

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

ARTÍCULO GRUPAL DE RESULTADOS
**RASGOS EN LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DEL MAESTRO EN EL CONTEXTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE POSTULACIONES AL
PREMIO CIUDAD DE MEDELLÍN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2010-2013**

INVESTIGACIÓN
RASGOS EN LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DEL MAESTRO EN EL CONTEXTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE POSTULACIONES AL
PREMIO CIUDAD DE MEDELLÍN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2010-2013

CAROLINA GALLEGO PALACIO
ELIZABETH BENEDETTI MULLER

ASESORA:
YICEL NAYROBIS GIRALDO

SABANETA
2018

Rasgos en la subjetividad política del maestro en el contexto de la calidad de la educación. Análisis de postulaciones al *Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación 2010-2013*¹

Carolina Gallego Palacio
Elizabeth Benedetti Muller

Resumen

En el siguiente artículo se presentan los resultados del análisis de dieciséis (16) postulaciones de maestros al *Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación* entre los años 2010 y 2013. Este análisis se realiza desde las narraciones de los maestros, registradas en las postulaciones enviadas, con la mirada puesta en dos asuntos: en las prácticas alternativas que reflejan innovación y su impacto en la calidad de la educación y en la expresión de rasgos de la subjetividad política de dichos maestros. Entre los principales resultados, queremos destacar posturas alternativas a las concepciones hegemónicas sobre la calidad educativa y el desarrollo de acciones orientadas a la transformación social desde prácticas pedagógicas situadas, las que, a su vez, permiten explorar algunos rasgos en las subjetividades políticas de los maestros desplegadas en el escenario escolar.

Palabras clave

Calidad educativa, subjetividad política, maestros, experiencia.

Abstract

The next article shows the results of the analysis of 16 teachers candidates to the Medellín City award to the education quality between 2010 and 2013. This analysis is done from the narration of the teachers experience register in the candidature sent

¹ Este artículo de resultados se deriva de la investigación titulada ***Rasgos en la subjetividad política del maestro en el contexto de la calidad de la educación*** la cual estuvo a cargo de la Fundación CINDE y la Universidad de Antioquia. Específicamente en este ejercicio participaron las estudiantes Elizabeth Benedetti y Carolina Gallego haciéndose cargo del análisis de las postulaciones de los/as maestros/as a este premio entre los años 2010 y 2013.

to the contest, with the finger pointed to two points: on the significance attributed to the education quality and the expression of features of the subjective politics of said teachers. Between the principal results we want to exhort alternative postulations to the hegemonic conceptions on quality education and the action development oriented to the social transformation from pedagogical pointed practices, those which at the same time, allow to explore some traits on the teacher's political subjectivities shown on the school performance.

Keywords

Educational quality, political subjectivity, teachers, experience.

Introducción

Este trabajo hace parte de un esfuerzo mayor emprendido por diversas instituciones de educación superior y centros de investigación de la ciudad de Medellín para reflexionar sobre la calidad de la educación en diversos contextos. Se trata del programa de investigación titulado *Experiencias y calidades de la educación en Medellín. Prácticas pedagógicas y quehacer educativo en contexto de docentes y directivos docentes postulados al Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación 2010-2013* (Calderón, et al., 2018), el cual se trazó como objetivo general comprender las experiencias que docentes y directivos docentes han configurado en torno a sus prácticas pedagógicas y su quehacer educativo en el contexto del Premio en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2013.

Concretamente, en este artículo se presentan los resultados del análisis de dieciséis (16) postulaciones de maestros al *Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación*, en el periodo de tiempo mencionado anteriormente, que hicieron parte del proyecto de investigación titulado *Rasgos en la subjetividad política del maestro en el contexto de la calidad de la educación* que estuvo a cargo de la Fundación CINDE y de la Universidad de Antioquia (Giraldo, Quintero y Bernal, 2018).

El problema de investigación estuvo relacionado con aquellos referentes de la calidad situados sólo en la eficiencia del sistema, por lo que las disposiciones de las instituciones educativas para alcanzar esos niveles de calidad están centrados más en procesos, procedimientos y productos que dejan de lado el lugar del maestro y, mucho más, su subjetividad y sus apuestas otras para contribuir a la calidad desde la singularidad de sus acciones. De aquí se deriva, entonces,

que, la educación y sus referentes de calidad, evaluación y mejoramiento no son suficientes para explicar el movimiento que producen los sentidos que a través del maestro como sujeto político aparecen en el espacio real como posibilidad del pensamiento y la proyección, requieren por demás un ejercicio que reconozca la condición política de lo educativo, pero desde el reconocimiento del maestro y su subjetividad política, en tanto esta es la relación solidaria y contradictoria entre el sistema de objetos y acciones que compone la sinfonía de la educación, en el escenario de aquello que se ha concebido y vivenciado como calidad. (Giraldo, Quintero y Bernal, 2018, pp. 227-228).

Desde las postulaciones, el interés de la investigación estuvo puesto en interpretar los sentidos atribuidos por los maestros, desde su experiencia, a la calidad y desde este escenario en indagar por los rasgos de la subjetividad política de los maestros postulados al premio, esto es, a las particularidades de su ejercicio docente y de la forma cómo interactúan con los otros, con lo otro y con el contexto. Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que acompañó este ejercicio investigativo estuvo planteada en los siguientes términos *¿Cuáles son los rasgos en la subjetividad política del maestro desde el lugar de las experiencias orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación?* Desde esta perspectiva, la finalidad de este trabajo era visibilizar las experiencias de los maestros en torno a la calidad y sus potencialidades para promover tanto sentidos otros como prácticas otras de la calidad en contextos diversos y adversos.

Características del Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación: el escenario de la investigación

Desde el 2003, Medellín cuenta con un premio que, a modo de reconocimiento, pretende exaltar la labor de las instituciones educativas y de los/as maestros/as. Con el pasar del tiempo, el premio ha cambiado de nombre pero, en esencia, busca valorar los esfuerzos realizados por las instituciones y las personas por hacer de la educación una alternativa para superar las desigualdades, las injusticias y las inequidades. En este sentido, el premio busca hacer visible la calidad con rostro humano en las escuelas puesto que:

Invita a los establecimientos educativos a instaurar una cultura que les permita reflexionar cotidianamente sobre su práctica educativa, para repensarla, analizar el trayecto recorrido, recapitular sobre los ideales y llenarse de fuerzas renovadoras que permitan transitar nuevos caminos que conduzcan a la construcción de una ciudad más humana, más equitativa y un proceso educativo que le aporte a la transformación de la sociedad (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 14).

El premio tiene varias modalidades a las que los maestros se postulan, una de ellas se llama Experiencias significativas. Estas experiencias pretenden reconocer las buenas prácticas de los maestros desde diferentes perspectivas. Es así como,

Las experiencias significativas pasan por reconocer las buenas prácticas a través de las narrativas de los maestros, pues en ellas se develan las acciones y las tareas propias de la intencionalidad pedagógica en el quehacer cotidiano, para dar curso a experiencias escolares significativas, asentadas en la reflexión con sus implicaciones en la vida colectiva, comunitaria e individual” (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 20).

Es en esta modalidad se encuentran tres (3) categorías que corresponden a acciones pedagógicas desde diferentes áreas del saber que cabe referir de una manera breve, y en cada una de ellas se indica cuantas postulaciones fueron incluidas en este estudio:

- **Categoría Samuel Barrientos Restrepo:** Matemáticas, Ciencias naturales, Tecnología e informática e Investigación educativa y pedagógica. De esta categoría, se analizaron cinco (5) postulaciones.
- **Categoría Cecilia Lince:** Humanidades (Lengua castellana e Idiomas extranjeros), Educación religiosa escolar, Educación física, Educación artística e Investigación educativa y pedagógica. De esta categoría, se analizaron nueve (9) postulaciones.
- **Categoría Luis Fernando Vélez:** Ciencias sociales, Ética y valores, Formación ciudadana, Derechos humanos, Inclusión educativa, Experiencias con comunidad e Investigación educativa y pedagógica. De esta categoría, se analizaron tres (3) postulaciones.

Referente conceptual

Aproximaciones a la categoría de subjetividad política

La subjetividad política implica reconocer tanto la historia del sujeto, como los contextos sociales en los que se desenvuelve y las relaciones que genera desde su acción sobre dicho contexto. Según Alvarado (2012):

La subjetividad política implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

como iguales en cuanto



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias, pero que al mismo tiempo se reconocen como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos (p. 238).

La identidad y la pluralidad se configuran como elementos fundamentales de la subjetividad política. Esto quiere decir que el sujeto se reconoce, se construye y se transforma tanto a sí mismo como a su contexto en relación con los otros. De esta forma, se constituye la construcción social, en la cual se puede destacar, según Ruiz Silva y Prada Londoño (como se citó en Itatí, 2012), cinco elementos que configuran la subjetividad política: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

La *identidad* es pensar la identidad no solo desde lo que se es, sino desde quién se es, cuestión que posibilita la configuración de historias, anhelos, intereses, proyectos de vida, valores y tradiciones de los agentes sociales. La *narración* es el desarrollo de la subjetividad política por medio de los relatos tanto individuales como colectivos, lo cual genera la creación de mundos posibles y la relación entre la historia, los espacios y las personas. También, es una herramienta de poder: al contar para el otro se pone en tensión y a prueba la identidad. La *memoria* es la posibilidad de traer los recuerdos y el legado por medio del cual las personas se construyen como personas. El *posicionamiento* es la ubicación de la persona en un contexto, como sujeto activo que está en un acto político y relacional. Además, enlaza en sí misma las categorías anteriores puesto que posicionarse políticamente implica autoafirmación y apertura a otros modos y posibilidades; tomar una postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo, moverse en él. Y, por último, la *proyección* que implica crear posibilidades desde la esperanza para el porvenir.

Con estos elementos la subjetividad política se potencia y se promueve, pero, sobre todo, se ejerce. Tiene significado según la época o el tipo de sociedad en la cual se



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

insertan y se posicionan los



sujetos políticos, en este caso, los maestros, quienes desde el desarrollo de su ejercicio profesional cumplen un encargo social para dar respuesta desde la enseñanza a las demandas de la sociedad. A partir de este sentido de subjetividad política se realiza el análisis de las postulaciones, relatos en los que es posible explorar los elementos anteriormente mencionados: narración, identidad, memoria, posicionamiento y proyección.

Aproximaciones a la categoría de calidad educativa

Para la Unesco (1990), la calidad de la educación se asume como un requisito para la igualdad, aduciendo así la ampliación de cobertura educativa como un criterio fundamental que debe ir acompañado de un incremento en el desarrollo cognitivo. Si bien es necesaria la ampliación de cobertura para que más niños y jóvenes tengan acceso a la educación, el limitar el sentido de la calidad a esta condición es minimizar los asuntos fundamentales del acto educativo, pues no sólo se requiere que haya estudiantes en las escuelas y colegios, también es importante que esa permanencia se traduzca en aprendizaje, en transformación del individuo y de la sociedad. Para complementar la visión de la calidad en un sentido más amplio en 2005, la Unesco declaró que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

- 1) Aprender a conocer, reconociendo al que aprende diariamente con su propio conocimiento, combinando elementos personales y "externos.";
- 2) Aprender a hacer, que se enfoca en la aplicación práctica de lo aprendido;
- 3) Aprender a vivir juntos, que se ocupa de las habilidades críticas para llevar adelante una vida libre de discriminación donde todos tengan iguales oportunidades de desarrollarse a sí mismos, a sus familias y a sus comunidades; y
- 4) Aprender a ser, que hace hincapié en las destrezas que necesitan los individuos para desarrollar su pleno potencial (2005).

Llegados a este punto, es necesario mencionar que esta perspectiva de la calidad presentada por la Unesco es el referente hegemónico a partir del cual han circundado de manera tradicional los discursos sobre la calidad educativa. En este ejercicio investigativo se pretende descubrir esos otros sentidos que se le atribuyen a la calidad y así comprender un concepto en un sentido más amplio tal como lo plantea (Calderón, et al., 2018)

Las propuestas discursivas que se derivan de la disidencia epistemológica muestran que la calidad educativa alude realmente a su plural: calidades educativas, en tanto que remite no solo a un sentido de la evaluación, sino también a múltiples modos de existencia; lo que muestra una innovación sobre la cual se tejen relaciones entre los procesos, los lugares y los actores que componen la sinuosa y accidentada geografía del acto de educar como modo de ser y estar en el mundo. (p. 57)

En este artículo se busca develar por medio de las postulaciones de los maestros las acciones que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa desde la visión institucional, pero también resaltar las otras miradas y posibles reflexiones que los maestros por medio de la experiencia reflejen para entender la misma.

Metodología de investigación: las estrategias de investigación

Esta es una investigación cualitativa con un matiz hermenéutico, lo que implica un acercamiento a las postulaciones de los maestros desde la interpretación. La hermenéutica implica, según Baeza (2002),

(...) adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (p. 25.)

Desde las postulaciones, el interés de la investigación está puesto en interpretar los sentidos atribuidos por los maestros, desde su experiencia, a la calidad y desde este escenario en indagar por los rasgos de la subjetividad política de los maestros postulados al premio, esto es, a las particularidades de su ejercicio docente y de la forma cómo interactúan con los otros, con lo otro y con el contexto. Allí subyacen pistas interesantes para este trabajo de investigación.

En este trabajo se tuvieron en cuenta, como se mencionó anteriormente, las postulaciones de dieciséis (16) maestros de diferentes zonas de la ciudad, al Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación en el periodo 2010-2013. La participación estuvo mediada por los siguientes criterios: experiencias no preseleccionadas; seleccionadas o ganadoras; participación equitativa de maestros y maestras; vinculación de maestros/as tanto del sector público como privado; y de maestros/as cuyas actividades se desarrollarán en diferentes zonas de la ciudad. Las postulaciones son documentos privados, y no se encuentran paginados, por protección a la identidad de los maestros, no se registra el nombre de los mismos.

Proceso de análisis de los datos

Este proceso se realiza con una mirada comprensiva como lo propone Morse (2003):

Hacer investigación cualitativa no es un trabajo pasivo, el análisis de los datos requiere preguntas astutas, búsqueda de respuestas, observación activa y memoria precisa. Se trata de hacer obvio lo invisible y poner de manifiesto aquello aparentemente insignificante pero que es sumamente relevante (p. 2).

La lectura de las postulaciones se hace a partir de: la búsqueda de los sentidos de la calidad de la educación que ha sido otorgada por los maestros y la identificación de los elementos de la subjetividad política en las acciones pedagógicas de dichos maestros. Lo anterior, a partir de tres procesos cognitivos: comprender, sintetizar y teorizar. Estos tres procesos, como los enuncia Morse (2003), suponen:

Para comprender se requiere entrar al medio como un extraño, ser capaz de aprender de manera pasiva, absorber sin juzgar y con un esfuerzo concentrado, también se requiere que los participantes estén dispuestos a tolerar la intromisión del investigador. También hay que mantener una indagación activa, tomando notas de manera descriptiva, manteniendo la literatura y el conocimiento que no parte de los datos. El investigador debe alcanzar un nivel razonable de comprensión antes de ser capaz de sintetizar (hacer afirmaciones generales sobre los participantes), y mientras el investigador no sea capaz de sintetizar, no le es posible teorizar (p. 3).

Desde la *comprensión* se reflexiona sobre las experiencias de los maestros que fueron escritas en su postulación. La lectura de cada uno de los textos permite entrelazar las miradas de quien lo escribió y de quien lo lee, desde las búsquedas que se realizan y los sentidos que se atribuyen de un lado al escribirlo y del otro lado al leerlo. Para la realización de este proceso se utilizaron fichas de registro de información para la lectura de cada una de las postulaciones, centrándose en aspectos afines a los objetivos de la investigación. En la *síntesis*, se realizan análisis temáticos, principalmente, mediante la identificación de las estructuras comunes de la experiencia particular de cada maestro, lo cual proporciona al investigador el conocimiento del mundo. Aquí recurrimos a las matrices temáticas para agrupar los códigos y crear categorías en las que se fueran identificando las tendencias temáticas en torno a la calidad de la educación y la subjetividad política. Y la *teoría* se genera mediante la escritura hermenéutica, al identificar los principales elementos discursivos que subyacen a los escritos vinculados a la calidad y al despliegue de la subjetividad política. En este momento, el interés estuvo puesto en la construcción del sentido en el que se buscaba la articulación de voces muy diversas: las de los/as maestros/as consignadas en sus postulaciones al premio, las de los/as autores/as que fueron convidadas a esta conversación y las de las investigadoras desde su experiencia investigativa. Cada una de estas voces contribuyó a la construcción de un texto en el que se pretende dar respuesta a los objetivos trazados en la investigación.

Hallazgos

Este ejercicio interpretativo es resultado de las lecturas de dieciséis (16) postulaciones de maestros de diferentes instituciones de Medellín, tanto públicas como privadas, al premio. En las postulaciones se encuentra una muestra aleatoria entre hombres y mujeres, diferentes áreas de la ciudad, representantes de las tres categorías mencionadas anteriormente (pre seleccionado, no seleccionado y ganadores).

Para esta investigación es pertinente identificar la voz de los maestros en las postulaciones; desvelar los sentidos y las prácticas de calidad en la educación ejercidas en la cotidianidad; y conocer el interés de los maestros por ser transformadores de la sociedad desde las acciones pedagógicas que son reflejo de su subjetividad política.

Las siguientes categorías responden a la interpretación de los textos y los referentes teóricos que sustentan la investigación: 1) los sentidos diversos de la calidad educativa; 2) el reconocimiento como posibilidad de re-configurar un nosotros; y 3) la acción pedagógica como experiencia reflexiva de la educación. A continuación se desarrollan cada una de estas categorías.

Sentidos diversos de la calidad educativa

En las postulaciones se aprecia la manera como los maestros perciben la calidad en diferentes perspectivas. En el documento ponen de manifiesto su subjetividad política, pues reconocen las posturas institucionales con respecto a la calidad como la necesidad de procesos documentados, tanto de seguimiento como de control de las acciones educativas y la formulación adecuada de los planes de estudio, entre otros.

Asimismo, identifican la calidad como un ejercicio cotidiano que se desarrolla en la interacción con los estudiantes, con la identificación de sus necesidades y la formulación de soluciones adecuadas. Los docentes otorgan a la calidad otros sentidos, es por esto que el desarrollo de esta categoría de análisis pone de manifiesto la relación entre la mirada tradicional de la calidad y los otros sentidos otorgados a partir de las postulaciones.

De manera tradicional, la calidad en la educación se ha relacionado con los procesos de evaluación, auditorías y certificaciones, la definición clara de la misión institucional y la definición de los programas educativos. Al tener todos estos procesos bien conceptuados, ejecutados e interiorizados, la calidad se visualiza como la base fundamental en lo que concierne a la formación educativa y a la labor que un maestro debería ejercer en su ejercicio pedagógico. A continuación se presentan las relaciones encontradas en las postulaciones con respecto a los procesos de calidad y los sentidos de calidad de los maestros:

Con relación a la *misión institucional*, se encuentra la calidad como posibilidad para ser coherentes con el quehacer profesional del maestro. En este escenario se gesta la labor de la formación del ser con las políticas institucionales. Es una articulación desde la esencia de las instituciones educativas con la esencia de los maestros. También, se encuentran posturas críticas de los maestros que hacen referencia a una calidad impuesta por la maquinaria hegemónica que no permite vivir la experiencia docente de manera adecuada, sobre todo, en lo que se refiere a la documentación de los procesos, los formatos, las frecuentes reuniones y demás requerimientos de los procesos de certificación de calidad por las que atraviesan la mayoría de los establecimientos educativos de la ciudad. Como denota el siguiente fragmento de un docente:



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



El principal limitante en la

ejecución de la experiencia aquí planteada es el gran número de actividades de desarrollo institucional que hay que asumir en el colegio minimizando los momentos de trabajo directo con los chicos y chicas. Se tiene entonces menos tiempo tanto para cumplir con los requerimientos formales como para implementar estrategias pedagógicas alternativas, deseando poder enfatizar más en la calidad de los procesos (innovadores e investigativos) que en la “cantidad” de asuntos requeridos (contenidos, notas, formatos). Aun así, a pesar de los variados procesos institucionales que se deben asumir, yo no dejo que el arte y la lúdica se vayan de nuestro salón de clase (Maestro de Villa Hermosa, comuna 8, Medellín).

Si bien la propuesta de calidad de las instituciones puede ser un vehículo para el desarrollo de la labor docente, se debe poner atención a la manera como es ejecutada para que, de este modo, pueda tener un equilibrio con las tareas que desarrollan los maestros.

En cuanto a los *programas educativos*, los maestros expresan su sentido de la calidad desde la acción pedagógica, consciente e interdisciplinar, que genere en los estudiantes la posibilidad de ser personas (no solo de conocimientos desde un carácter transmisionista). El siguiente fragmento así lo indica:

Comencé el gran desafío con las niñas, quienes me mostraron verdaderamente el camino que debía seguir: la docencia. Fueron sus risas, travesuras, inquietudes, llantos, disparates, intervenciones a destiempo, y quejas, entre otras cosas, lo que me enseñó que no era suficiente preparar el contenido para una clase, también era necesario buscar alternativas para transmitir conceptos (la forma o el método para lograr difundirlo) (Maestro de El Poblado, comuna 10, Medellín).

Los maestros conciben los programas educativos al entrelazar los contenidos académicos con la metodología adecuada que les permita a los estudiantes ser y aprender. Se puede inferir que un atributo de la calidad educativa para los maestros en los programas educativos tiene que tener en consideración el contenido y la

metodología de manera conjunta, para que efectivamente los programas tengan impacto en la formación y los contenidos tengan sentido desde la propia experiencia de los estudiantes.

Otro proceso asociado con la calidad tiene que ver con los estándares educativos. Aquí cabe resaltar que los maestros pocas veces hacen referencia a estos en la formación de los estudiantes. Esta ausencia puede significar la poca trascendencia que tiene este aspecto en la concepción de la calidad pues los estándares unifican las miradas y en los relatos se encuentra la diversificación de las mismas; los maestros expresan la importancia de la diferencia y las posibilidades de abrir otros espacios para el aprendizaje como lo vemos en el siguiente fragmento:

Lo más gratificante fue encontrarle cupo a uno de ellos que era sordomudo en un colegio que aún no manejaba programas de inclusión para niños especiales. Las docentes tuvimos que explicar las estrategias de manejo: la ejemplificación por medio de gráficas, la modulación, la gestualización, el acompañamiento directo, el apoyo de la familia, y la comprensión por parte de los compañeros; todos, aspectos importantes para el logro de los objetivos con los estudiantes que tenían discapacidad auditiva (Maestro de El Poblado, comuna 14, Medellín).

Los estándares pretenden mostrar una unificación de los contenidos en la educación. Lo expuesto en el fragmento del maestro muestra que se presentan contingencias en el desarrollo escolar y las mismas suponen adaptaciones en el currículo para poder cumplir con otras necesidades puntuales en el desarrollo educativo.

El sentido de la calidad educativa que aquí se expresa tiene que ver con concepciones que van más allá de lo formal, debido a que se configura con el sentido del sujeto que tiene el encargo social de formar estudiantes, no solo desde los contenidos establecidos sino también en su esencia, y lo que tiene para



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

comprender el mundo que



lo rodea y ser partícipe de ese mundo de la mejor manera.

La calidad se vive en el desarrollo escolar de la cotidianidad, en la relación con los estudiantes, con el cumplimiento de los requerimientos institucionales y de los padres de familia. En los escritos de los maestros, es posible sentir la pasión por lo que hacen y el compromiso de entregarlo todo para transformar, en algo o en mucho, los contextos adversos o precarios en los que se encuentran. Aquí es posible observar que el maestro se interesa por conocer el contexto, problematizarlo y buscar alternativas colectivas para mejorar las condiciones de vida de las personas. Esto puede estar asociado a la proyección, como un rasgo de la subjetividad política, la cual denota a un sujeto que conoce la realidad, da cuenta de ella y despliega acciones, de manera consciente e intencionada, para su mejoramiento.

El reconocimiento como posibilidad para re-configurar un nos-otros

El reconocimiento es una categoría notoria en la lectura de las postulaciones de los maestros, una posibilidad de generar interacciones significativas con la comunidad educativa en general, un encuentro desde el compartir, el sujeto maestro se identifica desde su esencia con aquellos con los que comparte y asume posturas y acciones que posibilitan un entre nos, la enseñanza podría decirse que es una práctica constante de reconocimiento. Es importante identificar lo que se entiende por reconocimiento. Al respecto, Honneth (1997) enuncia:

La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que son sus destinatarios sociales (p. 8).

Este autor propone tres formas de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad. El autor define la primera, el amor, como “todas las relaciones primarias, en la medida en que, a ejemplo de las relaciones eróticas entre dos, las amistades o las relaciones padres-hijos, estriban en fuertes lazos afectivos” (Honneth, 1997, p. 210). El reconocimiento desde la importancia afectiva, las relaciones interpersonales y la confianza, son aspectos que los maestros motivan en sus estudiantes, ante todo desde el amor propio que posibilita la relación con el otro con mayor confianza. El amor es el primer estadio del reconocimiento recíproco:

En la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional. Esta relación de reconocimiento está ligada a la existencia corporal del otro concreto, y los sentimientos de uno al otro proporcionan una valoración específica (Honneth, 1997, p. 118).

El amor, como primera relación de interacción de *"un ser-sí-mismo en el otro"*, implica una tensión entre "la entrega simbólica y la autoafirmación individual" (Honneth, 1997, p. 118). El amor articula un modelo de reconocimiento recíproco que constituye la base ontológica y relacional de la autonomía individual. Se tratará del "poder ser solo", en tensión y reciprocidad, *"estar-junto-a-sí en el otro"* (Honneth, 1997, p. 132). Esta primera dimensión del reconocimiento constituye la fusión de la propia realización y la delimitación con el otro con el que se convive. El siguiente fragmento así lo muestra:

Los estudiantes reconocen como asuntos de su amor propio y valoración de sí, son el pilar de un mejor vivir. Se interiorizan algunas reglas o habilidades para la vida que le permiten mejorar la toma de conciencia frente a las rutas que elige para su vida y reconoce los errores de llevar una vida improvisada (Maestro de Castilla, comuna 5, Medellín).

El reconocimiento por medio del amor genera confianza en sí mismo y en otro. Pueden ser adversas las circunstancias externas, pero el amor es un factor protector para actuar sin temor, desde el sentimiento y la razón. La autoconfianza es posible porque el sujeto se sabe amado por el otro y confía en la estabilidad de esta relación afectiva. En las postulaciones, la práctica pedagógica de los maestros no solo está orientada a la transmisión de conocimientos sino también a formar a los estudiantes desde su inteligencia emocional, a que reconozcan y se reconozcan como seres valiosos, para que construyan el sentido de identidad en sus vidas.

La identidad y el posicionamiento se distinguen como rasgos significativos de la subjetividad política del maestro. La manera de vivenciarlo es a través de su interés en contribuir a la formación de seres humanos con autoestima y con buenas relaciones interpersonales capaces de sobreponerse a situaciones adversas, esto es una expresión del reconocimiento desde el amor. Precisamente, el siguiente fragmento refuerza la anterior idea:

Para nuestros chicos y chicas cuyas condiciones de vida no son las más óptimas desde lo económico y afectivo, una feliz estadía en la escuela, entre otras cosas, con mucho arte y lúdica, no está de más. Estadía no sólo para aprender de conocimientos y procedimientos en las diversas áreas sino también para “aprender a convivir” con el otro u otra en sus multiplicidades y para “aprender a ser” en una singularidad con buena autoestima y capacidad de resiliencia (Maestro de Villa Hermosa, comuna 8, Medellín).

Los maestros hacen visible la importancia de generar relaciones significativas que construyen el carácter de los estudiantes, en la que se valoren a sí mismos y al otro desde el respeto. Identificar el espacio escolar como un espacio tranquilo donde se puede ser y aprender del otro, es ratificar la idea de que el espacio escolar es, ante todo, un espacio de amor y cuidado.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Continuando con la



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

segunda forma de reconocimiento que es el derecho, encontramos en las postulaciones relaciones orientadas al cumplimiento de su encargo social, esto es, del desarrollo de prácticas pedagógicas situadas que pretender generar espacios de inclusión, pues este reconocimiento se refiere a los derechos, “como un principio de la igualdad, el ser parte activa de una sociedad, y el significado de contar con un estatus o nivel de vida, en la medida en que conoce las obligaciones que los demás esperan que cumpla” (Honneth, 1997, pp. 144-145). En este sentido, la importancia de esta forma de reconocimiento para la socialización del individuo se puede expresar de la siguiente forma: Los maestros reconocen su acción como transformadora del medio y posibilitadora de cambios que construyen una verdadera y responsable ciudadanía. El siguiente fragmento así lo indica:

Un alumno que es tenido en cuenta será un ciudadano incluyente, un alumno a quien se le cultiven ideales será un ciudadano que luchará por la utopía, un alumno que aprende a trabajar en equipo, aportará a la construcción de ciudad, una alumna con capacidad para conquistar la ciudad y hacerse ciudadana del mundo (Maestro de La Candelaria, comuna 10, Medellín)

Así pues, la acción pedagógica es una acción orientada a la construcción de ciudadanía importante en la enseñanza de los valores democráticos para una sociedad sostenible. Su acción tiene proyección en la sociedad y puede incluso llegar a transformarla de manera positiva, la formación trasciende lo meramente instruccional.

La proyección como elemento de la subjetividad política se amplía con la tercera forma de reconocimiento propuesta por Honneth (1997), la solidaridad, que permite el reconocimiento desde el sentido comunitario asociado a la construcción colectiva de proyectos comunes. La experiencia de distinción social suele darse por identificación con el grupo social al que el sujeto pertenece, que es experimentado por él con orgullo, por su utilidad en relación con valores compartidos por la comunidad. El siguiente fragmento así lo confirma:

Soy el resultado de estos procesos y desde mis actuaciones pedagógicas en el escenario escolar, al propiciar ambientes de participación donde al reconocernos como sujetos en igualdad de condiciones, validamos el respeto y el acto comunicativo como actos del más alto nivel. Siento que soy cuidadora de sí y del otro y al hacerlo, promuevo una ética del cuidado al generar un pensamiento crítico que haga conscientes a padres, maestros y estudiantes de su protagonismo en la transformación de sí mismo y fortalecer procesos sociales para la construcción de una sociedad y al hacerlo, decidir qué concepción de mundo quieren para sí (Maestro de Castilla, comuna 5, Medellín).

En la acción comunitaria que genera transformaciones se encuentra el sentido de identidad en el maestro, una valoración de sí mismo y del impacto social de su labor docente. El reconocimiento encontrado en las postulaciones no se ve como un acto ególatra, sino que se plantea como una posibilidad para conocerse, conocer al otro y realizar cambios. Los maestros no solo reconocen su práctica desde lo personal como atributo extraordinario, como una característica particular que sólo algunos poseen y deben ser resaltados por eso, sino desde el valor mismo de la experiencia de ser docente.

La acción pedagógica, experiencia reflexiva de la educación

Los maestros enseñan los contenidos académicos y también son portadores de la cultura. La permanente interacción con los estudiantes plantea nuevos retos. El maestro se ha de pensar constantemente pues la educación es una práctica reflexiva. Al respecto, Bárcena (2006) Plantea:

La mayor parte de los discursos sobre la práctica reflexiva entienden que esta noción es clave para la profesionalización de la enseñanza. De la afirmación común, y bastante obvia, de que todo el mundo más o menos reflexiona mientras actúa, se pasa a aquí a la necesidad de que esa práctica reflexiva se convierta en un habitus, en una postura permanente asociada a una analítica de la acción. Lo que aquí



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

interesa es profundizar en la



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

noción de “reflexión” como “experiencia”. En general, reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así (p. 106).

Se resalta como resultado de esta investigación la reflexión pedagógica sobre la acción educativa como una característica de subjetividad política de los maestros, dado que el sujeto que reflexiona sobre sí mismo y sobre aquello que hace, es un sujeto que ejerce la acción política; esa reflexión lo lleva a tomar decisiones sobre los cursos de acción como lo expresa Bárcena (2006). El siguiente fragmento da cuenta de ello:

Cuando el maestro aprende de su experiencia es porque reconoce sus saberes y los moviliza en conjunto con el sustento teórico, teniendo como objetivo actuar de manera consciente, comprensiva y crítica del hacer y ser en el proceso enseñanza aprendizaje (Maestro de Laureles, comuna 11, Medellín).

El maestro en su práctica reflexiva busca que los estudiantes sean sujetos reflexivos. El aprendizaje es la puerta para comprender el mundo en el que viven. Los docentes al reflexionar sobre su práctica reconocen los aciertos y los errores, lo que va posibilitando el mejoramiento de sí mismos y de su proceso de enseñanza.

La reflexión sobre la práctica pedagógica implica reconocer la incertidumbre, la cual se refiere a aquello que genera dudas, es la falta de certeza. Al respecto, Bárcena afirma que “el docente como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola o indisoluble forma de abordarlas que se considere correcta” (2006, p. 159). Se encuentra en las postulaciones de los maestros esta necesidad de prestar atención a la incertidumbre, a los procesos de cambio que acompañan la labor, a generar



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

diferentes maneras de



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

resolver los conflictos y a realizar acciones que den respuesta a estos desafíos. Lo anterior puede apreciarse en el siguiente fragmento:

En un mundo de constante transformación, es necesario plantearnos nuevas alternativas que nos modifiquen los esquemas en cuanto a propuestas de vida, esta transformación debe ir acompañada de una apropiada inducción. (Maestro de Manrique, comuna 3, Medellín).

La incertidumbre le plantea al maestro la posibilidad de generar otras opciones, de salirse de los esquemas rígidos, de los estándares y lineamientos, para generar alternativas educativas por fuera de la caja que respondan a necesidades concretas en momentos específicos. En sintonía con este planteamiento, Bárcena (2006) afirma que la existencia de incertidumbre: (...) significa que, como educadores

Comprometidos en una actividad práctica, tenemos que aprender a pensar reflexivamente mientras estamos inmersos en las situaciones prácticas que nos vinculan. La cuestión reside en el tiempo apropiado en educación, o sea, el tiempo, no en sentido lineal ni cronológico, no el tiempo que es continuidad y progreso, sino el tiempo que es el oportuno, el instante preciso, el tiempo justo que es siempre una modalidad de tiempo poético (p. 116).

Este tiempo poético se encuentra en las narraciones de los docentes cuando integran prácticas disruptivas como respuesta a situaciones que observan en los estudiantes; un impacto positivo en la formación de los mismos. Las postulaciones están llenas de este tiempo poético que se configura como el momento ideal para realizar acciones que generen inclusión, que cambien paradigmas sobre lo que se configura como lo normal, que le den esperanza y diferentes perspectivas a los maestros y a los estudiantes. Tal como se evidencia en los siguientes dos fragmentos:



escolar, ejercicios de constelaciones familiares propuesto por Berth Hellinger que han permitido comprender la escuela desde otras dinámicas. Al acercarnos a las familias a las que pertenecen nuestros niñ@s y jóvenes se observa que muchas de las dificultades que allí se presentan, tienen una causa determinante y es que algunos de sus integrantes no ocupan el lugar que corresponde, el de hijo, el de padre o el de hermano, sumado a las experiencias de pérdida, muertes, separaciones, violaciones y desatenciones que se registran en la historia familiar, esto afecta el lugar que el niño-joven ocupa en contexto escolar, muy especialmente en lo referido a las relaciones de autoridad, que se convierten en síntomas emocionales para la escuela (Maestro de Castilla, comuna 5, Medellín).

Motivada por otras miradas encaminadas al fortalecimiento del ser, encuentro en la antroposofía, propuesta por Rudolf Steiner, otros elementos que desde el arte me acercan al mundo emocional de los jóvenes desde una propuesta de arte curativo

que hago visible en el aula de clase como medio para acercarme a ellos y conocer características de sus temperamentos, sus luces y sombras, para entender las razones que llevan a muchos estudiantes a vivir una experiencia de adicción y abrir otras ventanas para comprender lo humano que emerge allí (Maestro de Castilla, comuna 5, Medellín)

Estos maestros leen lo que está pasando en el contexto, lo que sus estudiantes necesitan y lo que ellos pueden ofrecer para actuar en el tiempo adecuado con propuestas que construyen tejido social y transformaciones que dan cuenta de su subjetividad política. Identifican las necesidades y se movilizan a generar alternativas de solución, cabe resaltar que estas alternativas no son cualquiera, pues la práctica reflexiva lleva a los maestros a decidir los mejores cursos de acción que generen un impacto en la sociedad.

Como se venía hablando en el apartado anterior, los maestros ven la necesidad de decidir los mejores cursos de acción, esto tiene una estrecha relación con la ética

como principio rector de las acciones, como aquella forma de obrar para el mayor beneficio. La ética es una fuente de educación que constituye al sujeto y construye la sociedad. Es por esto que se toma como una expresión de la subjetividad política de los maestros pues enuncia la visión de lo que para ellos se configura como las mejores decisiones dentro del ejercicio docente. La ética no se limita a una asignatura en concreto sino que se desarrolla desde toda la vida escolar, al prestar a los estudiantes otras formas de ser y estar a pesar de las circunstancias externas. El siguiente fragmento así lo denota:

Las reflexiones en torno a la equidad y el derecho de participación en igualdad de condiciones son una práctica intencionada, no solo desde ética, sino en todas las áreas (...), nos dimos a la tarea de reformular una malla curricular y definir una postura didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas y hacer las adecuaciones pedagógicas que nos acercaran al mundo de los niños y jóvenes para generar cambios en sus modos de sentir, pensar y actuar, edificando en ellos ese deseo de verlos convertidos en seres éticos (Maestro de Castilla, comuna 5, Medellín).

Es importante hacer referencia a los valores morales como orientadores en la toma de decisiones. El valor es aquello que dota de sentido, como su nombre lo indica, agrega valor a la vida y realiza la construcción del ser entre los valores morales. Kant (1980) destaca la dignidad humana como un valor en sí mismo, absoluto, es el principio supremo limitativo y regulador de los sistemas morales (p. 90). En este sentido, la dignidad se define como el valor que tiene la persona por el solo hecho de ser persona y por el cual merece respeto. Es así como ninguna ley deberá contravenir este valor supremo, sino que, al contrario, toda ley debe encontrar en el respeto a la dignidad su límite y su objeto de protección preferencial, para que este pueda llegar a constituirse en el principio supremo y universal de la moralidad. El siguiente fragmento resalta la importancia de la formación desde la dignidad por encima de la productividad que es el imperativo social de este tiempo:



trabajaba en colegios privados, sentía que los niños ya sabían demasiado y que desarrollar esto, más allá era adelantarlos sin necesidad, mi labor secretamente era potenciar más la socialización, camuflada en la necesidad de los padres de avanzar en lo “académico”, mis luchas se centraban en hacer entender a los padres y madres lo importante del juego y los valores, tanta competencia en el mercado ¿Para qué? Inculcar que esta sociedad necesita hacer más esfuerzos en formar mejores ciudadanos y que sean felices con sus vidas (Maestro del Poblado, comuna 14, Medellín).

Es así como la educación ha de ser un espacio para la democratización, participación y entendimiento de las necesidades del otro. Como se ha venido mencionando a lo largo de este texto, en las postulaciones se evidencia una reflexión constante de los maestros sobre la necesidad de desarrollar propuestas educativas que contribuyan a la formación del ser, no sólo limitada a los contenidos, sino también en las que potencian habilidades sociales y generan mejores relaciones educativas.

Entre los factores que contribuyen a mejorar la relación entre el profesor y sus alumnos se puede mencionar: la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la valoración de las necesidades individuales y grupales, la participación activa, la motivación hacia el aprendizaje, la búsqueda por parte del maestro de métodos de enseñanza para alcanzar tal propósito, entre otros. Al decir de Freire (1987), es preciso que el educando vaya descubriendo la relación entre acción y reflexión, entre palabras y acción, que debe ser dinámica, fuerte, viva. La ética posibilita llegar a acuerdos para proceder de la mejor manera según el bienestar individual y colectivo. Los maestros buscan promover estos espacios como se ve reflejado en el siguiente fragmento:

Un logro muy importante, mientras realizamos cada actividad, es que se fueron construyendo reglas de convivencia que nos permitieron poner en práctica habilidades sociales, trabajar en equipo, ser más respetuosos, más tolerantes,

expresar lo que pensamos y lo que sentimos, manejar mejor nuestras emociones, solucionar de manera asertiva los conflictos (Maestro de Candelaria, comuna 10, Medellín).

El proceso de construir mejores maneras de ser y estar va de la mano de un trabajo conjunto, no es sólo tarea del maestro pues involucra las directivas, las familias, la comunidad. El trabajo conjunto es un mecanismo para empoderar al maestro que involucra: el “poder propio”, “poder con”, “poder para”. Esta manera de entender el empoderamiento no identifica el poder en términos de dominación de unos sobre otros, sino como la participación de otros protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las postulaciones se observa cómo el elemento del posicionamiento de la subjetividad política se pone de manifiesto, pues los docentes se ubican en un contexto como sujetos activos que realizan acciones que impactan a las familias y a la comunidad en un acto político y relacional, tal y como lo evidencian los siguientes testimonios:

Seguir apostando a un modelo pedagógico centrado en el ser, implica unos criterios unificados como colectivo para que se sienta desde los diferentes ámbitos institucionales que estamos trabajando en una misma dirección. Veo muy consecuente la apuesta de nuestro Rector, interesado en que los maestros nos formemos en competencias del ser y del hacer y poder impactar, no solo la vida de los docentes, sino de las familias para quienes trabajamos (...) (Maestro de Castilla, comuna 5, Medellín).

Como en casi todos los proyectos de aula, éste significó mucho más de lo que nos propusimos en un comienzo, alcanzamos más de los logros que teníamos en nuestros planes. Me ayudó a conocer mucho más a las familias con las que trabajo, sus luchas y victorias y me dio pie para planear otros proyectos en donde no solo se mire al estudiante como una isla sino entender que al formar se debe irradiar a toda una comunidad (Maestro de Candelaria, comuna 5, Medellín).

En los textos de los maestros se puede ver una práctica pedagógica reflexiva con un compromiso ético que se fundamenta en sus valores, los cuales definen los rumbos de acción y establecen relaciones significativas con los estudiantes, las directivas, las familias y la comunidad. Fundamentalmente se busca la construcción de proyectos sociales y ejercer el encargo que desde la profesión tienen en la formación de la ciudadanía y transmisión de la cultura; la cultura es aquello que se cultiva, es el camino para recoger los frutos de una sociedad mejor y de calidad.

A partir de la lectura de las postulaciones se evidenció que los maestros participantes realizan una práctica reflexiva desde los presupuestos filosóficos que propone Bárcena (2006):

1. La educación es el resultado de la participación en una comunidad de investigación dirigida por el educador, y sus objetivos son la conquista de la comprensión y el juicio
2. La promoción del pensamiento en los estudiantes acerca del mundo puede estimularse desde un conocimiento ambiguo, equívoco y en parte enigmático.
3. Las relaciones entre los contenidos de las diversas disciplinas son bastante problemáticas y sus contornos no son nítidos ni definidos.
4. La posición del profesor en el proceso educativo es falible.
5. Se espera que los alumnos sean sujetos reflexivos y juiciosos.
6. La orientación del proceso educativo no se dirige a proporcionar información sino fomentar una actitud investigadora en las disciplinas (p. 114).

Realizar una práctica reflexiva, requiere de una formación de la conciencia de los maestros y a partir de esta conciencia, los maestros pueden relacionar los diferentes acontecimientos en el ámbito escolar como oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.

Conclusiones

Escuchar a los maestros permite dejar de suponer que las prácticas pedagógicas son universales y homogéneas. Sobre todo implica reconocer la existencia de



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

experiencias, anhelos y



sueños de maestros desde la cotidianidad y el contexto escolar, de aquella que vibra y florece a pesar de las adversidades. Esta investigación permite visibilizar propuestas pedagógicas que dan respuesta a los intereses de los maestros, desde sus motivaciones personales pero también de su compromiso social de la lectura del contexto y la reflexión de la práctica pedagógica que permite crear nuevas formas de ver lo que normalmente no se ve y pasa desapercibido. Encontrar la novedad en lo normal, convertir lo ordinario en lo extraordinario. Por eso que los maestros tienen que tomar decisiones constantemente desde la experiencia y la incertidumbre, con un sentido ético que posibilite el mejor curso de acción.

Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor. La acción deliberada y reflexiva es la acción distintivamente ética, porque en ella surge una diferencia entre lo mejor y lo peor (Bárcena, 2006, p 130).

La subjetividad política del maestro da cuenta de su interacción. Es un agente social, transformador de la sociedad, que está en diálogo con los diferentes actores de la comunidad educativa como directivas, familias y comunidad, esto hace posible configurar la acción como acción política. En la lectura de las postulaciones se evidencia la ausencia de la relación maestro-maestro, si bien en algunos de los relatos se habla de la importancia de la interdisciplinariedad, esta se expresa con respecto a otras profesiones que complementen la labor educativa, más no con los compañeros con los cuales comparten en el día a día. Cabe resaltar que esta ausencia se convierte en un desafío para los docentes en su acción política que puede potenciar el trabajo en equipo para la reflexión, la solidaridad y un proyecto compartido, sería posibilidad de una investigación futura el indagar sobre la relación de los maestros con sus compañeros de trabajo y la implicación de esta en la calidad educativa.

Con respecto a los rasgos de la subjetividad política, en las postulaciones se encuentra la relación con cinco rasgos como lo son la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. El elemento identidad se pone de manifiesto en las experiencias narradas que hablan de la apropiación de los maestros de su conocimiento, de las circunstancias y de su respuesta a las mismas. La narración y la memoria está desarrollada en esta investigación en el hecho de haber realizado la postulación, cada uno narra sus experiencias, reconoce los procesos tanto individuales como colectivos y hace lecturas del contexto y las personas que allí habitan; se reconoce que las postulaciones son sólo una forma de narrar, pero se convierten en una unidad de análisis que permite evidenciar la subjetividad de los maestros y da paso a la configuración del posicionamiento que es la ubicación del sujeto en un contexto, como sujeto activo en un acto político y relacional. El último elemento es la proyección, que implica crear posibilidades desde la esperanza para el porvenir.

En todas las postulaciones analizadas, los docentes expresan su interés y compromiso de generar alternativas que potencien habilidades en los estudiantes, que mejoren la calidad de vida, que contribuyan al desarrollo humano, es decir, que construyan una sociedad mejor. Esa es la esperanza, el legado y la proyección que cada uno ejerce desde su práctica pedagógica reflexiva con acción política.

En las propuestas pedagógicas que se exponen en las postulaciones, los maestros dan cuenta de su gran pasión, el amor por lo que hacen y la satisfacción de saber que contribuyen a la creación de una sociedad más educada y con compromiso ciudadano. Esta es una apuesta política que ojalá llegue a ser más difundida y apoyada pues es la realización del ideal de formación, la mejor forma de ser y estar lo que es fundamental para la construcción del sentido ético.

Con respecto a los elementos que se tienen en cuenta para hablar de una educación de calidad, se encontró otra ausencia en los relatos que está relacionada con los procesos evaluativos. En los discursos tradicionales sobre la calidad este

punto es fundamental para el planteamiento de los planes de mejoramiento y la gestión de la calidad. Si bien en las postulaciones emergen otros sentidos sobre la calidad descritos como: la inclusión, el diseño de planes formativos acordes al contexto, la afectividad y la formación del ser ciudadano, entre otras, se considera que la evaluación ha de ser un punto importante de discusión para resignificar la forma en que es implementada. Este elemento es una oportunidad más para afianzar los procesos formativos, pues desde el error se aprende y no es muy conveniente que la evaluación se siga viendo como un resultado; hay que integrarla al proceso formativo de principio a fin.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-259.
- Alcaldía de Medellín, (2014) comunicado sobre el premio en cartilla informativa
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido* " Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Bárcena, F. (2006) *La experiencia reflexiva en educación*
- Calderón, et al., (2018) Experiencias y calidades de la educación en Medellín. pp. 22, 57.
- Freire, P. (1987). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México D.F.: Siglo XXI.
- Kant, I. (1980).). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Itatí, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista colombiana de la Educación*, (63), 321-328.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*.

Medellín: Universidad de Antioquia. P. 53.

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL DE REFLEXION

**LA EXPERIENCIA COMO SENTIDO ORIENTADOR DE LA CALIDAD EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

INVESTIGACIÓN

**RASGOS EN LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DEL MAESTRO EN EL CONTEXTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE POSTULACIONES AL
*PREMIO CIUDAD DE MEDELLÍN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2010-2013***

ELIZABETH BENEDETTI MULLER

ASESOR/A:

YICEL NAYROBIS GIRALDO

SABANETA

2018

LA EXPERIENCIA REFLEXIVA COMO SENTIDO ORIENTADOR DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA²

Elizabeth Benedetti Muller

Resumen

El presente artículo presenta la experiencia como impulsora de la calidad educativa, en especial, en la educación básica primaria. Se analiza el papel del docente en el fomento de nuevos ambientes educativos basados en el reconocimiento de las falencias que posee tanto el sistema educativo tradicional como su propia formación profesional; y se plantea la necesidad de usar la experiencia como la mejor práctica para formar sujetos desde la experimentación y no desde la demostración, con pleno conocimiento de sí mismos, con voz propia y con la capacidad de forjar nuevo conocimiento partiendo de la indagaciones tomadas de maestros y sus experiencias en que hacer diario de su profesión.

Palabras Clave: Educación, experiencia, calidad educativa, ambiente educativo, básica primaria.

Introducción

La discusión sobre la calidad de la educación parte del hecho de que todas las personas merecen una educación de calidad, que les abra un mundo de oportunidades para aportar con sus conocimientos a la sociedad. Es, sin duda, la

² Artículo de reflexión derivado de la investigación titulada “Rasgos en la subjetividad política del maestro/a en el contexto de la calidad de la educación”, realizada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– y la Universidad de Antioquia.

educación el factor que determina no sólo el desarrollo personal, sino el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Dada su importancia, tanto la educación como la calidad del sistema educativo inicia con la formación de maestros conscientes de que su labor como docentes, debe enmarcarse en formas de educar desde la experiencia. Y es que la forma tradicional y bidireccional de transmitir conocimientos indica a todo el aparato educativo, y en especial, a aquellos que desempeñan la labor de enseñar, que son necesarias estructuras y conversiones hacia una nueva educación; una que le ofrezca a los educandos la posibilidad de formarse como seres autónomos, críticos y con la capacidad de enfrentarse a la sociedad.

El camino hacia una educación de calidad inicia en la educación primaria. Aunque es importante generar discusiones que fortalezcan los ambientes educativos en todos los niveles de la aprendizaje básica primaria, la calidad educativa debe enfatizarse en los primeros años de educación escolar, porque le ayudaría a los niños a adquirir habilidades y destrezas que le permitan enfrentar con mejor desempeño los años venideros, y les ofrecería elementos prácticos que le ayuden a confrontar los conocimientos y las realidades sociales desde su singularidad.

Y es que es difícil crear cambios significativos hacia una educación de calidad en niveles avanzados, si un estudiante por ejemplo, ingresa con vacíos estructurales de comprensión lectora y escritura crítica a la universidad; un ambiente educativo que demanda de ese aspirante una mirada analítica y crítica del mundo, una formación sociocultural avanzada que le permita construir conocimientos para interactuar con el mundo y servir a los demás.

Entonces los maestros de los niños que inician su aprendizaje en la escuela, deben convertirse en generadores de preguntas, de conjeturas y de habilidades que despierten en los niños la curiosidad por las cosas del mundo; un viaje de “dos”

hacia el conocimiento, que mezcla la experiencia con los formatos preestablecidos por la escuela, para analizar, reconocer y abrirse a un mundo de múltiples enfoques y posibilidades.

La calidad en la educación, depende del compromiso que el sistema educativo tenga hacia la integración de la educación desde la experiencia con la educación tradicional, en especial en la educación básica primaria. En este artículo el lector encontrará, en primera instancia, un análisis sobre los ambientes educativos tradicionales y de qué manera los maestros pueden fomentar ambientes educativos desde la experiencia. Luego, se analizará cómo la educación tradicional forma al sujeto desde los esquemas y cómo la experiencia fomenta el conocimiento de sí mismo y del mundo. Luego, se explica cómo la calidad de la educación depende del conocimiento que el maestro tiene de sus estudiantes, para comprender a partir de estos datos, cómo educar a cada estudiante desde su singularidad. Por último, se explica el por qué es necesario enfatizar trabajar la calidad, en la educación básica primaria, al ser el primer acercamiento que el niño tiene con el mundo.

1. El maestro y el ambiente educativo

En la educación los ambientes educativos entendidos estos como aquellos que posibilitan la construcción del conocimiento, el desarrollo de la personalidad y la participación social, siguen funcionando desde esquemas y estructuras educativas preestablecidas, las cuales teorizan la realidad y ofrecen aprendizajes mecánicos que no le permiten al estudiante confrontar los conceptos aprendidos con la práctica.

Los maestros, responsables de su formación, no despiertan la mirada crítica en el niño, pues enseñan a que se adapte a los requerimientos de la sociedad y no lo forman desde su singularidad, desde su punto de vista, desde su contacto único con el mundo. ¿Es acaso este tipo de educación, motivada por los modelos y

estructuras, una educación de calidad? Una educación basada en estos viejos preceptos, niega el rico contexto que rodea a los estudiantes, quienes hoy tienen la posibilidad de formarse en ambientes distintos; realidades que no se parecen a los escenarios ilustrados que ofrece la escuela. Según Bárcena (2005), el maestro debe guiar a su estudiante más allá de su propio mundo, de lo que conoce, para que descubra y aprenda el mundo desde lo que ignora por completo. Este tipo de educación implica reconocer que hay un mundo más allá de lo impuesto por la sociedad, que el estudiante puede descubrir desde su mirada singular, desde su forma particular de acercarse a lo que ignora.

En sintonía con lo anterior, la duda, la reflexión y la crítica son los elementos que el maestro de esta nueva forma de educar promueve en la mente de sus estudiantes, para apreciar el mundo y sus manifestaciones desde su propia percepción y no desde esquemas previamente establecidos. Por tanto surge la pregunta ¿De qué manera crear ambientes que favorezcan el desarrollo de esa curiosidad y sentido crítico hacia sociedad en los estudiantes y que contribuya a la calidad educativa?

Las mismas políticas y diseños pedagógicos se convierten, para que el maestro estimule la curiosidad de su estudiante. Por ejemplo, se estandariza su aprendizaje y la calidad de lo que se enseña, a través de las evaluaciones. Para Barragán, Urbina y Gamboa (2012) “las evaluaciones, pueden dar cuenta si se quiere, de etnografías institucionales de las culturas locales en cuanto a sus creencias, valores, tradición y tejidos relacionales” (p.17).

La complejidad del aprendizaje de un niño no puede medirse a través de evaluaciones esquematizadas, pero éstas si pueden ser un instrumento que le permita al maestro construir una nueva forma de enseñar, basada en el conocimiento de su estudiante, su contexto, valores y formas de relacionarse.

Si la educación desde la experiencia sugiere que el sujeto descubra el conocimiento desde su forma particular de concebir el mundo, las evaluaciones le ayudan al maestro a conocer de qué manera ese estudiante se acerca al mundo, cómo lo percibe, por qué lo percibe de esa manera y cuáles son sus aspiraciones, vocaciones y habilidades. Estos datos le ayudan al educador a ofrecer una educación más asertiva a cada estudiante; porque ya no sería una educación basada en una estadística arrojada por una evaluación que concibe a los sujetos como una masa que debe pensar igual, en pro de las demandas económicas, empresariales y en las estructuras pedagógicas; sino una educación que evalúa a sus estudiantes para ayudarlos a crecer como sujetos únicos del mundo, con experiencias, contextos y formas de aprender singulares. Y esta forma de evaluar debe medir los conocimientos tanto del maestro como del estudiante, desde el empoderamiento.

Según Barragán, Urbina y Gamboa, 2012 “el empoderamiento es un principio de la evaluación participativa que supone un mayor uso de la información y también una contribución a la democracia participativa y discursiva.”(p.18), porque no es suficiente con medir y conocer el nivel de conocimientos adquiridos, ya que es mucho más importante que esos conocimientos le permitan al sujeto comprender la sociedad en la que se desenvuelve, participar y aportar en los problemas sociales que le afecten a su contexto cercano, y porque no, a contextos más globalizados. Pero para ello, se debe tener un compromiso con la crítica y la autocrítica; dos cualidades que poseen los sujetos educados desde el rastreo y práctica de la vida desde lo profundo y no desde conocimientos superficiales que aporta la escuela tradicional.

La educación tradicional se dificulta el desarrollo de la subjetividad del niño y se observa que el maestro posee el conocimiento absoluto del mundo. La educación tradicional es magistral, e incuestionable se transmite a través de un canal, el docente, quién desde su mirada subjetiva del mundo y de su forma particular de

aprender, instaura en sus estudiantes un conocimiento que no es absoluto. Para Barragán, Urbina y Gamboa, (2012) podría suponerse que “el resultado de esta relación pedagógica, es que el estudiante replica la autonomía del docente, en tanto construye un saber monológico que anula las obligaciones y el diálogo con los otros.” (, p.19). Por su parte, Góngora (2005) expresa una posición similar cuando dice que la educación impartida por los maestros de la escuela tradicional a través de currículos, más que transmitir aprendizajes, lo que hace es trasladar conocimientos construidos bajo la mirada experta de un docente a un receptor pasivo: los estudiantes. Este tipo de educación que permea la independencia y el pensamiento crítico, está pensada para sujetos “que hacen”, que interactúan según su capacidad de ejecutar una serie de tareas que sirven al orden establecido, pero que no cuestionan el significado y el sentido que tiene eso que hacen.

Construir una nueva educación a través de ambientes educativos centrados en las experiencias, es posible en la medida en que se cambia el papel que desempeña el profesor frente a su trabajo. Según Góngora 2005, “el papel tradicional del profesor pasa de simple transmisor a administrador de experiencias de aprendizaje para la consecución de objetivos enmarcados en un contexto de colaboración, de relevancia, de auto-dirección, de mejora continua, de uso de tecnologías recientes y de formación integral” (p.2). De esta manera, un profesor que imparte sus clases desde la experiencia genera espacios de debate e interacción entre sus estudiantes y es capaz proponer experiencias educativas en las que confluyan los saberes tradicionales con las experiencias del contexto.

2. Maestro y experiencia

Nuestra sociedad se está educando bajo la guía de maestros que saben mucho de teoría, pero poco de práctica. Conocen el significado de los conceptos, pero no los practican. Un niño de básica primaria obtiene sus primeros conocimientos de aritmética, a través del empleo de operaciones matemáticas, que, en muchas



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

ocasiones, no son



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

relacionadas con el contexto donde van a ser utilizados. Es sólo uno de los ejemplos de la educación desde el libro, desde el modelo; una educación que “asegura” su calidad por medio de representaciones.

Una educación de calidad no debe negar el variado conocimiento descubierto por otros seres humanos a lo largo de la historia, pero si debe fomentar el descubrimiento de nuevos enfoques y definiciones, a través de la práctica subjetiva del saber. Según Fernando Bárcena (2005), “la educación, desde el significado primordial de los términos, sería praxis productiva: la experiencia (praxis o acción) de creación poética (producción) de lo humano.” (p.7). Una experiencia que según Momberger (2014), permite reconocer formas de adquisición del saber y de la competencia, distintas de las maneras académica y teórica.

Porque no sólo los libros, los museos o las producciones científicas tienen el significado absoluto del mundo; aunque no se puede negar el hecho de son un referente del conocimiento difícil de desconocer, no significa que contengan la única explicación de cada cosa descubierta, porque es el enfoque y descubrimiento realizado por un ser humano, que interactuó con el mundo para descubrirlo a través de la experiencia; un proceso que cada ser humano puede emprender si se le educa de esta manera.

Pero esta importante tarea adjudicada al maestro y al sistema educativo, es difícil de emprender cuando se está más cómodo dictando clase o escribiendo en un pizarrón. Conseguir un sujeto creador de conocimiento es difícil si quién está a cargo de su educación sólo “hace” sin el sentido mismo de ese hacer, y lo más preocupante, no es capaz de contribuir al mejoramiento o construcción de eso que realiza.

Representar y esquematizar la realidad parece ser más fácil que demostrarla y descubrirla; como bien expresa Fernando Bárcena (2005), “como experiencia

humana existencial, la educación es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, un desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento” (p. 7). Y esa determinación previa son las imposiciones sociales, la escuela tradicional y los esquemas que son difíciles de dejar atrás, ya sea por mediocridad o por el simple hecho de ignorar y discutir nuevas formas de educar.

Porque si bien es cierto que la educación necesita de la experiencia para formar sujetos críticos y activos, es necesario un cambio de la educación pedagógica impartida a los maestros. Porque es difícil incitar a la experimentación sino se ha experimentado nunca. El maestro debe ser el primero en experimentar. Y esto sólo lo aprende de otros maestros que le enseñaron a hacerlo. Maestros que dejaron de planificar, de medir, de seguir el lineamiento establecido por las reglas, para aprender del ejercicio mismo de enseñar.

Un maestro que reconoce que si bien los esquemas pedagógicos sirven para orientar su forma de educar, pero que no son las únicas fuentes de pedagogía que puede usar para incitar el aprendizaje en sus estudiantes; puede convertirse en un generador de curiosidad por excelencia. Porque es capaz de reconocer que todo lo que acontece en el mundo, inclusive nuestra propia corporalidad y las relaciones sociales, nos ayudan a comprender de forma más profunda a él mundo. Como bien lo describe Bárcena (2005), el intelecto no es la única manera de comprender el mundo, puesto que éste se puede experimentar con el cuerpo, las relaciones sociales y las formas que escogemos para descubrir el mundo.

Como señala el mismo autor, la educación, más que una finalidad en sí misma, es la construcción del mundo de lo humano, en el que no son tan importantes la transmisión de habilidades y destrezas, sino participar en él bajo una perspectiva autónoma y civilizada. Mirando la educación bajo la perspectiva de la experiencia que se desarrolla en el mundo de lo humano, es importante vivirla desde la práctica no impositiva, sino desde aquella que ofrezca la posibilidad de develar los

contenidos que presenta. Porque imponer significa desconocer las preferencias de cada sujeto y el desarrollo social según sus gustos.

Entonces para aprender desde la experiencia, es necesario forjar una subjetividad fuerte en criterio y conocimiento de sí mismo. Un saber que se quiere, un comprender porque se quiere y un profundizar en eso que se quiere. Así lo concibe Momberger2014, al expresar que “la experiencia es un proceso de aprendizaje en el que el sujeto elabora sus propios recursos y aprende a usarlos en diversas situaciones, mediante el conocimiento y relación que estable con sí mismo” (p. 2).

3. El maestro vs calidad de la educación

La calidad en la educación es consecuencia de la formación de seres humanos de calidad. Pero quién forma con calidad es un sujeto comprometido con ella y formado desde la experiencia. El maestro, quien le da sentido a la calidad a través de educación que imparte a sus estudiantes a través de la experiencia, debe ser, en primera instancia, un ser humano excepcional, ejemplo para sus alumnos, comprometido con la labor pedagógica, crítico y constructor y un analista comprometido en incluir a todos los actores involucrados en la educación de un niño, con el ánimo de mejorar su forma de enseñar. Como señala López (2007), “el desarrollo de una acción crítica deberá entenderse como la posibilidad de comprender y construir aquellos significados sociales por medio de los cuales se ha llegado a construir y a conceptuar una sociedad.”(p.15)

Y es que el conocimiento que se puede llegar a descubrir a través de la crítica y el conocimiento de sí mismo, no es un conocimiento que salió de la nada, ya que muchos de sus importantes enfoques fueron construidos por otros seres humanos, muchos de ellos pertenecientes a nuestros contextos más cercanos. Según Schmelkes 2006,

“sin negar la necesidad de reformas de fondo en el sistema educativo global, el verdadero cambio de nuestra educación, el cambio cualitativo, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan, y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven.” (p.3).

Porque la cultura, los ritos, lo que piensan los padres del mundo, la forma como mi profesor se relaciona con su entorno, lo que como, la música que escucho, entre otros; determinan quién soy y cómo me construyo a partir de ello, para asistir a una cita importante con la formación desde la experiencia. Entonces para promover la calidad en la educación, cada escuela debe comprometerse en conocer los contextos propios de cada estudiante, para reformar desde ellos su contexto educativo y contribuir al mejoramiento del sistema educativo macro.

Como bien lo describe una investigación realizada por el Banco Mundial sobre educación (2008), “La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política”; la importancia de los factores institucionales en el logro de la calidad escolar está en primera línea de responsabilidad en cuanto a la calidad educativa, porque la autonomía escolar y sus instituciones en la toma de las decisiones en distintos ámbitos, influye en la calidad del desempeño de los estudiantes y en la capacidad de la institución para suplir sus necesidades educativas. Y esa capacidad debe ser medida a través de la capacidad de esa institución y sus docentes de transmitir códigos culturales, desarrollar capacidades para la participación democrática y la resolución de problemas. Según Aguerro (1993) “un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social” (p. 7).

Según el mismo autor, el pensum debe construirse según las necesidades de la sociedad y sus valores representativos, pues la flexibilidad del currículo es considerada como un factor para juzgar la calidad de un proceso educativo. Esto



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

indica que la educación



40 años
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

parte de la sociedad y ésta de la educación. Es un círculo colaborativo en el que son inconcebibles las representaciones estándar para todos los sujetos y es necesario una comunicación y una construcción integral entre ellas. Sin embargo, la calidad de la educación tiende a convertirse en un modelo, en un requisito de las instituciones para su funcionamiento y no un fin en sí mismo. Bárcena (2005) afirma que quien se oponga al modelo se opone a la misma calidad de la educación, pues esta expresión está definida por la mentalidad clasificatoria y moderna. Es decir que la calidad es un objetivo del sistema, pero no un propósito que parte de consideraciones acerca de la necesidad que forman sujetos con criterio social y generadores de conocimiento. Por ejemplo, hace unos años en Colombia se pensó que esa calidad dependía de la cobertura, y no del mejoramiento de la forma de educar de cada institución. Según Schmelkes (2006), luego de la disminución de los recursos destinados a la educación en los años 80, se creó un círculo en el que cuantitativamente la educación crece, en detrimento de su crecimiento cualitativo, situación que repercute en la formación de ciudadanos de calidad.

Hoy esta situación implica que existan muchas infraestructuras educativas llamadas “escuelas”, pero pocas nociones de cómo formar adecuadamente a los estudiantes. Para lo cual es necesario hacer un llamado al Estado, al sistema educativo y a todos los contextos que forman a una sociedad, para fomentar prácticas e investigaciones que propongan formas de educar desde la experiencia.

La educación básica primaria es el primer acercamiento que el niño tiene con el mundo social. Su finalidad es ofrecerle los conocimientos básicos que le ayuden a resolver los problemas que el mundo le presente. En los primeros años es de particular importancia, no sólo porque le ofrece al niño herramientas para enfrentarse a la sociedad, sino porque influye notablemente en su desarrollo personal y es la base para enfrentar experiencias educativas posteriores.

Sin embargo, en los países latinoamericanos en los primeros años de instrucción dista mucho de la realidad. Según Ernesto Schiefelbein (2008), la acumulación de conocimientos previos a lo largo de la vida determina la base de conocimientos pertinentes para llevar a cabo un nuevo “aprendizaje significativo o constructivo”. El conocimiento que logra el niño, antes de ingresar a la escuela primaria, establecería la importancia de los aprendizajes que se logran en dicho nivel, especialmente, cuando los maestros no están preparados para compensar las diferencias iniciales la educación primaria. Es por eso por lo que conviene investigar las maneras de maximizar ese desarrollo inicial o conseguir al menos un nivel mínimo que no circunscriba el aprendizaje posterior.

La educación debe ser una experiencia relacionada, no con los significados pedagógicos proporcionados, sino con la creación del sentido de enseñar. El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El alumno aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al alumno. En cambio, el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine. Igual que el “alumno”, el “individuo docente” es “invención exclusivamente humana. Enseñanza no es lo mismo que imitación de lo que se percibe en otros, o de lo que otro hace ante uno para que lo vea” (Blumenberg, 2004, 126).

Esta situación se presenta debido a que los maestros educan a sus estudiantes según modelos preestablecidos que ignoran la riqueza de conocimientos que se obtienen de la experiencia; del análisis y la solución de problemáticas que surgen en la realidad más cercana y de la generación de curiosidad por descubrir las cosas del mundo.

Y es difícil ofrecer calidad educativa cuando, por ejemplo, se ignora las capacidades de cada uno de los estudiantes o sólo se escribe en el tablero para dar las instrucciones que deben seguir, muchas de las cuales no tiene relación con la realidad que viven. Por ejemplo, según Schiefelbein (1994) “en los primeros grados de la educación primaria se estudian frases que casi no tienen sentido (“mi mamá me mima”, “Susi sala la sopa”) y se enfrentan a problemas matemáticos distintos de los que se usan en la vida diaria” (p.3). Esta educación está alejada de las necesidades que plantea la sociedad y el mundo de trabajo, además no les ofrece a los niños información que le permita aprender del contexto, debatirlo y transformarlo.

Para el mismo autor, la capacidad de pensar y de identificar problemas, es el resultado de ofrecerle al educando múltiples enfoques, que no son compatibles con el modelo tradicional, cuya premisa es que existe una respuesta única para cada situación. Esto evidencia que esta educación deja de lado los conocimientos previos del estudiante, su familia, su cultura, porque el maestro no tiene la capacidad o la instrucción para integrarlos en el aula de clases.

Entonces si se educa al maestro desde la experiencia, se pueden mejorar los niveles de calidad en la educación, porque como dice Schiefelbein (1994) “la mayoría de los maestros de América Latina pasaron por lo menos doce años sentados muy quietos en sus escritorios o bancos, mientras su profesor les hablaba o escribía en el pizarrón, describiendo hechos, dando definiciones y afirmaciones que tuvieron que memorizar” (p.4). Por lo tanto, la formación de docentes que fomenten la enseñanza activa y el aprendizaje desde la interiorización y análisis de las experiencias, debe iniciar desde su formación profesional, lo cual contribuirá a fomentar una educación desde la experiencia, que forme niños con excelentes aprendizajes iniciales.

Y una alternativa para propiciar la formación docente de calidad sería su acercamiento a la experiencia y a la experimentación. Según Schiefelbein (1994),

Los maestros lograrían una especialización en su campo si hicieran uso de materiales de autoaprendizaje, como los médicos o músicos, quienes crean mientras ejecutan, obteniendo mejores destrezas y aplicándolas en situaciones específicas. Esto permite dilucidar que si los educadores o futuros maestros despiertan la capacidad de construir, ejecutar y acumular conocimiento, desempeñarían mejor su labor.

Sin duda alguna hay cada día un número elevado de maestros “formados y capacitados”; sin embargo, la calidad de la educación no depende de cuántos maestros se eduquen, sino que lo hagan desde un nuevo enfoque. Para ello es necesario que la sociedad y en especial, el estado, contribuya a su evolución.

Entonces, para fomentar la calidad en la educación a nivel general, es importante reconocer que se debe enfatizar en la formación de sujetos desde la experiencia, en la educación básica primaria, pero esto sólo es posible si los maestros dejan de considerarse como los únicos poseedores del conocimiento y hacen uso de la autocrítica para generar cambios estructurales en la pedagogía.

Conclusión

A partir de los argumentos planeados es factible presentar algunas ideas concluyentes acerca del cómo fomentar la calidad de la educación básica primaria, desde el impulso de formas de educación desde la experiencia, porque si los ambientes educativos siguen funcionando desde modelos pedagógicos tradicionales la calidad de la educación básica primaria no alcanzará los niveles que tanto añora.

En primer lugar, queda claro que los sistemas educativos tradicionales poseen falencias estructurales que deben ser modificadas. La educación frontal debe ser una inquietud de los maestros y de todos aquellos que quieran asumir el papel de

enseñar, puesto que las exigencias sociales y los resultados de los niños, demuestran que una educación basada en los esquemas, modelos y libros, no es una educación de calidad. Los maestros están educando a sus estudiantes mediante lineamientos que no conciben a la experimentación como una forma adecuada educar. Es necesario integrar en los ambientes educativos la información del contexto, las experiencias previas de los estudiantes, los temas por los que sienten curiosidad y la singularidad de su personalidad. Porque las representaciones de la realidad (números, letras, dibujos) sin la práctica, le hacen difícil la tarea al niño de relacionar la teoría con el mundo en el que vive.

Para lograr entender de qué manera emprender la tarea de enseñar desde la práctica, primero se debe comprender que el nivel de aprendizaje que un niño puede obtener no se mide a través de evaluaciones estándar, sino que se debe conocer a cada niño y su contexto específico, para abordarlo y educarlo asertivamente. Para ello, su herramienta principal debe ser la observación, el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, su familia, sus contextos, sus aspiraciones y sus problemáticas.

Los lineamientos que plantea el MEN para educar a los estudiantes están concebidos desde la estandarización de un sujeto y pensando que esos sujetos son iguales desde su integralidad. Y aunque hay criterios que los hacen parecidos: edad, idiosincrasia, situación económica, etc., cada estudiante es un sujeto único con unas necesidades de aprendizaje específicas.

De esta manera la labor del maestro es más profunda, porque parte de la responsabilidad de introducir al mundo a sus estudiantes según su subjetividad,

darles las herramientas y conocimientos básicos relacionados con su contexto e incitar el aprendizaje desde la mezcla de la teoría con la práctica.

Del mismo modo, la calidad de la educación de cara al fomento de la experimentación en los primeros años de vida escolar depende de la formación que posean los maestros, porque éstos están replicando formas de enseñar y aprender que vivenciaron en sus propios procesos de aprendizaje. En las universidades, se educa a los maestros desde lo magistral y teórico. Es decir, la educación que ellos imparten no es más que la misma educación que recibieron, donde la confrontación de esos conceptos aprendidos con la realidad es poca, porque el primer contacto que tienen con los estudiantes sea cuando consiguen su primer trabajo. En lo maestros es en quienes se debe fomentar el sentido crítico, la observación profunda de la realidad y de los contextos. Porque no es factible que un educador fomente el aprender desde la experiencia, si su formación dista de este predicamento. Es claro que los maestros deben educar desde la experiencia. Dejar de lado las estructuras y guiar a sus estudiantes hacia el conocimiento de sí mismos y de la realidad que les rodea, para construir su conocimiento y criterio.

De esta manera es importante que el docente replique un tipo de educación bidireccional, donde ninguno de los dos actores (maestro-estudiante) posee el conocimiento absoluto del mundo, sino que juntos; uno con la guía del otro, se sumergen en el mundo de lo práctico, para adquirir experiencias que formen el conocimiento. Pero esta educación de “dos”, se logra desde la misma formación del maestro, porque si el maestro se forma en ambientes educativos tradicionales, donde son actores pasivos del conocimiento, esa misma forma de educar es la que va a utilizar con sus futuros alumnos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Banco Mundial. (2009). La calidad de la educación en Colombia: *un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Documento del Banco Mundial, Colombia, Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, Oficina Regional de América Latina y del Caribe.
- Fernando Bárcena. (2005). La experiencia reflexiva en educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía* año 40-1, 2006, 233-259 la educación desde la experiencia
- Bárcena Fernando. (2012). *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas*. Ecoe ediciones, colección educación y pedagogía.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710
- Silvia Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública.
- Góngora, J. J. (2005). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. *Boletín del Modelo Educativo, Tecnología de Monterrey*. http://www.Sistema.Itesm.Mx/va/dide/botetin_9/pag, 3.
- Jaramillo, Sandra. G., Carrizosa, D. M., Rubio, G. P., Orgales, C. R., Calvo, J. E. S., Ospina, I. S. & Montaña, L. B. *Tras la excelencia docente*.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL DE REFLEXIÓN
**APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA DEL
MAESTRO**

INVESTIGACIÓN
RASGOS EN LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DEL MAESTRO EN EL CONTEXTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE POSTULACIONES AL
PREMIO CIUDAD DE MEDELLÍN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2010-2013

CAROLINA GALLEGO PALACIO

ASESORA:
YICEL NAYROBIS GIRALDO

SABANETA
2018

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA DEL MAESTRO³

Carolina Gallego Palacio⁴

Resumen

El presente artículo de reflexión que expone algunos de los elementos clave de la subjetividad política y su relación con los maestros como transformadores de la sociedad desde el contexto escolar. Las reflexiones que se plantean aluden al reconocimiento de la práctica del maestro como actor político, con las tensiones y los retos que se originan en el desarrollo de su labor pedagógica, desde la cual se pueden evidenciar elementos que aluden a la subjetividad política. La aproximación al concepto subjetividad política de los maestros se realiza en torno a algunas de sus características y en relación con la calidad educativa y la labor pedagógica.

Palabras clave: Subjetividad política, maestro, calidad educativa.

Abstract

The present article expose some of the point elements of the subjective politics and their relation with the masters as the society transformers from the school context. The elements given by some authors that characterize the subjective politics that appear in this text, serve to recognize the importance of the teacher practice as a political actor, with the tensions and challenges originated by the development of their pedagogical work. The approximation to the concept political subjectivity for the Teachers is achieved by some characteristics in relation with the education quality and the pedagogical work.

³ Artículo de reflexión derivado de la investigación titulada “Rasgos en la subjetividad política del maestro/a en el contexto de la calidad de la educación”, realizada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– y la Universidad de Antioquia.

⁴ Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE.

Keywords: Political subjectivity, teacher, educational quality

Introducción

Las condiciones de la escuela hacen alusión a los deseos, los saberes y las inquietudes de los estudiantes, a los sistemas de evaluación y de certificación de calidad, entre otros. Los anteriores son importantes para comprender las dinámicas escolares pero dejan de lado la voz de los maestros como sujetos políticos que responden a demandas sociales de gran responsabilidad.

Este artículo resalta a los maestros como sujetos políticos, por lo que se hace necesario destacar la educación como acción política orientada a la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, se pretende explorar el concepto de subjetividad política, a través del recorrido por diferentes autores, y su relación con las prácticas pedagógicas del maestro, con el fin de mostrar las posibilidades que de allí se derivan para el ejercicio docente crítico y reflexivo.

Subjetividad política: Conceptos y elementos

De acuerdo con Itatí (2012), la subjetividad política se asume como una construcción del ser desde la interacción con los otros, al enlazar la memoria con el presente y la proyección a partir de un compromiso con el contexto. Es así como la subjetividad política está integrada por cinco elementos: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

En primer lugar, el elemento *identidad* implica la configuración de referentes de identificación y/o pertenencia a través de las vivencias y de las interacciones con todo lo que rodea, condiciona y establece normas. En segundo lugar, la *narración* posibilita la creación de mundos posibles y la relación entre la historia, los espacios y las personas, por medio de los relatos tanto individuales como colectivos. En tercer lugar, la *memoria* trae los recuerdos y el legado por medio del cual las personas se construyen como personas. En otras palabras, como lo afirma Ricoeur

(como se citó en Ruiz y Prada, 2012) la memoria “es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa” (p. 168). En cuarto lugar, el *posicionamiento* posibilita la ubicación del sujeto en un contexto, como un sujeto activo, en un acto político y relacional; enlaza en sí misma las categorías anteriores. Y en quinto lugar, la *proyección* para la construcción de nuevos escenarios en el futuro favorables al despliegue de iniciativas comunes.

Es así como la subjetividad política hace referencia al proceso de construcción del sujeto desde los lazos que establece con los otros y con el contexto, con el fin de imaginar y materializar alternativas transformadoras que tengan en cuenta la historia, la memoria y la esperanza de las comunidades y los grupos sociales. La subjetividad política se configura en torno a las vivencias con el mundo compartido y a las expectativas de un porvenir que podría ser mejor, pero frente al cual es preciso emprender acciones individuales y colectivas para hacerlo realidad.

Para complementar lo anterior, Gómez y Jódar (2007) aseguran que la subjetividad “designa el modo en que nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico” (p. 387). En esta definición se encuentra otro elemento que configura la subjetividad política que tiene que ver con la mirada del sujeto sobre sí mismo puesto que es una construcción de la identidad relacionada con el momento histórico. La identidad es una característica de la subjetividad política y se entiende, según los autores, como la relación del sujeto consigo mismo y con el entorno, desde el cual lee el contexto, lo problematiza y emprende acciones para transformarlo.

Otras características de la subjetividad política son la experiencia y la acción como elementos constitutivos. La subjetividad remite a la experiencia (Schütz, 2003), mientras que la política supone la acción (Arendt, 2005). Si entendemos que la experiencia no es lo que pasa, sino que es lo que *me pasa*, como dice Larrosa, (2002) entonces la subjetividad tiene que ver con aquellos acontecimientos que son



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

reflexionados y con



aquellas situaciones que se configuran como importantes para el sujeto desde sus vivencias; mientras que la política supone la acción, el volver tangible la experiencia por medio de acciones concretas que conminan un cambio social. Es así como la subjetividad política hace referencia a la reflexión de la acción que motiva a la transformación. Por consiguiente, la subjetividad política está constituida por las experiencias de la acción que, a su vez, son de carácter individual y colectivo; por lo que adquiere sentido desde la acción en el momento en que el sujeto exterioriza su experiencia para una construcción social y cultural.

Según Patiño y Rojas (2009), la subjetividad política “surge como espacio de análisis emancipatorio, como territorio existencial relacionado con la alteridad, como lo propio proyectado a lo social y a lo cultural” (p. 94). Es decir, la subjetividad política nace de la interacción con el otro y de la suma de experiencias en las relaciones con los otros y lo otro, las cuales aportan al desarrollo de la persona a la vez que se entrelazan con el contexto específico y generan transformaciones en los sujetos y en el entorno. Estos cambios han de estar orientados a la búsqueda de las óptimas maneras de ser y estar, y a la reflexión sobre los mejores cursos de acción.

Teniendo en cuenta lo anterior, la subjetividad política también tiene un importante elemento moral que orienta las acciones de los sujetos. Según Urrego (2014), la orientación moral es la que define la identidad, porque ayuda a descubrir y a saber quién es el individuo. Asegura que el hombre no es sin el otro, por lo que hay una tendencia a hacer el bien que da significado y significancia. Lo que quiere decir que las experiencias de la acción están medidas por las orientaciones morales. De tal manera que el sujeto pueda tomar decisiones que le permitan definir las mejores decisiones en términos del bien común e individual; esto se constituye en un rasgo de la identidad del sujeto. Por lo mismo, se puede interpretar que la orientación moral es otro elemento de la subjetividad política.



Cubides (2012) plantean dos premisas sobre la configuración de la subjetividad. La primera plantea que la subjetividad se transmite, se hereda y es inmutable. Y la segunda desarrolla los desafíos que supone para la persona generar nuevos vínculos con la política y lo político. Según estas autoras, la subjetividad política no puede definirse en oposición a las prácticas tradicionales porque nace de ellas. Hay una permanente tensión entre lo que ha sido aprendido e interiorizado por medio de la cultura y aquello que el sujeto interpreta y asume por medio de su experiencia y la interacción con el contexto. Al respecto aseguran que:

(...) la subjetividad política está inscrita en un campo de fuerzas que expresa la permanente tensión entre lo instituido y lo instituyente. No hay instituido separado de lo instituyente, estas dos líneas de fuerza están en pugna permanente en el mismo campo social; lo instituyente sucede en medio y dentro de lo instituido porque nadie está totalmente por fuera de las reglas que configuran el imaginario social dominante, siempre se está expuesto y permeado por las estructuras es sus múltiples expresiones (Pineda & Cubides, 2012, p. 85).

De esta forma, el sujeto se piensa a sí mismo desde la herencia, la memoria, la experiencia y la acción; siempre en relación con los otros. Por medio de la identidad personal en relación con los otros configura la pluralidad, que va determinando su modo de entender y proceder en el mundo, además, con la moral buscará la mejor forma de proceder. Todos los elementos presentados hasta aquí sirven para enmarcar una construcción teórica de la subjetividad política que se debe entender dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros y su relación con la calidad educativa.

La subjetividad política del maestro desde el acontecer de la escuela

Una de las características de la subjetividad política está dada como una experiencia desde la acción, tal como se expuso anteriormente, y sobre este aspecto es importante resaltar la manera cómo ésta se configura en los maestros a partir de las actuaciones cotidianas del ejercicio de la labor docente. Urrego (2014)

sostiene que la subjetividad política de los maestros se construye a partir de cuatro rasgos: la pluralidad, la conciencia histórica, la alteridad y la resistencia. Específicamente, asume que la pluralidad es el eje articulador. De este modo, afirma que la relación que existe entre la pluralidad y la subjetividad política:

(...) solo tiene sentido en medio de otros y otras, del colectivo, no en lo particular y privado, por lo tanto se convierte también en requisito para la libertad y la política. En este sentido, se constituye en la base y la condición principal e irremplazable para que se pueda configurar y emerger la subjetividad política. Porque solo mediante la acción es que hombres y mujeres podemos desarrollar plenamente nuestra libertad, así la acción es la realización de la libertad (Urrego, 2014, p. 110).

Por tanto, cuando el maestro ejerce con conciencia su labor, consiente de sí mismo, de su entorno, la realidad que viven los estudiantes y actúa en consecuencia a esa consciencia, tomando decisión sobre los cursos de acción, en ese momento se puede decir que está actuando con libertad y está poniendo de manifiesto su subjetividad política.

Desde sus acciones, los docentes tienen incidencia en la formación de ciudadanos. Esta incidencia está asociada al desarrollo de las actividades académicas y de formación, en las que el maestro pone en evidencia sus concepciones e ideales políticos, los cuales, a través de la interacción, comparte con sus estudiantes, compañeros de trabajo, padres y madres de familia. Sin embargo, estas acciones cobran mayor relevancia cuando se reflexionan y se agencian como oportunidades para leer el contexto, el territorio y las relaciones que se establecen desde otros lugares.

El maestro como sujeto político y divulgador de ideas sociales, juega un rol estratégico y de influencia en la sociedad, aunque no pueda controlar sus efectos pues constantemente se ve llamado a tomar decisiones las cuales generan un poder en sí mismos, en los estudiantes, en las familias, en la comunidad; estas

decisiones son interpretadas de diversas formas y es por esto que muchas veces no puede dimensionar el efecto que tiene su acción. Al respecto Martínez (2006) comenta:

En el contexto de esta sociedad en crisis, pensamos al maestro como un sujeto político alternativo, en tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas (p. 244).

De lo anterior se puede ver cómo los maestros se posicionan como actores políticos en la sociedad. Su papel es quizá determinante para futuros cambios de paradigmas y procesos, de ahí la relevancia de que reflexionen sobre sus acciones, que tengan juicio crítico y capacidad de observación constante de lo que acontece más allá del currículo, pues esto hace de la labor docente una constante creación. Su trabajo se crea y se construye junto con la sociedad, da respuesta a ella y contribuye a su mejoramiento.

Con lo abordado hasta el momento con respecto a la subjetividad política de los maestros, se puede ver que la escuela es un escenario para la transformación de la sociedad actual. Aunque esta enfrenta grandes retos, es un espacio en el que la influencia intersubjetiva y la interacción social generan impactos en cada persona y en el colectivo. Es un lugar para potenciar la subjetividad política de todos sus actores, desde la construcción colectiva que promueva la participación de todos en un entre-nos:

Construir una educación de calidad comienza con el reconocimiento de que cualquier propuesta que pretenda promover la construcción responsable de una democracia participativa, y por ende inclusiva, en la escuela, tiene que ser, ella misma, el resultado de una acción en la que los distintos actores desplieguen sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades (Cruz, Olaya y Villate, 2009, p. 177).

Reconocer la diferencia, las relaciones de poder, la pluralidad y muchas formas de intercambio de significados y prácticas es la manera en que se construye la subjetividad política desde el ejercicio docente.

Cuando se aborda la subjetividad política de los maestros, se asume como un proceso intrapersonal e interpersonal, que se construye a través de la reflexión y la interacción con otros. Es así como, la subjetividad “se despliega en la vida cotidiana y en cuanto sus referentes están dados desde las lógicas de la interacción humana” (Díaz, 2007, p. 98), por lo que se establece en la relación con otros, en el diario vivir mediado por la cultura y en relación con esta. El maestro tiene como escenario de la vida cotidiana la práctica pedagógica. En este espacio se constituye la identidad del maestro, debido a que no solo enseña sino que se realiza como sujeto social y político; cada interacción con los estudiantes es un acto de transmisión de cultura.

Patiño y Rojas (2009) afirman que “la práctica pedagógica es el elemento sustancial del ser maestro, que le imprime identidad con la profesión” (p. 102), la cual también le da reconocimiento social. Esta práctica no se inscribe únicamente en las aulas de clase y en los espacios de co-creación con sus demás colegas sino también en sus acciones como ciudadano consciente y transformador de la historia.

El maestro es el medio por el cual se facilitan las relaciones y se fortalecen las normas sociales. Palacios y Herrera (2013) exponen que los procesos de socialización política permiten y facilitan la construcción de la subjetividad política,

en un ámbito en el cual los sujetos viven en una multiplicidad de relaciones y aprenden a interactuar con los demás al poner en funcionamiento reglas y normas sociales. Esta constante interacción con los otros (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, comunidad en general) le permite al maestro reflexionar sobre su acción y el impacto de estas acciones, de esta manera manifiesta la subjetividad política.

El maestro es un actor político activo y reflexivo que a partir de las condiciones y requerimientos de la escuela da una respuesta en su acción pedagógica para formar en el saber, el hacer y el sentir. Desde ahí se proyecta a la construcción de escenarios posibles que mejoren las condiciones de la sociedad, esta proyección se realiza de manera conjunta con otros actores sociales y desde donde nace la necesidad de incorporar el sentido de la calidad educativa como lo exponen Cruz, Olaya y Villate (2009),

(...) la calidad de la educación convoca a los diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos para con la educación, a la vez que, como discurso político y pedagógico, ha dado lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad educativa y a la resignificación de las subjetividades que convergen en los diferentes escenarios de dicha institucionalidad. (p. 164).

Desde este enunciado, se puede inferir que el maestro hace parte del conjunto social que construye escenarios para el mejoramiento de la educación, aporta a la construcción de escenarios para la formación de los estudiantes y se configura dentro de la institucionalidad.

Aunque el maestro hace parte de la institucionalidad, este está en permanente tensión con la misma, ya que la subjetividad política del maestro se ve afectada por procesos externos a la labor docente, como la globalización, los juegos de poder, las tensiones económicas y demás, que influyen sus acciones al coartar la posibilidad de libertad en los procesos de enseñanza, pues los intereses

económicos y políticos imponen las maneras de ser y de estar en el mundo. Sobre la subjetividad política, los maestros se ven llamados a responder a tensiones sociales sin poder expresar su posición, por lo que su acción política se ve limitada. Al respecto, Arendt (2005) explica que “los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular” (p.78). El juego de intereses público-privados y el control político en los países iberoamericanos ha sido relevante en toda la historia. La educación siempre ha sido un instrumento de socialización y el mecanismo por medio del cual el poder ejecuta sus proyectos. Para el caso, los maestros son los portadores de estas iniciativas del poder hegemónico, lo que hace que la objetividad impere en los procesos de enseñanza y poco a poco la subjetividad se vaya desintegrando de la labor educativa, pues la mirada particular del maestro es opacada por el cumplimiento de requerimientos externos, sin criterios situados en los contextos específicos. Al respecto, Cruz, Olaya y Villate (2009) plantean que:

La escuela se ve, de repente, enfrentada a la paradoja de que ella, responsable de contribuir a la construcción de sentidos y a la socialización integral de los futuros ciudadanos, ve diluir sus propios sentidos en esferas externas que determinan sus fines y condicionan cada una de sus funciones. De esta manera, aspectos como la gestión institucional, la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del personal docente, la organización curricular y los objetivos de la educación son definidos y monitoreados por sistemas complejos que escapan a la posibilidad de incidencia por parte de los más directos actores escolares. (p. 165).

En este caso los maestros son directos actores que, en muchas ocasiones, se ven excluidos de la toma de decisiones que inciden en su labor específica, se presenta entonces la imposición externa del modelo educativo como un obstáculo para la subjetividad política del maestro.

Otro obstáculo que se plantea en esta mirada sobre la subjetividad política de los maestros es con relación a las interacciones, pues cada vez la interacción con el otro se da de manera virtual. Aunque no se trata de las TIC como problema, si hacen que las relaciones sean cada vez más anónimas, impersonales y lejanas. En este escenario, es necesario establecer relaciones significativas que posibiliten las reflexiones y las acciones de transformación y no sólo de transmisión del conocimiento, unas relaciones que fortalezcan el trabajo conjunto y que superen el individualismo. En este escenario, el docente enfrenta nuevos retos como agente de transformación social, generar escenarios en donde el mundo común sea la prioridad, se pueden utilizar diferentes medios, lo importante es que las relaciones se construyan de manera significativa y se superen los obstáculos que propician una sociedad cada vez más dividida, como lo expone García (2014):

Nos encontramos ante un presente injusto e incierto de un mundo donde día a día se diseñan estrategias para romper los lazos entre individuos, para provocar la indiferencia y promover que unos caigamos sobre otros en una lucha por la supervivencia que hace prevalecer al *homo laborans*, y que lleva a la desaparición del mundo común (p. 98).

Las relaciones son cada vez más impersonales, lo que dificulta la construcción de la pluralidad, el cual, como se ha mencionado, es un elemento fundamental de la subjetividad política. En esta mirada se encuentra el reto de generar subjetividades políticas alternativas a las configuradas en el sistema político instituido y de invitar a los maestros a generar alternativas tanto de expresión como de pensamiento al margen de lo normativamente instituido, para que no solo sean reproductores de una lógica común sino que sean facilitadores de experiencias diferenciadoras y constructoras de nuevas posibilidades, sobre todo desde la formación de ciudadanos comprometidos consigo mismos y con el entorno.

Es urgente que maestros y maestras en sus aulas emprendan acciones políticas que contribuyan a la creación de un mundo común y de subjetividades políticas

capaces de comprometerse con la construcción de mundos mejores. Además, la resistencia como rasgo de la subjetividad política es una confirmación del *Dasein* heideggeriano que afirma que “no sólo estamos en el mundo sino que hacemos parte de él” (Heidegger, 2003, citado por Pineda, M. y Cubides, J. (2012) p 63). Está el papel activo de concretar la posibilidad histórica de ser siendo y de hacer-se (en) el mundo (García, 2014). La resistencia ha de ser una forma constante dentro de la acción pedagógica del maestro en donde se hace manifiesta su subjetividad política.

Conclusiones

Esta aproximación al concepto subjetividad política, permitió profundizar sobre las características que componen la subjetividad política en relación con los maestros, destacando al maestro como un generador de cultura y no sólo como un transmisor de la misma, el cual asume una posición crítica y reflexiva sobre su entorno para agenciar acciones que promueven transformaciones.

Se destaca que la calidad no es solamente un formato, es la capacidad del compromiso que realiza toda la comunidad educativa para transformar la realidad. En este sentido, la calidad tiene un discurso que se vive en los espacios formativos, en la interacción con los estudiantes, en la transformación del espacio que se crea y se recrea. En medio de ese proceso de interlocución, la identidad, la memoria, la narración, el posicionamiento y la proyección son elementos fundamentales de la subjetividad política, a través de la cual se reflexionan las experiencias, se toman decisiones y se emprenden acciones para la transformación social.

Los maestros y el sistema político o instituido, cada uno desde acciones distintas, tienen la finalidad de apuntar a un objetivo último: la alfabetización y la educación de las personas. Existen tensiones y es posible que siempre las haya, pero intentar buscar opciones de equilibrio entre las mismas es un desafío que se puede asumir desde la labor docente, el maestro he de responder a las demandas externas con

sentido crítico y ser capaz de incorporar su mirada y subjetividad política para dar respuesta a las situaciones particulares en contextos situados.

La subjetividad política se aprecia como una construcción, ya que se está en constante interacción y replanteamiento de los esquemas ideológicos que se han formado. Los maestros dentro y fuera de las aulas de clase desarrollan un espacio de co-creación y debate, con el fin de contribuir a la formación de sujetos integrales y racionales para la vida ciudadana.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, J., Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181.
- Díaz, Á. (2007). Subjetividad e institucionalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(37), 91-99.
- García, D. (2014). La resistencia: “decisiones de SER para educar”. *Revista Pedagogía y Saberes*, (40), 97-106.
- Gómez y Jódar, (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Herramientas conceptuales para un análisis del presente*. (385)381-404
- Itatí, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista colombiana de la Educación*, (63), 321-328.
- Larrosa, J. (2002). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la Escuela. *Magis Revista internacional de investigación en educación*, 5(11), 413-



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

437. Recuperado de



<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5710>

Patiño, L., y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la Universidad. *Revista Educación y Educadores*, 12(1), 93-115.

Pineda, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuesta y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Urrego, A. (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos”. *Pedagogía y Saberes*, (40), 107-117.