctica tan significativa, pero si esta como practica. Yo sé de colegios que ni siquiera lo hacen en realidad, pasan los nombres de los estudiantes y ya, y no se hace la elección, la votación que es lo que nosotros hacemos; pero sí creo que una desventaja es el tiempo que se le da; ósea, y también la falta de compromiso por parte nuestra de hacerlo. Por ende, los niños no lo tienen porque si no parte de nosotros pues ellos no extrañan algo que no conocen. Sin embargo, este año, siento que los niños están como más motivados en ese tema. Pero creo que debería ser un trabajo más estructurado.

**Adriana:** como difusión se ha hecho actividades más trabajos al interior del aula

**Entrevistada:** Que yo sepa es la primera vez que los niños de primaria van a las reuniones y van después a los salones a decir cuál fue el resultado de esa reunión, abren la posibilidad de hacer propuestas, que eso a mí me parece interesante. Lógico que inicialmente las propuestas de los niños pueden ser propuestas que no tienen mucho criterio; pero nosotros no podemos pretender que se forme criterio si no les enseñamos.

**Adriana:** se hace necesario generar debates para particularizar las ideas. Para finalizar, una pregunta pero orientada a tu ejercicio mismo de docente es cómo inició tu vida de maestra, que ha significado para ti la vida de maestra y que esperas de tu profesión como maestra.

---

<sup>20</sup> Para la formación ciudadana.

**Entrevistada:** bueno yo siempre tuve muy claro que quería sr maestra, realmente, digamos que yo soy maestra por vocación y no porque me tocó. Eso si es lo único importante. Cómo empecé, ahhhh, yo creo incluso, que uno inicia antes de estudiar cuando uno coge a los otros niños y les empieza a enseñar cosas, hacerles discursos de todo esto. Luego, realmente formalice todo mi conocimiento en la universidad y los cursos que he hecho y ha sido algo muy importante para mí. Para mi ser maestra implica transformar, transformarme y transformar. Cada día aprendo mucho, me encanta esta carrera porque no es una carrera estática y cada que entro a un salón de clase voy con la disposición de aprender de los niños también. Los niños están cambiando constantemente y como tener la posibilidad de intervenir en el pensamiento de los niños, intervenir desde los positivo no enseñarles nada, porque yo creo que no yo no les enseñó nada, porque yo creo que no les enseñó nada; mi función es canalizar sus procesos de pensamiento para que los niños aprendan. Y eso es muy importante para mí. Y lo que espero y lo que quiero realmente es, a través de esto, lograr mejores ciudadanos; para mí esto es importantísimo. Yo creo que mas la función mía de enseñar español, que hablen bien o que aprendan historia o geografía, es que todos esos contenidos que ellos aprenden les sirvan para la vida, para ser mejores ciudadanos y por eso me parece tan importante generar competencias en los niños-niñas y jóvenes. Obviamente es una práctica difícil, yo no te voy a decir que no, para mí, cada año es difícil pero te genera reto; pero sí, es difícil y me doy cuenta que no es tan fácil llegarles a los niños-niñas y jóvenes. Entonces eso hace que tú busques otros caminos, pero también aprendes y eso es lo que espero; seguir aprendiendo de esto. No quiero seguir tantos años con los niños, la verdad. Yo pienso que llega un momento de la vida que uno tiene que también empezar a formar maestros con su experiencia y porque llega un momento que uno mismo genera una brecha con los niños y creo que la gente joven tiene que entrar y pero, también esa gente joven, debe tener un asidero donde aprender. Ósea de la gente que tiene la experiencia porque uno de la universidad sale con mucho concomiendo pero escuchar la experiencia de los demás maestros es súper importante. A mí me gustaría llegar a ser formadora de maestros, realmente, en un momento determinado y no quedarme siempre con el niño en el

piso, la cartulina y la exposición. Uno se cansa. Esta es una profesión que lo cansa mucho a uno. Yo me siento cansada.

**Adriana:** Lo que me espera, jajajajaj. Muchísimas gracias

**Entrevistada:** De nada, Adri....

## **Entrevista a MG - EP**

27 de abril de 2011.

**Adriana:** Bueno Marcia la idea de la entrevista es un poco conocer algunos aspectos de la formación ciudadana y lo primero que te voy a preguntar es qué entiendes por práctica pedagógica?

**Entrevistada:** no es una cosa que te pueda contestar o así no más?

**Adriana:** Tengo otras si quieres lo dejamos para el final. Dentro de nuestro ejercicio diario se reconoce que hay un sentido de autoridad y poder que manejamos en clase

**Entrevistada:** ¡Ajá muuuu!!!!!!

**Adriana:** En ese sentido como percibes la relación de tu ejercicio cotidiano con la autoridad.

**Entrevistada:** Adriana esas preguntas están enredadas. ¿Cómo? ¿Dónde está la pregunta?

**Adriana:** ¿Cómo percibes la relación practica, pero con tu ejercicio..... es , se entiende por práctica pedagógica como el ejercicio que uno hace dentro del aula mediante la reflexión de la teoría y la práctica.

**Entrevistada:** Si, si, si, entiendo exactamente.

**Adriana:** parte de la práctica del ejercicio, pero también influye la reflexión y teoría sobre lo que se hace; eso se llama práctica pedagógica. En este sentido, cuando uno está en clase uno maneja autoridad y maneja ciertas pautas de regulación escolar y en ese sentido, como percibes, reconoces esa relación, cómo la ves, como la manifiestas, qué sentido tiene, qué valor tiene dentro de tu ejercicio cotidiano (maestra).

**Entrevistada:** La práctica pedagógica y la autoridad no se pueden separar porque en el momento que tú, mejor dicho tú no tienes que tener una jerarquía para estar enseñando algo. De hecho eso lo muestran los mismos niños cuando se explican alguna cosa del uno al otro; pero si tienes que establecer un nivel de respeto, y ese nivel de respeto le corresponde, si es un grupo muy grande, al adulto en este caso mantenerlo. Pero mantener ese nivel de respeto es complicado porque el primero que tiene que estar mediando con el respeto eres tú. Tienes que establecer normas

del respeto. Si las puedes establecer de forma tacita, ni siquiera tienes que alzar la voz, tienes que explicar las normas, quizás ellos, lo entienden. Entonces depende de la actitud que tú tengas cuando entras al aula y cuando empiezas hacer la explicación de lo que estás viendo. Pero también creo que depende de la personalidad del maestro, que no todo el mundo puede entrar y, no todo el mundo sabe expresar autoridad sin ser autoritario, esa es la diferencia. Y no todos los grupos permiten que uno se muestre igual. Yo no me considero una persona regañona, pero si me toco lo hago; pero yo no entro de plano, nunca aburrir, porque lo primero que haces es aburrir a todo el mundo. Si tu entras con una actitud “yo soy la que mando aquí” “pilas con lo que vas a hacer”. Lo que vas a hacer es aburrir a todo el mundo y no estás haciendo un buen clima para el aprendizaje.

**Adriana:** Dentro de este reconocimiento del estudiante y el ejercicio del maestro siendo autoridad y no autoritario, qué actividades desarrollas para fomentar la participación de tus estudiantes

**Entrevistada:** Es que precisamente.... Yo nunca me he puesto a pensar en términos de prácticas metódicas de cómo se hace; pero lo que yo prefiero es entrar con un clima amable, es decir, yo puedo entrar haciendo chistes o con una actitud que los haga reír y podemos divertirnos, podemos participar sin pasar ciertos límites. Cómo se hace, no sé, porque no puedo decir los pasos que uno tiene. Es que también es lectura del grupo al que tú entras y sales. Que un grupo es complicado. (...) A veces cuando son homogéneos es personalidad más o menos sabes si te vas por un lado o el otro. Pero si son cantidad de caso al tiempo. Ahí es difícil.

**Adriana:** Bien, en ese sentido, cuáles crees que son los obstáculos o ventajas que enfrentan los maestros en el colegio para generar realmente niveles de participación, no sólo en el aula de clase sino en la vida cotidiana escolar?

**Entrevistada:** Los obstáculos: los otros contextos en los que se desempeñan los niños, no sólo fuera en la casa con los papás, los límites que les pongan; lo que significa la autoridad. Fuera de o como se establecen esa autoridad por fuera de caso sino en todos los sitios. De nada sirve, tener una estrategia y forma de ser llagas a un sitio y más o menos que la cosa no funcione, si en dos o tres horas del día no funciona y lo que muestras es otra forma en la casa o con los niños. Ósea la

incoherencia es cómo todo el mundo percibe lo diferente que eres. La incoherencia entre la visión de la disciplina y de la jerarquía para establecer un orden.

**Adriana:** Finalmente qué importancia tiene para ti en la práctica diaria, la formación para la ciudadanía al nivel que perteneces.

**Entrevistada:** ¿Qué importancia tiene?

**Adriana:** Si, la formación para la ciudadanía al nivel que perteneces.

**Entrevistada:** ¿En el nivel que pertenezco cómo de curso?

**Adriana:** Si de curso, mejor de sección.

**Entrevistada:** Pues, yo creo que en todos los niveles es importante. Obviamente uno enfoca de una manera diferente en cada nivel. En todos los niveles es importante. Uno está formando un ciudadano y ser ciudadano es desde pequeños.

## **Entrevista a PR- EP (1) y DA- EP (2).**

27 de abril de 2011

**Adriana:** Buenos días, gracias por participar en esta entrevista. Bueno comencemos con la primera pregunta. Qué entienden ustedes por práctica pedagógica

**Entrevistada 1:** Bueno la práctica pedagógica se refiere al ejercicio continuo o al quehacer docente desde el punto de vista práctico y teórico. El docente en su quehacer diario ejerce una práctica no solamente en el área de conocimiento como tal sino en la formación integral del individuo

**Entrevistada 2:** Es un quehacer que implica todo lo que tiene que ver en enseñar y educar a los niños incluye también una preparación previa por parte del profesor para no llegar a improvisar con los niños; implica también tener en cuenta las opiniones, los conocimientos previos y trabajar a partir de ellos.

**Adriana:** Bien, teniendo en cuenta esas ideas, ¿qué significaría para ustedes educar actualmente

**Entrevistada 2:** Esa pregunta porque implica muchas cosas, ayudar a, como armar al Sujeto de manera integral. No es solo es impartir una cantidad de conocimientos o una vía directa de profesor estudiante, sino que implica también que los niños se reconozcan a sí mismos, e que aprendan a reconocer quiénes son, qué quieren, fomentar en ellos valores.

**Entrevistada 1:** Es como realizar en ellos todo el proceso metacognitivo hacia la reflexión de por qué, cómo llegaron a este mundo y para qué están en este mundo; cuales las relaciones, situaciones, hechos y causas de toda su vida cotidiana y también de proyectar su vida hacia un futuro.

**Adriana:** Se hablado mucho o las reflexiones nos han llevado a pensar que las generaciones de hoy en día son diferentes; en ese sentido, la autoridad y lo que corresponde a la figura del adulto se ha visto cuestionada, en esa medida ustedes ¿cómo diferencian como docente entre autoridad y autoritarismo en su práctica pedagógica?

**Entrevistada 1:** los dos conceptos son distintos y hay que verlos desde nociones básicas desde el diccionario. La autoridad se mira como el establecimiento de los

límites, normas y las reglas que debe tener todo ciudadano para vivir en comunidad y en el autoritarismo se tiene como punto de partida a una autoridad única y absoluta en la cual el objetivo es el mandar sin tener en cuenta las opiniones de los demás. Desde ese punto de vista son dos nociones totalmente distintas en las cuales la autoridad se debe ejercer desde la práctica docente más el autoritarismo debe ser reevaluado porque a pesar que todavía hay prácticas autoritarias en la educación se está descuidando la propia autoridad del sujeto desde los primeros años.

**Entrevistada 2:** Teniendo en cuenta la diferencia que hace (entrevistada 1), lo que tenemos que fomentar es la autoridad, porque estos niños necesitan normas, necesitan límites; ellos mismos te lo piden, entonces si hay que ejercer autoridad en el sentido que (entrevistada 1) lo expresa. Lo que tenemos que evitar es el autoritarismo. Es jugar con ese papel de autoridad donde hay unas normas claras, unos límites, pero teniendo en cuenta el niño lo que quiere, lo que necesita y a partir de eso trabajar.

**Adriana:** bien, en ese sentido en el que se visibiliza el estudiante como protagonista en el ejercicio cotidiano de la clase, en qué medida esas actividades promueven la participación

**Entrevistada 2:** Desde que los niños inician su proceso en primaria se le tiene en cuenta en pequeñas elecciones en el salón de clase; de pronto, se tienen en cuenta sus opiniones para la ubicación con ciertos compañeros, pueden elegir grupos de trabajo eh..... De pronto en alguna tarea también se puede mediar ese tipo de participación, en elecciones como de materiales para trabajar, todo lo que tenga que, se trabaja mucho ben tercero el trabajo en grupo y arranca el programa de Ciencias Sociales. De allí salen muchas elecciones que ellos pueden hacer y es allí donde también salen muchos conflictos que ellos pueden relacionar y aprender. Qué pasa cuando no me llevo bien con alguien y aprendo a manejar toda la parte de participación, de aprender a escuchar al otro, de dar su opinión.

**Entrevistada 1:** Desde muy pequeños en casa la educación debe estar inclinada a hacia la toma de decisiones y, creo que realmente en casa no se ha hecho ese trabajo en donde los niños van formando un poco su criterio, es difícil que puedan ir formando su criterio o una participación muy directa desde sus primeros años de su



escuela básica. Entonces para eso los docentes necesitan hacer un entrenamiento para que los niños puedan tener una participación con criterio y puedan dar sus opiniones, pero opiniones desde el punto de vista argumentadas; puntos de vista sencillas y argumentadas con criterios. Es un ejercicio y una práctica difícil un poco precisamente por la etapa actual, la que están pasando los niños-niñas y jóvenes, donde se pierden los límites, donde se están perdiendo las normas; pero, sin embargo es necesario generar en los niños, aunque aparentemente tienen más libertad, tienen más opciones, y es más difícil que ellos se ubiquen en una opinión o puedan argumentar desde el punto de vista, digamos que con más criterio. ¿No sé si me explico?

**Adriana:** Si, En esa medida, para ustedes ¿cuáles son los obstáculos o ventajas que enfrenta el maestro para generar participación de los estudiantes en el colegio?

**Entrevistada 2:** Bueno el obstáculo de pronto más grande es, pueden ser varios factores: a veces son los papás o a veces la institución misma como que abren espacios; pero no de una manera práctica, real que realmente hagan vivencial la participación, entonces los espacios que uno pueden proponer dentro del salón de clase con los niños del curso creo que son más funcionales porque si los abrimos mas pensar en el gobierno escolar se quedan como en una práctica.....

Adriana: Ritualizada

**Entrevistada 2:** Si. Que no tiene ningún sentido de realidad para ellos. Mientras que el tomar una decisión en el salón, elegir que es lo mejor para el grupo, pensar es más funcional y práctico para ellos y vivenciarlo es mucho más sentido.

**Entrevistada 1:** Yo veo que estoy de acuerdo con entrevistada 2. Un obstáculo es la falta de consciencia de los padres acerca de la importancia de la participación; pero la participación efectiva y proactiva en un niño, no una participación de forma, digámoslo así, como.....sin capricho, sin capricho del niño que ahora se está generando mucho el capricho del niño y los padres por una parte por la culpa no están educando al niño correctamente en criterios...¡Ehhh! también las instituciones, la institución a veces por llenar mucho contenido se olvidan de la practica participativa de los niños y la sociedad; a veces la sociedad es un poco coercitiva o

es libertina, entonces es difícil tener como puntos medios para que los niños se formen una idea de participación objetiva y subjetiva.

**Adriana:** En ese sentido, ¿qué estrategias se pueden implementar o promoverse en el colegio para que verdaderamente la participación sea efectiva y no sólo en el plano de lo simbólico?

**Entrevistada 2:** Se podría plantear si se hace mejor lo del gobierno escolar, otro planteamiento, otro acercamiento que pueda ser más vivencial, de pronto darles muchísimo más tiempo, porque realmente tienen como el primer mes, el primer mes tienen que elegir. Eso debería ser, es decir, darles más tiempo para ese tipo de actividades y prácticas para que los niños se preparen, para que evalúen bien las propuestas, para que vean que tan viables son u que realmente el proceso tenga un sentido, porque ellos creen que elegir es que saquen careles, dulces y ya eligieron y luego que ese sujeto de elección realmente tenga una participación real y divergente. No lo llaman al consejo nunca. Al final es promover esa parte que se podría comenzar desde primeros aunque sin que haya una elección como tal, pero sí que se vaya fomentando la participación de ellos. De pronto nombrar alguien dentro del salón, algún secretario que tenga unas funciones claras, que trabaja por el bien común, que de pronto sino lo hace de asertiva pueda ser elegido otra persona. Es, como desde chiquitos tratarles de hacer varias actividades para que luego tengan más consciencia del gobierno escolar.

**Entrevistada 1:** Para mí la participación más que en el contexto de ser miembros de un consejo académico, para mí es más una serie de actividades muy concretas en las cuales en los niños tienen que tomar decisiones a nivel individual y grupal y las decisiones que toman a nivel individual muchas veces afectan nivel colectivo, entonces por ejemplo: el caso personal los niños, dos niños-niñas, cada semana tienen la posibilidad de ser los organizadores del grupo y los repartidores de libros, los que ayudan, son mano derecha del profesor, los que ayudan también en el monitoreo del aprendizaje y ayudan a nivelar a los demás. Digamos que son actividades muy pequeñas, muy básicas en las que ellos pueden tomar consciencia de la participación; tiene un impacto tanto negativo como positivo dentro de un colectivo.

**Adriana:** En este contexto, en el que se habla que los niños tienen la posibilidad de participación y demás, ser la mano derecha del maestro, entonces en ¿qué medida ustedes determinan los grados que han generado de autonomía en los niños-niñas ?

**Entrevistada 1:** Los niveles de autonomía digamos que es, muyyyyyy....Para mí hablar de autonomía es un proceso demasiado complejo en el cual los niños poco a poco van logrando esa autonomía a través de actividades reflexivas y a través de actividades metacognitivas que les permite hacer algunos procesos analíticos sin tanto apoyo del docente, sin tanto apoyo de la casa. Autonomía significa tener criterio para elegir o no elegir algunas situaciones y poder solucionar algunas situaciones cotidianas que se les vaya presentando. Digamos que el primer nivel, si hablamos de niveles de autonomía, poder solucionar las situaciones de su vida cotidiana común y poderlas solucionar bien o mal; pueden tomar una decisión equivocada y si ellos mismos se dan cuenta, ellos la puedan reversar o puedan optar también, digamos pueden solucionar. La autonomía va muy directamente proporcional con la solución de sus conflictos cotidianos.

**Entrevistada 2:** Si, como decía (entrevistada 1), la autonomía es muy complejo pero en ese nivel, digamos es como promover en los niños la capacidad de decisión, más que todo, creería yo. A veces en la resolución de conflictos algunos entiende por autonomía, como no decirle nada al profesor y resolverlo ellos solos, que tampoco es el extremo, no es la situación; pero que si acuden a nosotros sea porque ya han tratado ellos de solucionar, de arreglar, de promover pero que acudan a nosotros ser necesario. El hecho de ser autónomo no quiere decir que no se pueda acudir a los profesores. A mí me ha pasado con los niños:- ¡ay yo no te dije porque tenemos que solucionarlo solos!- (Dicen los niños) Esa no es la idea. Pero si es generar en un determinado momento decisiones, una toma de decisiones.

**Adriana:** Ya para terminar, ¿qué importancia tiene en su práctica pedagógica la formación para la ciudadanía?

**Entrevistada 1:** Tiene bastante trascendencia porque esta formación implica el desempeño futuro que ellos van a tener en una sociedad; como lo reitero los contenidos formales a veces no dejan desarrollar ampliamente y de forma profunda estos temas, pero digamos que los primeros grados de primaria hasta los grados de

quinto de primaria se considera algo indispensable porque ellos en ese momento van generando sus actitudes de argumentación y de explicación de sus propias ideas. Yo creo que ya en quinto de primaria los niños de 10 años, se han formado una idea de la importancia de la formación en el ejercicio y práctica de la ciudadanía y que sus decisiones tomen importancia a nivel de la sociedad, y, también como ellos van dando cuenta que con los años si ellos, digamos, con la práctica del voto que implicaciones tiene ese voto para el país o un Estado.

**Entrevistada 2:** Si, básicamente lo que hacemos en los salones es identidad ciudadana en el colegio, de pronto en la casa y la familia. Como lo decía (entrevistada 1) anteriormente ellos sean considerados parte de la familia, que puedan compartir sus ideas, opiniones, argumentar porque eso va creando una consciencia de ciudadanía y es lo que tenemos que fomentar todo el tiempo. Digamos que educarlos de alguna manera va implicar crear ciudadanos que son parte de un grupo, se reconocen para que luego sean parte de una ciudad y que sus decisiones, opiniones, lo que piensen son importantes.

**Adriana:** Bueno, muchísimas gracias.

**Entrevistada 2:** Adris con muchísimo gusto.

**Entrevistada: GP- P.** Maestra de lengua italiana.

25 de mayo de 2011

**Adriana:** Gracias, por participar en esta investigación. Comencemos con la primera pregunta: ¿cuál ha sido el momento más difícil o gratificante que has vivido con los estudiantes? Lo puedes narrar.

**Entrevistada:** Creo que mi práctica como docente de italiano en el nivel de pre-escolar, son más los momentos gratificantes que los de dificultad, puesto que los avances en los niños son evidentes cada día. Pero hablando de un caso específico llevo a mi memoria la presentación de fin de año donde los alumnos demuestran todo lo que logran aprender a lo largo del ciclo. Visto desde afuera a muchos les puede aparecer algo irrelevante, pero a mí, cuando llega ese día, llega el momento que veo realmente lo que logre cultivar en ellos a lo largo de los años: niños autónomos, que ante el error no retroceden sino que lo enfrentan, ver la capacidad para desenvolverse en público a pesar de estar hablando en un idioma diferente al de su lengua madre. Es gratificante ver como los niños durante la planeación de la actividad se muestran atentos, dispuestos y con ganas de aportar ideas para que todo salga mejor.

**Adriana:** Bien, en este ejercicio de la docencia qué significa para ti la práctica pedagógica?

**Entrevistada:** La pedagogía es un conjunto de saberes que busca tener un impacto en el proceso educativo en cualquiera de sus dimensiones, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción, en este caso del niño. Se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación para analizarla y perfeccionarla, pero se podría pensar que es altamente filosófica porque su interés es la formación; es decir, pasa de una conciencia en si para una conciencia para si permitiéndole al sujeto reconocer el lugar que ocupa y su capacidad de constructor y transformador.

**Adriana:** De acuerdo a lo que expresas, ¿qué significa para ti educar actualmente?

**Entrevistada:** Educar para la sociedad de hoy es diferente. Para empezar, estamos viviendo un cambio social muy fuerte; de una sociedad industrial hemos pasado a

una sociedad de servicios, y si en aquella lo importante es producir, en ésta lo importante es servir, así que lo valorado es la persona en sí misma, la que ofrece un servicio determinado. O sea, que educar en valores a una persona para que sea integra hoy es más relevante que nunca, en definitiva, porque le vamos a hacer partícipe de una sociedad de la que va a ser la protagonista.

**Adriana:** ¿Cómo percibes la relación práctica pedagógica y autoridad?

**Entrevistada:** En las aulas se reproducen relaciones dominantes entre estudiantes y docentes, y se materializan esas relaciones en las prácticas pedagógicas de acuerdo con la organización del sistema educativo. Eso significa que el alumno está imposibilitado para ejercer su poder, la crítica social, hablar y sentirse responsables de lo que dice porque el miedo al castigo, a la represión, lo mantiene al margen, creo que la autoridad del maestro debería ser regulada, para que el respeto no se vuelva una especie de dictadura.

**Adriana:** ¿Cómo diferencias autoridad del autoritarismo?

**Entrevistada:** Mientras que la autoridad, para mí se refiere a un cargo o un mando; el autoritarismo es el negar la posibilidad de libertad de pensamiento y manera de actuar.

**Adriana:** Germana, a partir de tu experiencia con niños pequeños ¿Qué actividades has desarrollado para promover la participación de ellos?

**Entrevistada:** Tratando de hacer el aprendizaje divertido. Fomentando el refuerzo positivo al alumno, no sólo por parte del docente sino también de los mismos compañeros. Escogiendo el tema a tratar con los alumnos. Ampliando la visión del tema, para que sea más cercano a lo que los alumnos viven en sus día a día.

**Adriana:** Bien... ¿Cuáles son a tu juicio los obstáculos o ventajas que enfrentan el maestr@ para generar participación en los estudiantes?

**Entrevistada:** Los mayores obstáculos que veo son: la falta de escucha por parte de los alumnos y la falta de interés hacia los temas tratados.

**Adriana:** En el colegio, algunos maestros se preguntan por los tipos o tipo de participación que podría promoverse en el colegio, frente a esto qué opinas?

**Entrevistada:** Se podría hacer bitácoras, periódicos, pizarras en los diferentes niveles donde roten diferentes tipos de preguntas y no se tenga “miedo” a responder con sinceridad.

**Adriana:** Frente a la autonomía, me gustaría hacerte tres preguntas: 1) ¿qué es para ti la autonomía? 2) ¿cuáles son los indicadores que te sirven para decir si ese niño o niña es autónoma y 3) ¿qué actividades desarrollas para fomentar la autonomía?

**Entrevistada:** Primero, la autonomía es la capacidad de desarrollar por si mismo cualquier tipo de actividad; encontrar la solución tomando como herramienta su conocimiento o por lo menos tratar de llegar a ella utilizando el propio saber.

En la segunda pregunta te puedo decir que los indicadores pueden ser: las habilidades para encontrar soluciones a problemas propuestos, la capacidad de trabajar individualmente usando sus conocimientos. La capacidad para darse normas a uno mismo sin influencias externas.

Para la tercera pregunta, a través de los relatos pregunto individualmente las opiniones, para fomentar el libre pensamiento, realizo actividades y juegos donde los niños pueden moverse en grupo sin ser observados por los demás y para que así realicen las instrucciones sin ser observado o analizado por los demás.

**Adriana:** Germana quisiera hacerte la última pregunta: cuales son los retos para la educación ciudadana que enfrentan los maestros del colegio?

**Entrevistada:** Creo que el reto más importante o más evidente e los niños es la edad con la que yo trabajo; son evitar los medios de comunicación los cuales los aíslan y hacen que cada vez les interese menos los temas tratados y las actividades que se realizan en el ámbito escolar. Al igual que limitan el pensamiento en los estudiantes debido al ejemplo en el caso de internet, limita la persona a espichar teclas y recibir respuestas.

**Adriana:** efectivamente hay una discusión sobre los medios y su impacto en la formación de los niños-niñas y jóvenes, pero para tu práctica docente qué importancia tiene la formación para la ciudadanía?

**Entrevistada:** Creo que tiene toda la importancia, debido a que según mi parecer, mi nivel representa la base de lo que los estudiantes van a ser en un futuro.

## **ANEXO B1. TEXTOS ESCRITOS POR LAS MAESTRAS DADO QUE NO SE PUDO ESTABLECER UN HORARIO DE ENTREVISTA.**

### **AI-P**

- ¿Durante su ejercicio de maestra cuál ha sido el momento más difícil o gratificante que ha vivido con los estudiantes? Nárrelo

El momento más significativo dentro de mi práctica pedagógica ha sido poder acompañar a mis estudiantes a construir conocimiento; particularmente identificar la huella que he dejado es cada uno de ellos, que más que aprendizajes particulares son modos de ser, de enfrentar situaciones que los rodean.

- ¿Qué entiende usted por práctica pedagógica? Por práctica pedagógica entiendo todo el proceso complejo e intencionado que ejerce el docente dentro del quehacer; no solo se toma en cuenta la práctica de la enseñanza, la cual es multicausado, situado; sino también la reflexión y el distanciamiento que se toma de ella. La práctica pedagógica esta determinada por la concepción política, ética, social, epistemológica que ha construido el docente, en la misma se evidencia la postura didáctica que tiene el docente, su configuración didáctica, su apuesta.
- ¿Qué significa para usted educar actualmente? Educar actualmente significa promover la construcción por parte de los estudiantes, propiciar situaciones para que ellos mismos se formen. No obstante, en la actualidad ser educado significa estar permeado por la multiplicidad de imaginarios que circundan el quehacer, por ejemplo: la noción de dispositivo de poder que envuelve al educador un repetidor de dispositivo, se descubre como un ser que ha perdido la autonomía. No obstante surge la posibilidad de adoptar una postura crítica y reflexiva sobre el quehacer docente.
- ¿Usted cómo percibe la relación práctica pedagógica y autoridad?  
Es estrecha. Considero que la autoridad es la posibilidad de actuar coherentemente entre lo que se hace y lo que se promulga, quien tiene



autoridad ha sido reconocido por ello. La autoridad sólo se gana, solo se construye, se otorga a aquella persona que ha sido valorada. La autoridad es la capacidad que se otorga a las personas para guiar a los estudiantes, como decía anteriormente esta se gana. Por el contrario el autoritarismo está determinado por los dispositivos de poder, el cual se ejerce sobre las personas.

- **En el eje de práctica pedagogía y participación sus respuestas fueron:**
- ✓ **¿Qué actividades usted ha desarrollado para promover la participación de sus** estudiantes? Creo que hacen parte de las actividades de forma implícita. Es importante pensar en actividades en las que los estudiantes se descubran como sujetos que tienen voz dentro del aula. Me gusta generar actividades con propósitos comunicativos reales en los que los niños se identifiquen como parte del grupo.
- ✓ **¿Cuáles son a su juicio los obstáculos o ventajas que enfrenta el maestro para generar** participación de los estudiantes en las diversas actividades escolares? Pienso que aun falta de conocimiento a nivel didáctico sobre el tema.
- ✓ **¿Qué tipo o tipos de participación podrían promoverse en el colegio y cómo considera que puede lograrse?** Sería importante desarrollar espacios de participación colectiva a través de proyectos que partan de un acuerdo entre los intereses didácticos del docente y los intereses de los estudiantes. Por ejemplo discusiones sobre temas de interés colectivo.

#### **MM- EP.**

- ¿Qué entiende usted por práctica pedagógica?
- Práctica pedagógica es el ejercicio en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje en el que interviene factores didácticos, personales y de formación.

- ¿Usted cómo percibe la relación práctica pedagógica y autoridad?
- Se trata de una relación que se construye en el día a día, donde se develan y entretajan valores como el respeto, la tolerancia y la paciencia. No es algo impuesto; se trata de fabricar roles y crecer en este proceso.
- ¿Qué actividades usted ha desarrollado para promover la participación de sus estudiantes?  
Formular preguntas y construir discursos. Generar discusiones sobre algún tema. Proponer dramatizaciones, salidas.
- Cuáles son a su juicio los obstáculos o **ventajas** que enfrenta **el maestro para generar** participación de los estudiantes en las diversas actividades escolares?  
**Obstáculos: el tiempo**, la estructura de este tipo de educación, debemos entregar resultados escritos. La evaluación y el sistema.  
**Ventajas:** involucrar a los niños en la apropiación de saberes. Crear sentimiento de pertenencia y patriotismo. Comenzar a crear un espíritu más bien crítico frente a los acontecimientos actuales.
- ¿Cuáles son los indicadores que usted considera para determinar la autonomía en los estudiantes? Cuando toman sus propias decisiones, tanto en la ejecución de trabajos como en el campo personal.
- ¿Qué actividades desarrolla para promover la autonomía en sus estudiantes?  
Cuando no formulo preguntas cuyas respuestas están frente a sus ojos.  
Formular preguntas, preguntar el por qué de las cosas, dar flexibilidad en la organización del material y en la ejecución del mismo, generar espacios para solucionar un problema de varias formas.
- ¿Qué importancia tiene en su práctica pedagógica la formación para la ciudadanía en el nivel al que usted pertenece?

Todo lo que un niño aprende debe ser proyectado por el maestro en términos de ser “ciudadano” desde ahora. Me refiero al respeto por las normas dentro y a fuera del salón, mañana; el respeto por el semáforo cuando conduzca su carro y que lo más probable que hagan a partir de los 16. ¿Qué tipo de ciudadanos queremos? La escuela da, los padres están

## ANEXO C. CODIFICADOR DE INFORMACIÓN - HISTORIAS DE VIDA

Instrumento: HISTORIA DE VIDA	
CONTEXTO	RESPUESTA
<p>CONTEXTO 1: Categoría maestr@- práctica pedagógica. En este contexto se pretende identificar qué significa para los participantes ser maestr@ tanto como valoración subjetiva como imaginario social.</p>	<p>“Esos años de docencia me dejaron saber que soy buena profesora, que me apasiona enseñar, pero también que ésta es una profesión realmente extenuante porque no termina en la hora o en las dos horas de clase, sino que continua en casa preparando, corrigiendo, buscando cómo llegar mejor a tus estudiantes. Pero sobre todo supe del poder que tiene un profesor para contribuir en la construir de seres humanos y en esa medida en la cimentación de una nación”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“Ahora bien, pese a que mis experiencias en el aula de clase habían sido buenas, y a que me gustaba lo que hacía, el exceso de trabajo; sentir que cuando enseñas siempre estás comenzando; experimentar que las gratificaciones son pocas en este campo profesional: salarios exiguos, resultados relevantes a muy largo plazo, reconocimiento social casi inexistente...; y que en últimas lo que te queda de todo tu honesto esfuerzo es una gran cantidad de libros leídos, de cosas pensadas, un sinnúmero de conocimientos específicos en no sólo un campo del saber sino en dos o tres; que has moldeado tu carácter, tu paciencia y tu capacidad de frustración como pocos”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“Relación que se daba en el contacto durante las visitas que hacía al sur del país para acompañar los proyectos que se financiaban allí, y en las que la gente se me acercaba sigilosamente para contarme sobre aquello que no aparecía en los diarios; o con la llamada de denuncia o de solicitud de ayuda de algún líder de una comunidad; o en las reuniones con el alto comisionado para la paz, a las cuales iba representando a la institución. Nunca como en esa época tuve tanta conciencia de lo lejos que yo, mis amigos, mi familia, mis colegas del colegio y de la universidad, estábamos de saber a ciencia cierta lo que pasaba en el país”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“Así mismo, tuve la oportunidad de vincularme a un grupo de investigación en la universidad, lo cual me permitió identificar otras tareas en la labor docente”. <b>(OB-EP)</b></p> <p>“En cuanto mi condición laboral no espero nada en particular, ya que ser maestra es algo normal, lleno de responsabilidades y es visto como cualquier trabajo y socialmente no es gran cosa, muchas veces se pasa por ser “cuidador de niños”. <b>(MO-EP)</b></p>

**Instrumento: HISTORIA DE VIDA**

CONTEXTO	RESPUESTA
Contexto 2A. Auto comprensión de su labor.	<p>“Sería mentiroso decir que un día tomé la decisión de hacerme profesor, porque no pasó así. Ciertamente hice estudios en la universidad que hacían que el panorama laboral que se dibujaba ante mi fuese el de la docencia, no obstante, fueron las circunstancias las que me llevaron a enseñar.” <b>(CR-EM)</b></p> <p>“Desde niño me interesó la profesión que desempeñaban, y que aún desempeñan, mis papás. Jugaba a ser el profesor porque me parecía que mis papás disfrutaban de ello, como así lo ha sido. Múltiples situaciones en la escuela, en las que tenía que estar al frente de alguna actividad, como monitor de clase, me mostraron que era muy interesante el trabajo de trabajar con otras personas gestionando el estudio de diferentes temáticas. Inclusive, tuve la oportunidad de remplazar al profesor de matemáticas durante 2 meses en noveno, con mis compañeros de clase, puesto que mi nivel de preparación era mejor, en términos de contenidos, al de ellos, quienes no habían tenido profesor en octavo. Desde el colegio comencé ayudas personalizadas, en matemáticas, física y química, pues tuve buen rendimiento en esas disciplinas y, ante todo, me gustaban. Esa empatía determinó mi interés por formarme en algunas de esas áreas, ya hubiese sido como orientación específica, ciencias puras, o como formación pedagógica. Así que lo dejé a la suerte, me presenté en dos universidades públicas, en una a Ingeniería y en otra a Licenciatura. Para la ingeniería tenía "palanca" para la Licenciatura no. Y como en esta última "pasé" decidí quedarme en el proceso de formación como profesor pues era lo que me había ganado y, por tanto, era lo que mejor describía mi vocación”. <b>(OB-EP)</b></p> <p>“Empecé a trabajar cómo maestro en el año 2006, en un pequeño Centro, financiado por el entonces D.A.B.S. (Departamento de Bienestar Social) y en gestión a la Asociación Condúceme que administraba los Centros A.M.A.R. (Atención Menores Alto Riesgo). Fue la mejor experiencia humana que he tenido en toda mi vida. Me permitió “<i>untarme</i>” de los problemas sociales que vive actualmente Colombia y, al mismo tiempo, ser parte del cambio que todos esperamos, y que muchos tratan de lograr. Enseñaba Artes Plásticas a través de talleres con niños y niñas entre los 5 y los 15 años. Ellos también me enseñaron muchísimo de su idiosincrasia y tradiciones. El aprendizaje fue mutuo”. <b>(MP-EP)</b></p> <p>“Es difícil contestar la pregunta, por qué decidió ser maestra, creo que la vida lo decidió por mí. Al graduarme de bachiller tenía muchas ideas y proyectos, me inclinaba hacia diferentes carreras, pero simplemente aquella que condensa un poco todo aquello que me gustaba era la Educación y más la Educación Preescolar. Los niños pequeños siempre me han llamado la atención, son como pequeños trozos de masa que se moldean despacio con muchos conocimientos, buenas estrategias, creatividad y mucho amor y dedicación. Tal vez por eso después de ensayar otras cosas y pensarlo mucho decidí ser maestra” <b>(MMcD-P)</b></p>

## Instrumento: HISTORIA DE VIDA

CONTEXTO	RESPUESTA
Contexto 2A. Auto comprensión de su labor.	<p>“A veces las decisiones son frutos que recogemos sin darnos cuenta de haberlos deseado alguna vez. Creo que esta sea la explicación del porqué, yo soy maestro. Tal vez porque, desde que empecé a trabajar para pagar mis estudios en la Universidad, entendí lo duro que es y tuve entonces el deseo de tener muchas vacaciones. Afortunadamente ahora es así, y mi trabajo me permite tener bastante tiempo libre (además de todas las responsabilidades que conlleva el ser Maestro)” <b>(MP-EP)</b></p> <p>“En un jardín infantil con pre-kínder cuando iniciaba mis estudios en educación especial.” <b>(MO-EP)</b></p> <p>“Estaba cursando el último año de bachillerato, una época para tomar grandes decisiones entre las cuales se encontraba el futuro de mi vida, no una cosa tan simple, en aquella época era difícil definir la carrera que iba a realizar por otro periodo de 5 años; sin embargo colocando en una balanza las fortalezas en matemáticas como estudiante y mi interés por saber cómo funcionaban los automóviles y aviones, decidí estudiar ingeniería mecánica, el único problema era: en qué universidad realizaría mi sueño?. Me presenté dos veces a la Universidad Nacional, pero lamentablemente en ambas ocasiones no alcancé el puntaje requerido, mi vida tendría que tomar otro rumbo, por tal motivo e influenciado por un compañero de colegio que en aquella época estudiaba licenciatura en química, decidí presentarme a la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de realizar mis estudios en Licenciatura en Matemáticas, ya que, como ya había dicho con anterioridad, era la asignatura que más se me facilitaba. Sin embargo, en ningún momento mi interés se centraba en compartir conocimientos con otras personas (niños-niñas y jóvenes, adolescentes, entre otros), es decir mi vocación de docente aun no la tenía claro. De esta manera comencé a conocer la cara de las matemáticas escolares y con ayuda de los docentes universitarios encontré el amor hacia las matemáticas y su didáctica, y más aun hacia la docencia”. <b>(EC-EP)</b></p> <p>“Una decisión de estas tiene que ver con un proceso de formación desde la casa, gracias al tesón, valentía y ejemplo de trabajo de mis padres y hermanos, que desde abajo se enfatizaron y vivieron sentimientos de solidaridad, colaboración, lucha, sacrificios y que ayudaron a una formación más humana. Luego el Colegio, con una formación religiosa y humanista desde la academia, definió mi proyección profesional, sentí que desde mi carrera y trabajo podía aportar un granito de arena a un cambio de conciencia, de percepción de las cosas y defensa de nuestros derechos. “ <b>(NR-L)</b></p> <p>“Decidí ser maestra por una gran responsabilidad social y moral que siento por la sociedad, pues siempre he considerado que un maestra es una pieza clave de la enseñanza, un formador del desarrollo integral del sujeto un facilitador del conocimiento, como está estipulado en el artículo tercero de la constitución “:(..) <i>la educación que imparta el Estado buscará el desarrollo integral del ser humano...</i>” Está es la misión gubernamental, mía también por mi formación docente”. <b>(AA-EP)</b></p> <p>“Decidí ser maestra por una pasión infantil. Mi juego favorito era ser profesora de mis amigos”. <b>(AP-EP)</b></p>

Instrumento: HISTORIA DE VIDA

CONTEXTO	RESPUESTA
<p>Contexto 2A. Auto comprensión de su labor.</p>	<p>“Tengo además una motivación de tipo afectivo; la tarea docente cobra sentido por “amor a los niños-niñas y jóvenes”. Es un trabajo con los afectos de los niños, con los nuestros. Me uno a quienes afirman que enseñar, es establecer un vínculo con el otro, es salir de sí, hacer un viaje que nos lleva más allá de nosotros mismos. Sin embargo, sabemos que amar es dejar que algo se introduzca en nuestro mundo, que venga a alterar el ritmo de las cosas (Derridá 2001) y ese riesgo lo he asumido plenamente con todas sus consecuencias. De hecho, el contacto diario con los chicos para mí, no es sólo dar clases, es dar la vida y “...entregar todo lo que puedo, para ayudarlos a enfrentar la vida y he comprobado que ese sentimiento resulta tan abrazador, tan totalizador que parece devorar vidas, por eso puedo asegurar que muchas veces “he dedicado mi vida”, “he abandonado mis propias cosas”, “he dado todo en mi trabajo” <b>(AA-EP)</b></p> <p>“Realmente como decidí ser docente; fue pura casualidad. Sin embargo en mi mente y mi deseo, siempre existió el anhelo de convertirme en docente. Luego de mi preparación superior inicial, empecé un largo viaje de entrenamiento hacia el oficio de ser maestro. Me di cuenta que no era una labor fácil, pues se materializó la idea que la docencia era una de las carreras más difíciles, arduas y mal compensadas. No obstante, es una de las profesiones más hermosas ya que sobre mis manos recae la responsabilidad de formar el pensamiento de un ser humano. En mi está la escultura de una persona que toca esculpir hasta perfeccionar”. <b>(PR-EP)</b></p> <p>“Decidí ser maestra por vocación. Desde muy pequeña me sentí atraída por esta profesión, sin saberlo mis juegos eran casi siempre enfocados a esta actividad donde yo ejercía el papel de maestra”. <b>(AP-EP)</b></p> <p>Decidí por la profesión de docente por cuestiones de convicción, comenzando por uno mismo y luego compartiéndolo con mis alumnos, es una opción de vida profunda a pesar de la presión social de que esta no da nombre ni dinero, pero sí felicidad y armonía.” <b>(NR-L)</b></p> <p>“Para responder a estas preguntas me planteé una cuarta: ¿Ser maestra vale la pena?, porque ésta es la profesión y más aún, la vocación que le ha dado a mi vida una orientación específica. ¿Vale la pena la constancia, el sacrificio? ¿Vale la insistencia, la apuesta, la espera...? ¿Vale la pena que me arriesgue? Y respondo con firmeza que decidí ser maestra porque estoy convencida que los chicos son valiosos y su infancia, una promesa... Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador. Porque cuando se trata de dar, ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores...vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la abundancia en el ofrecimiento”. <b>(AA-EP)</b></p>

Instrumento: HISTORIA DE VIDA	
CONTE XTO	RESPUESTA
<p>Contexto 2B: La utopía. Se pretende identificar las utopías como espacio de posibilidad de transformación y reafirmación de la subjetividad.</p>	<p>“Guiseppe estaba casado con una colombiana –y uso el pretérito imperfecto, porque murió ya hace unos años– que tiempo atrás había sido parte de la comisión de examen del Estado italiano, en el colegio. Vivían en Milán, pero visitaban Colombia regularmente. En una de estas visitas nos encontramos para cenar y en algún momento de ésta fue inevitable no hablar de la situación del país y del conflicto armado. No recuerdo nada del análisis que hicimos en ese momento, sólo tengo grabada en mi memoria una frase que Guiseppe “soltó” a manera de sentencia: “su país es una nación olvidada de Dios”. Sé que aquella proposición fue pronunciada para manifestar su preocupación y su sentimiento de frustración ante la incapacidad de comprender lo que pasaba en Colombia”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“No creo que este milanés haya mínimamente imaginado lo que su frase movilizó en mi alma. Durante días le di vueltas a ésta y me la planteé como pregunta, ¿Colombia era un país olvidado de Dios?, ¿responder?, imposible hacerlo. Lo que en ese momento sí pude decirme fue que los colombianos común y corrientes por largos, largos años sí nos habíamos olvidado de nuestro país o nos habíamos desentendido de la realidad de éste. Esto me hizo sentir que era absurdo hablar de Descartes o de Federico García Lorca mientras mi país estaba en guerra, así que comencé a buscar un espacio en el que pudiese trabajar directamente en favor de la paz. De tal modo que a finales de 1996 me vinculé con el Programa por la Paz, una ONG de la Compañía de Jesús que trabajaba en todo el país apoyando proyectos e iniciativas que condujeran a las comunidades a dar pasos en favor de la defensa de su derecho de vivir en paz”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“A los pocos meses de trabajar allí las amenazas de muerte se dirigieron a dos de mis compañeros e intempestivamente tuvieron que dejarlo todo y salir del país. Esta circunstancia, y mi sentido de impotencia de poder contribuir, desde lo que hacía en ese momento, para propiciar cambios en esta situación de guerra, llevaron a que me retirara a finales de 1997, y que cuestionara mi ceguera de no haber visto que era justamente en un aula de clase, hablando de Descartes, de Girard, de Chomsky, de García Lorca, o de Gabriel García Márquez que tenía la posibilidad de contribuir a la construcción de la paz porque podía formar seres humanos pacifistas, pero críticos; seres humanos propositivos, creativos, capaces de sorprenderse y de reír. Volví entonces a las aulas de clase”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“De mi condición de profesor espero evitar el anquilosamiento y el conformismo, deseo poder seguir teniendo avidez por aprender, por ponerme retos. Pero sobre todo quiero poder tocar en algo la mente y el corazón de mis estudiantes para que hagan para sí mismos y para los demás un mundo con equidad, amable, solidario”. <b>(CR-EM)</b></p>



**Instrumento: HISTORIA DE VIDA**

CONTEXTO	RESPUESTA
<p>Contexto 2B: La utopía. Se pretende identificar las utopías como espacio de posibilidad de transformación y reafirmación de la subjetividad.</p>	<p>“Naturalmente espero que el ejercicio de mi profesión me ofrezca la retribución económica suficiente para mi subsistencia y la de aquellos que de mi dependieran. En la parte profesional, espero que mi labor permita generar cambios en las concepciones que se tienen sobre el área en la que me desempeño. El cambio de concepciones, desde mi punto de vista, sería la manera de abonar terreno para el cambio de modelos de enseñanza de tal forma que el área que usualmente se ha visto desligada de otros procesos de aprendizaje (i.e. en humanidades) pueda ser tomada en cuenta significativamente en procesos de articulación del currículo. Así mismo, esta re-consideración de las Matemáticas puede darle otros matices que incidan de mejor manera en los procesos de formación personal de las personas en situaciones de aprendizaje.” <b>(OB-EP)</b></p> <p>“Sueño con seguir aprendiendo de las experiencias del día a día; con mejorar mis capacidades de establecer relaciones alrededor del conocimiento y del crecimiento personal; ser una ficha que ayude a crecer este País, no solo económicamente, a creer plenamente que todo puede cambiar para mejorar, y debemos ser parte de este cambio positivo, haciendo frente a la discriminación social y al prejuicio. Nosotros los maestros debemos esperar que podemos dar espacios reales a los sueños de la sociedad del futuro”. <b>(MP-EP)</b></p> <p>“Espero que sea valorada, dignificada y respetada, por todos los individuos de la sociedad. Que se haga un constante seguimiento de los maestros que trabajan las diferentes instituciones tanto privadas como públicas, pues se observa que a diario ingresan personas a laborar en estos establecimientos sin la formación adecuada y necesaria. Es importante que la sociedad comprenda que la misión del maestra es importante y no es un juego pues estamos trabajando con seres humanos y que el manejo que le demos a nuestros niños y jóvenes marcan el destino de nuestra sociedad. Considero que para ser maestra se requiere de vocación y de un tipo de habilidades específicas importantes que muchas veces no se adquieren o se entrenan si no que deben ser casi innatas en el individuo. A nivel gubernamental les pido a nuestros dirigentes que recuerden que el desarrollo de la sociedad está en la educación, <b>la improvisación no puede seguir siendo la herramienta de trabajo.</b>” <b>(AA-P)</b></p> <p>“Nada en especial. Mi prioridad es que aparte de que los niños aprendan conocimientos se relacionen asertivamente con sus compañeros y comprendan la importancia de formarse como seres colectivos, pero siempre apuntando a la autonomía”. <b>(MO-EP)</b></p>

Instrumento: HISTORIA DE VIDA	
CONTEXTO	RESPUESTA
<p>Contexto 2B. : La utopía. Se pretende identificar las utopías como espacio de posibilidad de transformación y reafirmación de la subjetividad.</p>	<p>“Espero crear conocimiento a través de la formación integral. Construir criterios, valores, pensamientos y formas diferentes de ver la realidad tomando no como algo objetivo, sino que puede ser interpretada con la guía de alguien que deba propender hacia la responsabilidad de emitir los propios juicios con las consecuencias que pueda acarrear”. <b>(PR-EP)</b></p> <p>“Como siempre, espero ser útil a los alumnos y colegas que requieran de mis conocimientos”. <b>(AP-EP)</b></p> <p>“Yo espero de mi condición como docente es ser parte de ese pequeño porcentaje de docentes que brindan ideas de docencia de las matemáticas y tratan de identificar los obstáculos que se presentan en la enseñanza y aprendizaje de este saber y de aquellos que se presentan en la vida diaria.” <b>(EC-EP)</b></p> <p>“Muchas cosas pero dos esenciales, la primera a nivel personal crecer como persona no solamente en lo académico sino en lo humano y lo segundo, poder lograr aportar un grado de conciencia no solo a la vida personal de mis estudiantes sino a la de mi país.” <b>(NR-L)</b></p> <p>“El deseo de durar, de mantenerme en su recuerdo y en sus vidas a través del trabajo educativo. Espero que la infancia pueda encontrar en mí, respuesta a su reclamo de maestros con valor, valiosos, valientes, que estén ahí, y enseñen. Maestros jugados, que se las juegan ¿y cómo se las juega un maestra? Enseñando...Espero ser capaz de enseñar a soñar, de hacer señas, dar pistas, poner en camino invitando a extender los límites de la vida. Espero ser capaz de mostrar a mis chicos otros mundos, para que todos y cada uno a su tiempo estén en condiciones de decidir quiénes ser, de qué modo les gustaría ser. Uno puede elegir solo si tuvo la oportunidad de conocer, de ver, de que alguien alguna vez, le mostrara una rica variedad de posibilidades. Espero ser capaz de estar cerca, atenta a sostener la mano y a la vez, siempre mirando más lejos. Invitando a transitar la dificultad, incitando a traspasar las fronteras. Haciendo señas desde un sitio desconocido, al que vale la pena visitar.”<b>(AA-EP)</b></p> <p>“Ahora bien, después de muchos años de enseñar, ciertamente he ganado en seguridad, pero la sensación de ignorancia continuó teniéndola cada vez que me enfrento con cualquier nuevo curso que tenga que dar, así que mi forma de preparar clase no ha cambiado”. <b>(CR-EM)</b></p> <p>“Ser maestra es el eje de mi vida, ha dejado un sello profundo en todo lo que hago y una huella profunda en mi vida” <b>(MMcD-P)</b></p> <p>“Concluyo mi reflexión con un sentido “gracias” por haberme permitido participar en esta experiencia ya que esta ésta ha sido una ocasión maravillosa para reflexionar sobre mi vida, mi trabajo y una invitación a tomar fuerzas para desarrollar con nuevo ardor mi profesión”. <b>(AA-EP)</b></p>

Instrumento: HISTORIA DE VIDA	
CONTEXTO	RESPUESTA
Práctica pedagógica	<p>“Esa primera experiencia fue buena, pero al mismo tiempo estresante. Buena porque descubrí que me gustaba enseñar, que lo que decía y hacía tenía una buena recepción entre el conjunto de estudiantes de la clase. Estresante porque me enfrenté por primera vez al hecho de organizar un tema, o crear un argumento, un problema, o una pregunta que los estudiantes pudiesen rastrear durante el semestre. Esta fue también una experiencia inquietante porque me enfrenté a la evidencia de que a medida que aprendes te das cuenta que sabes poco; descubrí que el conocimiento es como una especie de matrioska: comienzas con un tema que te lleva a profundizar en otros temas que son esenciales y éstos te obligan a ir otros, y así casi sin límite. Un proceso maravilloso, pero igualmente ingente y tensionante” <b>(CR-EM)</b></p> <p>“Antes de graduarme presenté entrevista en el Colegio Italiano y, pese a que mi formación privilegia elementos de la Didáctica de las matemáticas para grupos escolares de secundaria o universidad, me pareció enriquecedor aceptar la propuesta de trabajar con niños de primaria. Mi labor comenzó entonces con la identificación de modelos de enseñanza en mis compañeros de trabajo, quienes me dejaron ver actividades específicas que permiten gestionar el trabajo de grupos con niños de escuela primaria. También proponía actividades independientes, que fueron sometidas a ensayo y error, puesto que en algunos casos el grupo no contaba con los elementos para abordar ciertas actividades, o cierto tipo de trabajo sobre los contenidos específicos”. <b>(OB-EP)</b></p>

Instrumento: HISTORIA DE VIDA	
CONTEXTO	RESPUESTA
Práctica pedagógica	<p>“Decidí ser Licenciada de educación física porque considero que, aparte de la estimulación cognitiva es igualmente importante el desarrollo psicomotor del sujeto. En este sentido, el deporte, la actividad física y el ejercicio te proporciona un equilibrio entre mente y cuerpo, y aun más si esta irradiación se realiza desde edades tempranas. Puesto que la literatura sobre el tema ha demostrado que el desarrollo de la motricidad juega un papel importante en el proceso de adquisición de habilidades básicas en el desarrollo del ser humano”. <b>(AA-P)</b></p> <p>“Después de cursar los siete semestres de licenciatura se dieron inicio a las prácticas docentes, espacios donde se deben poner a prueba su papel como licenciado con un grupo de estudiantes. Mi primera practica la realicé con un grupo de estudiantes de octavo del Instituto Pedagógico. Una experiencia muy enriquecedora donde con ayuda de asesores se continuó mi proceso docente; pero esas prácticas me mostraron otras caras del ser docente y que eran desconocidas: el ser un docente investigativo propositivo. Un aspecto que reconocí y desarrollé en mi segunda práctica docente en un grupo de investigación de geometría. El haber sido parte de un grupo de investigación, me muestra que un docente no tiene un papel pasivo sino al contrario, para ser un buen docente se requiere proponer y ser una persona activa y productiva en el campo”. <b>(EC-EP)</b></p> <p>“Mi primer empleo fue en un colegio pequeño de barrio que sólo tenía dos cursos para preescolar y hasta 5to. Elemental. Era interesante, pero muy duro y mal remunerado. Ahí querían un trabajo de excelente calidad, pero sin dar nada a cambio. (Cosa común en el ejercicio de la docencia). También tuve la oportunidad de trabajar 5 años en Educación Especial, con niños autistas y fue muy formativo. Ahora estoy contenta y tranquila. Tengo un empleo que me permite hacer lo que me gusta y por otro lado puedo ejercer mi rol de mamá”. <b>(MMcD-P)</b></p> <p>“Consideré la Educación como una opción y un camino para lograr esos objetivos. Me presenté a la Universidad Pedagógica a la Licenciatura en Ciencias Sociales y desde las prácticas sociales afiancé mis convicciones. Te quiero decir que independientemente a la Universidad, el sentimiento de colaboración, solidaridad y formación mutua se dio desde antes.” <b>(NR-L)</b></p> <p>“Además, lo hago entendiendo la educación como política, como espacio de construcción colectiva. Si transmitir es, como dice el filósofo compartir lo sensible como una condición del mundo en común. Veo mi labor como un medio para construir otras sensibilidades y ficciones colectivas, como medio para imaginar y luchar por un mundo con justicia; por fomentar el amor por la investigación, la inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas” <b>(AA-EP)</b></p>

## ANEXO D. CODIFICADOR DE INFORMACIÓN – ENTREVISTA

Instrumento: ENTREVISTA – CODIFICADOR DE INFORMACIÓN		
		RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	<b>CATEGORÍAS : Sentidos de autoridad</b>	<p>“Debe ser una relación de armonía de ambas partes estudiantes y docentes con el fin de ser parte importan en el contrato para la enseñanza y aprendizaje. Es por esto que la autoridad hace parte de una sociedad que se respetan tanto ideales y formas de pensar sin tener en cuenta de donde provienen y donde no se imponen los propios ésta ultima la característica de un autoritarismo donde las reglas y normas solamente benefician a una sola persona”.<b>(EC-EP)</b></p> <p>“La autoridad llega del rol o cargo que uno tiene y la otra se asocia a como es una persona. Si, entonces yo creo que los niños no tienen un ejemplo, para mí, de la casa o n una, como se llama, una agencia educativa formal, por ejemplo por la tarde cuando van a hacer tareas o extracurricular no tienen un ejemplo de adulto que los sepa guiarlos de manera adecuada. Entonces cuestionan mucho el adulto, porque el adulto dice que es así, porque es así. Yo siento que ellos necesitan más cosas, dicen no” <b>(MS-EP)</b></p> <p>“Desde ese punto de vista son dos nociones totalmente distintas en las cuales la autoridad se debe ejercer desde la práctica docente más el autoritarismo debe ser reevaluado porque a pesar que todavía hay prácticas autoritarias en la educación se está descuidando la propia autoridad del sujeto desde los primeros años” <b>(PR-EP)</b>.</p> <p>“Lo que tenemos que evitar es el autoritarismo. Es jugar con ese papel de autoridad donde hay unas normas claras, unos límites, pero teniendo en cuenta el niño lo que quiere, lo que necesita y a partir de eso trabajar”.<b>(DA-EP)</b></p> <p>“En las aulas se reproducen relaciones dominantes entre estudiantes y docentes, y se materializan esas relaciones en las prácticas pedagógicas de acuerdo con la organización del sistema educativo. Eso significa que el alumno está imposibilitado para ejercer su poder, la crítica social, hablar y sentirse responsables de lo que dice porque el miedo al castigo, a la represión, lo mantiene al margen, creo que la autoridad del maestro debería ser regulada, para que el respeto no se vuelva una especie de dictadura” <b>(GP-P)</b></p> <p>“Es estrecha. Considero que la autoridad es la posibilidad de actuar coherentemente entre lo que se hace y lo que se promulga, quien tiene autoridad ha sido reconocido por ello. La autoridad sólo se gana, solo se construye, se otorga a aquella persona que ha sido valorada. La autoridad es la capacidad que se otorga a las personas para guiar a los estudiantes, como decía anteriormente esta se gana. Por el contrario el autoritarismo está determinado por los dispositivos de poder, el cual se ejerce sobre las personas”.<b>(AI-P)</b></p>

Instrumento: ENTREVISTA – CODIFICADOR DE INFORMACIÓN		
		RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	SUB CATEGORÍAS: <u>Sentidos de autoridad</u>	<p>“Se trata de una relación que se construye en el día a día, donde se develan y entretajan valores como el respeto, la tolerancia y la paciencia. No es algo impuesto; se trata de fabricar roles y crecer en este proceso. Formular preguntas y construir discursos. Generar discusiones sobre algún tema. Proponer dramatizaciones, salidas.</p> <p><b>Obstáculos: el tiempo</b>, la estructura de este tipo de educación, debemos entregar resultados escritos. La evaluación y el sistema. <b>Ventajas:</b> involucrar a los niños en a apropiación de saberes. Crear sentimiento de pertenencia y patriotismo. Comenzar a crear un espíritu más bien crítico frente a los acontecimientos actuales”. (MM-EP)</p>

Instrumento: ENTREVISTA		
		RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	<b>SUBCATEGORÍA: <u>Sentidos de participación</u></b>	<p>“La participación de los estudiantes se desarrolla desde el diálogo abierto, esto es, que cada uno de ellos pueda opinar de manera libre (pertinente o no) sin recibir la presión o burla de los profesores o compañeros. Sin embargo, el dialogo abierto implica una actitud de escucha atenta, ya que, todos hablamos para ser escuchados. Hablar y escuchar implica adoptar una posición (de aprobación o rechazo) ante las ideas que se gestan en el aula. Este planteamiento de dialogo y escucha genera espacios en los que no es en docente el que necesariamente interviene para validar el conocimiento generado por los estudiantes. Creo que los docentes no sabemos escuchar a los estudiantes, sobre todo cuando son niños y continuamente nos equivocamos colocando en su boca las frases que nosotros queremos escuchar de ellos, sin detenernos a entender las distintas interpretaciones de las ideas expresadas y que afectan la génesis misma de las conocimiento escolar. No obstante, la participación de los estudiantes no debe reducirse a pensarla como la intervención oral durante las horas de clase. Participar implica también proponer, salirse del libreto del profesor, desarrollar tareas extra con el objetivo de mejorar individual o grupalmente. Así, creo, que las actividades que he desarrollado con mis estudiantes para generar la participación son: hablar, escuchar y proponer en espacios de libre opinión”. <b>(DR-EP)</b></p> <p>“Así la participación de maestros y estudiantes en la institución educativa se reduce a un conjunto de esfuerzos, individuales o personales, alejados del modelo de la democracia representativa que, en teoría, debería mostrar y debatir las problemáticas identificadas por las mayoría que los eligen para desarrollar estos roles”. <b>(DR-EP)</b></p> <p>“Para mí la participación más que en el contexto de ser miembros de un consejo académico, para mi es más una serie de actividades muy concretas en las cuales en los niños tienen que tomar decisiones a nivel individual y grupal y las decisiones que toman a nivel individual muchas veces afectan nivel colectivo”. <b>(PR-EP)</b></p> <p>“Sería importante desarrollar espacios de participación colectiva a través de proyectos que partan de un acuerdo entre los intereses didácticos del docente y los intereses se los estudiantes. Por ejemplo discusiones sobre temas de interés colectivo” <b>(AI-P).</b></p>

Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	<p><b>SUBCATEGORÍA: Sentidos de participación</b></p> <p>“Algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes para generar espacios de participación en sus estudiantes son: La presión de tiempo para el cumplimiento de los programas institucionalmente propuestos. La burla, bajo respeto y poca tolerancia de algunos estudiantes ante la opinión de sus compañeros. La tendencia constata de los profesores al no permitir a los estudiantes trabajar en grupo, por considerar que estos no se apropiaran del argumento que se desarrolla. La poca preparación de los docentes en la generación de dichos espacios, ya que por lo general, son personas idóneas para el desarrollo de su práctica pero solo desde el aspecto disciplinar. Considero que “generar espacios de participación” debería ser considerado como un campo en investigación en educación y no simple (y reduccionistamente) como un parte metodológica de la práctica docente”. <b>(DR-EP)</b></p> <p>“Con el objetivo de construir conocimientos que seas significativos para los estudiantes, los espacios de participación deben tomar en consideración la interacción en entre los estudiantes y sus compañeros de grupo, entre éstos y sus profesores, entre los estudiantes y otros grupos de estudiantes de la institución, entre los estudiantes y las directivas de la institución, entre los estudiantes y estudiantes de otras instituciones, para el cual se necesita además el apoyo interinstitucional entre profesores, en fin deben ser espacios de socialización en donde se evidencie la construcción social de conocimientos. La manera en que estas interacciones existan solo encuentra obstáculos en la manera en que estén definidas puesto que son constructos que dependen de las concepciones institucionales. El la institución en la cual trabajo todas estas modalidades de participación pueden darse, aunque hace falta impulsar aún más las cuestiones interinstitucionales”.<b>(OB-EP)</b></p> <p>“Centrar algún punto de discusión el cual envuelva de no ser a todos a la gran mayoría del curso”. <b>(EC-EP)</b></p>



Instrumento: ENTREVISTA		
		RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	<b>SUBCATEGORÍA: <u>Sentidos de participación</u></b>	<p>“Yo si pienso que el consejo estudiantil es muy importante porque los niños en todas maneras tienen que ver que el elegir es un proceso, que tú no puedes elegir porque si, implica unos criterios, unas tomas de decisiones, implica también un liderazgo por parte de unos niños-niñas y jóvenes. Siento que es importante que lo sigan haciendo. Creo que el colegio italiano ha respetado siempre eso, pero no lo ha promovido lo suficiente.”(PC-EP)</p> <p>“Desde muy pequeños en casa la educación debe estar inclinada a hacia la toma de decisiones y, creo que realmente en casa no se ha hecho ese trabajo en donde los niños van formando un poco su criterio, es difícil que puedan ir formando su criterio o una participación muy directa desde sus primeros años de su escuela básica. Entonces para eso los docentes necesitan hacer un entrenamiento para que los niños puedan tener una Participación con criterio y puedan dar sus opiniones, pero opiniones desde el punto de vista argumentadas; puntos de vista sencillas y argumentadas con criterios. Es un ejercicio y una práctica difícil un poco precisamente por la etapa actual, la que están pasando los niños, donde se pierden los límites, donde se están perdiendo las normas; pero, sin embargo es necesario generar en los niños, aunque aparentemente tienen más libertad, tienen más opciones, y es más difícil que ellos se ubiquen en una opinión o puedan argumentar desde el punto de vista, digamos que con más criterio. ¿No sé si me explico? “ (PR-EP)</p>

Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	<p>“Autonomía: es la mmmm... es mmm... una habilidad? una actitud? una capacidad? una competencia?... Un revuelto de todo lo anterior a través del cual el individuo toma decisiones que considera acertadas para una situación determinada en un contexto específico. Un estudiante es autónomo en alguna medida, (i) si organiza su trabajo en términos de condiciones (materiales y disposición) y de gestión (qué hacer, primero, qué hacer después); (ii) si hace propuestas de actuación en situaciones que salen de la rutina con el objetivo de desarrollar sus actividades; (iii) si se autoevalúa.</p> <p>Actividades en las que se requiere organizaciones específicas de materiales y de tipos de trabajo grupal o colectivo; (ii) resolución de problemas matemáticos no convencionales; (iii) espacios de socialización de actividades espontáneas sobre tareas libres; (iv) construcción y desarrollo de autoevaluaciones”.<b>(OB-EP)</b></p> <p>“En mi caso, la autonomía va ligada a la capacidad que los niños tengan en el momento de consultar, sustentar, compartir e interiorizar los argumentos dados, así como de ser responsables y consecuentes de sus actos”. <b>(FC-EP)</b></p> <p>“La autonomía es una característica de gran importancia para todo ser humano, ya que lo hace ser único e independiente y le facilita el tomar decisiones y el de expresar y el expones sus ideas e ideales con propiedad. El tomar sus propias decisiones a una situación. Considero que los indicadores son: 1) El saber expresar y argumentar sus ideas. 2) El ser responsable en sus trabajos escritos. 3) El ser el único responsable de sus acciones” <b>(EC-EP)</b></p> <p>“entonces para mí la autonomía es que cada niño pueda tener la confianza en sí mismo, en sus cualidades para toar decisiones aunque equivocadas, pero que se sienta bien y diga: yo lo hice así porque lo entendí así o porque me gusta de esta manera. (Grado de libertad)Si, un grado de libertad y que el sepa utilizar las informaciones que tiene para hacer lo que entendió o le gusta; por ejemplo, él sabe escribir tres palabras, haga un cuento con tres palabras o responda la pregunta con tres palabras y se rescate lo que él quiere y no se quede callado, no una imposición, me entiendes?. Eso para mí es la autonomía”. <b>(MS-EP)</b></p>

Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :ciudadanía	<p>“Los niveles de autonomía digamos que es, muyyyyyy....Para mí hablar de autonomía es un proceso demasiado complejo en el cual los niños poco a poco van logrando esa autonomía a través de actividades reflexivas y a través de actividades metacognitivas que les permite hacer algunos procesos analíticos sin tanto apoyo del docente, sin tanto apoyo de la casa. Autonomía significa tener criterio para elegir o no elegir algunas situaciones y poder solucionar algunas situaciones cotidianas que se les vaya presentando. Digamos que el primer nivel, si hablamos de niveles de autonomía, poder solucionar las situaciones de su vida cotidiana común y poderlas solucionar bien o mal; pueden tomar una decisión equivocada y si ellos mismos se dan cuenta, ellos la puedan reversar o puedan optar también, digamos pueden solucionar. La autonomía va muy directamente proporcional con la solución de sus conflictos cotidianos”. <b>(PR-EP)</b></p> <p>“Si como decía Paula, la autonomía es muy complejo pero en ese nivel, digamos es como promover en los niños la capacidad de decisión, más que todo, creería yo. A veces en la resolución de conflictos algunos entiende por autonomía, como no decirle nada al profesor y resolverlo ellos solos, que tampoco es el extremo, no es la situación; pero que si acuden a nosotros sea porque ya han tratado ellos de solucionar, de arreglar, de promover pero que acudan a nosotros ser necesario. El hecho de ser autónomo no quiere decir que no se pueda acudir a los profesores. A mí me ha pasado con los niños-niñas y jóvenes: ¡ay yo no te dije porque tenemos que solucionarlo solos! Esa no es la idea. Pero si es generar en un determinado momento decisiones” <b>(DA-EP)</b></p> <p>“La autonomía es la capacidad de desarrollar por si mismo cualquier tipo de actividad; encontrar la solución tomando como herramienta su conocimiento o por lo menos tratar de llegar a ella utilizando el propio saber. En la segunda pregunta te puedo decir que los indicadores pueden ser: las habilidades para encontrar soluciones a problemas propuestos, la capacidad de trabajar individualmente usando sus conocimientos. La capacidad para darse normas a uno mismo sin influencias externas. Para la tercera pregunta, a través de los relatos pregunto individualmente las opiniones, para fomentar el libre pensamiento, realizo actividades y juegos donde los niños pueden moverse en grupo sin ser observados por los demás y para que así realicen las instrucciones sin ser observado o analizado por los demás”. <b>(GP-P)</b></p> <p>“Cuando no formulo preguntas cuyas respuestas están frente a sus ojos. Formular preguntas, preguntar el por qué de las cosas, dar flexibilidad en la organización del material y en la ejecución del mismo, generar espacios para solucionar un problema de varias formas.” <b>(MM-EP)</b></p>

Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :práctica pedagógica	<p>“Entonces en primera instancia hacer que para el niño el salón de clase sea un espacio donde se genera comunidad, es un espacio donde los niños planean, organizan, toman decisiones, llegan a acuerdos y luego hay todo un seguimiento donde el niño puede verificar si esos acuerdos todos los siguieron, si fueron importantes para ellos. Yo creo que el salón de clase es un espacio de continúa reflexión y de análisis porque no necesariamente uno debe crear unas actividades especificas, sino que cada momento en el salón de clase es una oportunidad y un momento para generar reflexión sobre la importancia de la convivencia.... sobre la importancia del diálogo, la toma de decisiones y lo mismo en sociales. Yo pienso que cada tema de sociales en un pretexto, en realidad para generar en los niños esa conciencia ciudadana. Cando haces tú, por ejemplo, la historia sea un espacio vivo, un espacio donde él entienda su pasado para mejorar su presente. Yo creo que uno está haciendo ciudadanía en todos esos momentos” <b>(PC-EP)</b></p> <p>“Tiene bastante trascendencia porque esta formación implica el desempeño futuro que ellos van a tener en una sociedad; como lo reitero los contenidos formales a veces no dejan desarrollar ampliamente y de forma profunda estos temas, pero digamos que los primeros grados de primaria hasta los grados de quinto de primaria se considera algo indispensable porque ellos en ese momento van generando sus actitudes de argumentación y de explicación de sus propias ideas” <b>(PR-EP)</b></p> <p>“Sean considerados parte de la familia, que puedan compartir sus ideas, opiniones, argumentar porque eso va creando una consciencia de ciudadanía y es lo que tenemos que fomentar todo el tiempo. Digamos que educarlos de alguna manera va implicar crear ciudadanos que son parte de un grupo, se reconocen para que luego sean parte de una ciudad y que sus decisiones, opiniones, lo que piensen son importantes” <b>(DA-EP)</b>.</p> <p>“Todo lo que un niño aprende debe ser proyectado por el maestro en términos de ser “ciudadano” desde ahora. Me refiero al respeto por las normas dentro y a fuera del salón, mañana; el respeto por el semáforo cuando conduzca su carro y que lo más probable que hagan a partir de los 16. ¿Qué tipo de ciudadanos queremos? La escuela da, los padres están” <b>(MM-EP)</b></p>
	<b>SUBCATEGORÍA: Sentidos de formación ciudadana</b>

Instrumento: ENTREVISTA

		RESPUESTA
CATEGORÍA :práctica pedagógica	<b>SUBCATEGORÍA: Sentidos de formación ciudadana</b> <b>Deliberación - Grupo clase y reflexivas</b>	<p>“Desde que los niños inician su proceso en primaria se le tiene en cuenta en pequeñas elecciones en el salón de clase; de pronto, se tienen en cuenta sus opiniones para la ubicación con ciertos compañeros, pueden elegir grupos de trabajo eh..... De pronto en alguna tarea también se puede mediar ese tipo de participación, en elecciones como de materiales para trabajar, todo lo que tenga que, se trabaja mucho ben tercero el trabajo en grupo y arranca el programa de Ciencias Sociales. De allí salen muchas elecciones que ellos pueden hacer y es allí donde también salen muchos conflictos que ellos pueden relacionar y aprender. Qué pasa cuando no me llevo bien con alguien y aprendo a manejar toda la parte de participación, de aprender a escuchar al otro, de dar su opinión”<b>(DA-EP)</b></p> <p>“Creo que hacen parte de las actividades de forma implícita. Es importante pensar en actividades en las que los estudiantes se descubran como sujetos que tienen voz dentro del aula. Me gusta generar actividades con propósitos comunicativos reales en los que los niños se identifiquen como parte del grupo”. Pienso que aun falta de conocimiento a nivel didáctico sobre el tema”. <b>(AI-P)</b></p> <p>“El momento más significativo dentro de mi práctica pedagógica ha sido poder acompañar a mis estudiantes a construir conocimiento; particularmente identificar la huella que he dejado es cada uno de ellos, que más que aprendizajes particulares son modos de ser, de enfrentar situaciones que los rodean”. <b>(AI-P)</b></p> <p>“Esa pregunta porque implica muchas cosas, ayudar a, como armar al Sujeto de manera integral. No es solo es impartir una cantidad de conocimientos o una vía directa de profesor estudiante, sino que implica también que los niños se reconozcan a sí mismos, e que aprendan a reconocer quiénes son, qué quieren, fomentar en ellos valores” <b>(DA-EP)</b>.</p>

Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :práctica pedagógica	<p>“...es como realizar en ellos todo el proceso metacognitivo hacia la reflexión de por qué, cómo llegaron a este mundo y para qué están en este mundo; cuales las relaciones, situaciones, hechos y causas de toda su vida cotidiana y también de proyectar su vida hacia un futuro”.<b>(PR-EP)</b></p> <p>“sino que ellos puedan sacar las cosas buenas que tienen y digamos, la cosa más básica que yo quiero que los niños vean son los valores que tienen, las capacidades, por ejemplo, es una bobada como ser un buen amigo y poder compartir con los demás niños o sentir lo que siente otro niño. Sí, el respeto; para mí es la cosa más importante que un niño pueda aprender. Como maestro tengo que esforzarme para que mis niños no sólo aprendan cosas sino que aprendan a ser personitas”.<b>(MS-EP)</b></p>
<b>SUBCATEGORÍA: Sentidos de formación ciudadana</b> <b>Deliberación - Grupo clase y reflexivas</b>	

Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :práctica pedagógica	<p>“La práctica pedagógica es el conjunto de acciones (dentro y fuera del aula) desarrolladas por un docente para desempeñar de una manera responsable y consecuente su labor. Esta comprende, por ejemplo: vigilancia epistemológica de los argumentos a desarrollar, retroalimentación oportuna y clara de las dificultades presentadas por un estudiantes a la comunidad educativa (o a la parte de esta implicada en el proceso), generación de espacios de aprendizaje diferentes al aula de clase, el uso pertinente de los recursos informáticos a disposición, el diseño curricular, el desarrollo de competencias formativas además de las académicas, la formación continua del docente tanto en lo disciplinar como en lo referido a distintas perspectivas de procesos de enseñanza y aprendizaje, la caracterización de los estudiantes como eje fundamental del proceso, la generación de conocimiento teórico-didáctico, entre <u>muchos</u> más. <b>(DR-EP)</b></p> <p>Es el conjunto de actividades que orientar la labor del profesor con sus estudiantes. Comprende la organización y planificación de clases, la gestión de la actividad de los estudiantes y la evaluación de los procesos de aprendizaje y del cumplimiento de lo propuesto”.<b>(OB-EP)</b></p> <p>“La practica pedagógica para mí es un conjunto de situaciones (relaciones docentes-docentes, docentes – estudiantes y estudiantes- estudiantes) y conceptos tan importantes como lo son la enseñanza y el aprendizaje influenciado por aspectos sociales y culturales de la población donde se desarrolle dicha práctica”. <b>(EC-EP)</b></p> <p>“Bueno la práctica pedagógica se refiere al ejercicio continuo o al quehacer docente desde el punto de vista práctico y teórico. El docente en su quehacer diario ejerce una práctica no solamente en el área de conocimiento como tal sino en la formación integral del individuo” <b>(PR-EP)</b></p> <p>“Es un quehacer que implica todo lo que tiene que ver en enseñar y educar a los niños-niñas y jóvenes, incluye también una preparación previa por parte del profesor para no llegar a improvisar con los niños-niñas y jóvenes; implica también tener en cuenta las opiniones, los conocimientos previos y trabajar a partir de ellos”. <b>(DA-EP)</b></p> <p>“La pedagogía es un conjunto de saberes que busca tener un impacto en el proceso educativo en cualquiera de sus dimensiones, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción, en este caso del niño. Se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación para analizarla y perfeccionarla, pero se podría pensar que es altamente filosófica porque su interés es la formación; es decir, pasa de una conciencia en si para una conciencia para si permitiéndole al sujeto reconocer el lugar que ocupa y su capacidad de constructor y transformador.” <b>( GP-P)</b></p> <p>“Práctica pedagógica es el ejercicio en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que interviene factores didácticos, personales y de formación.”<b>(MM-EP)</b></p>

Instrumento: ENTREVISTA		
		RESPUESTA
CATEGORÍA :práctica pedagógica	<u>SUBCATEGORÍA: Procesos de enseñanza y aprendizaje</u>	<p>“El momento más significativo dentro de mi práctica pedagógica ha sido poder acompañar a mis estudiantes a construir conocimiento; particularmente identificar la huella que he dejado es cada uno de ellos, que más que aprendizajes particulares son modos de ser, de enfrentar situaciones que los rodean”. Por práctica pedagógica entiendo todo el proceso complejo e intencionado que ejerce el docente dentro del quehacer; no solo se toma en cuenta la práctica de la enseñanza, la cual es multicausado, situado; sino también la reflexión y el distanciamiento que se toma de ella. La práctica pedagógica está determinada por la concepción política, ética, social, epistemológica que ha construido el docente, en la misma se evidencia la postura didáctica que tiene el docente, su configuración didáctica, su apuesta. <b>(AI-P)</b></p> <p>“Educar actualmente significa promover la construcción por parte de los estudiantes, propiciar situaciones para que ellos mismos se formen. No obstante, en la actualidad ser educado significa estar permeado por la multiplicidad de imaginarios que circundan el quehacer, por ejemplo: la noción de dispositivo de poder que envuelve al educador un repetidor de dispositivo, se descubre como un ser que ha perdido la autonomía. No obstante surge la posibilidad de adoptar una postura crítica y reflexiva sobre el quehacer docente.” <b>(AI-P)</b></p> <p>“Los niños están cambiando constantemente y como tener la posibilidad de intervenir en el pensamiento de los niños-niñas y jóvenes, intervenir desde los positivo no enseñarles nada, porque yo creo que no yo no les enseño nada. M i función es canalizar sus procesos de pensamiento para que los niños aprendan. Y eso es muy importante para mí. Obviamente es una práctica difícil, yo no te voy a decir que no, para mí, cada año es difícil pero te genera reto; pero sí, es difícil y me doy cuenta que no es tan fácil llegarles a los niños-niñas y jóvenes. Entonces eso hace que tú busques otros caminos, pero también aprendes y eso es lo que espero; seguir aprendiendo de esto”.<b>(PC-EP)</b></p>



Instrumento: ENTREVISTA	
	RESPUESTA
CATEGORÍA :práctica pedagógica	<p>“Yo, honestamente te digo, me siento muy, muy digamos, no apretado, pero no encuentro otra palabra para decir cómo me siento cuando estoy en el salón con los niños-niñas y jóvenes; a mí me gusta hacer varias cosas, pero el programa digamos, los contenidos que tenemos que cumplir impiden que se pueda hacer muchas cosas lindas; porque... tu veras que hace después con esto...porque nosotros por un lado estamos aquí enseñar por competencias y por el otro lado tenemos que (seguir amarrados al programa). Entonces si el contenido se me presenta como un instrumento para desarrollar competencias no puedo tener como objetivos los contenidos. No sé. Entonces hay ocasiones en que el salón propongo cosas muy chéveres, un cuento o juegos, entonces los niños aprenden a escuchar; por ejemplo hay reglas o hay que responder preguntas entre grupitos” <b>(MS-EP)</b></p> <p>“Para mí la escuela ideal sería una escuela donde los niños pudieran experimentar cosas, experimentar su grandeza, su, digamos, su ganas de explorar el mundo de conocer, de pelear de hacer muchas cosas para que se pueda desarrollar en varias direcciones, y en el centro los valores, porque yo creo que los valores sean los instrumentos, las herramientas para construir un mundo mejor. Si los niños no aprenden hace, no pueden aprender a hacer cosas, bueno no si las pueden hacer pero cosas bien o (éticamente correctas)” <b>(MS-EP)</b> “Entonces yo entre como en crisis y me dije: ¡uchhhhh y ahora!!!! Porque si no hay una relación bien serena con los niños es muy difícil que pueda orientarse hacer las cosas y hacer las cosas que el maestro dice. Entonces se arreglo. Ese día yo me sentí muy, muy mal “ <b>(MS-EP)</b></p> <p>“Educar para la sociedad de hoy es diferente. Para empezar, estamos viviendo un cambio social muy fuerte; de una sociedad industrial hemos pasado a una sociedad de servicios, y si en aquella lo importante es producir, en ésta lo importante es servir, así que lo valorado es la persona en sí misma, la que ofrece un servicio determinado. O sea, que educar en valores a una persona para que sea integra hoy es más relevante que nunca, en definitiva, porque le vamos a hacer partícipe de una sociedad de la que va a ser la protagonista”. <b>(GP-P)</b></p> <p>“Tratando de hacer el aprendizaje divertido. Fomentando el refuerzo positivo al alumno, no sólo por parte del docente sino también de los mismos compañeros. Escogiendo el tema a tratar con los alumnos. Ampliando la visión del tema, para que sea más cercano a lo que los alumnos viven en sus día a día.” <b>(GP-P)</b></p>