

LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
SANTA TERESITA DE QUETAME

EDILSA MESA HEREDIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS: HISTORIA, PEDAGOGÍA Y CULTURA POLÍTICA  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA  
BOGOTÁ, 2015

LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA  
EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA DE QUETAME

EDILSA MESA HEREDIA

Tesis para obtener el título de Magíster en Educación

Director de tesis:

José Gabriel Cristancho Altuzarra

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS: HISTORIA, PEDAGOGÍA Y CULTURA POLÍTICA  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA  
BOGOTÁ, 2015

ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

DIRECTOR DEL PROGRAMA

---

JURADO

---

JURADO

Ciudad y fecha:

A Juan David, mi hijo; a César Augusto,  
mi esposo por su colaboración y  
acompañamiento para que este trabajo  
fuera posible.

A mis maestros en formación ya que  
con la experiencia pedagógica obtenida  
a través de ellos, he podido presentar  
una propuesta interesante en la  
construcción de subjetividades políticas  
por medio de la mediación pedagógica.

## **AGRADECIMIENTOS**

La autora expresa su agradecimiento a:

Dr. José Gabriel Cristancho Altuzarra, director de la investigación por sus valiosas orientaciones sin las cuales, no hubiese sido posible este proceso investigativo.

A todos mis maestros de la Universidad Pedagógica que de una u otra forma contribuyeron en mi formación, aportándome desde cada uno de los seminarios un valioso conocimiento en pro de mejorar mis competencias investigativas.

Al maestro y amigo Mg. Serafín Rodríguez por su constante motivación y aportes, pieza valiosa para este resultado, como también en la revisión y colaboración en los temas de interés.



## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

#### 1. Información General

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La formación de la Subjetividad Política en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame
<b>Autor(es)</b>	Mesa Heredia, Edilsa
<b>Director</b>	Cristancho Altuzarra, José Gabriel
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 128 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Subjetividad, Subjetividad Política, sujeto, identidad, memoria, ciudadanía, mediación pedagógica,

#### 2. Descripción

La investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo caracterizar la subjetividad política que se ha venido configurando en los Maestros en Formación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame. El interés de abordar esta temática surge de la reflexión sobre los discursos, el plan curricular, los recursos y las didácticas que utilizaba en mi práctica pedagógica con los estudiantes que pertenecen al Programa de Formación complementaria, ya que todo ello, en su conjunto ejerce una influencia en el pensar, sentir y actuar de dichos estudiantes, es decir, incide en la construcción de su subjetividad política.

En este sentido y para lograr la caracterización de la subjetividad política de los maestros en formación, se tuvo como *objetivos específicos*, en primer lugar, identificar las concepciones y actuaciones ético-políticas de los maestros en formación durante su permanencia en el

establecimiento educativo; en segundo lugar; identificar los cambios históricos en cuanto a la formación de maestros que han tenido las Escuelas Normales Superiores en Colombia; en tercer lugar, determinar el proceso de construcción de la identidad del maestro en formación durante su permanencia en la institución educativa como sujeto político; y finalmente identificar y proponer algunas mediaciones pedagógicas para la formación de la subjetividad política de los maestros en formación.

Todo ello me llevo a precisar la pregunta de mi investigación la cual fue ¿Qué subjetividad política se configura a través de las mediaciones pedagógicas, en los maestros en formación durante su permanencia en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame?

### 3. Fuentes

Además de los registros realizados mediante cada una de las herramientas o instrumentos de recolección de información empleadas y que corresponden a los diarios de campo, la observación, las historias de vidas, la revisión documental se emplearon también fuentes correspondientes a bibliografía y normatividad, consultadas en el marco del desarrollo del trabajo y algunas de las cuales son relacionadas a continuación:

Díaz, A. y Alvarado, S. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. Universidad Central de Venezuela. Cuadernos del CENDES, 26, (70) 127-140.

Herrera, M., Ortega, P., Olaya, V. y Cristancho J. Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura política. Universidad Central de Venezuela. Cuadernos del CENDES, 26 (70), 155-167.

Herrera, M. C., et al. (2008). Subjetividad(es) política(s): Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Instituto Nacional de Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Herrera, Martha Cecilia y Low, Carlos. (1994). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, Martha Cecilia. (2000), Historia de la Formación de profesores en Colombia: una

búsqueda de identidad profesional. Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, Año II, (2).

Herrera, Martha Cecilia (2012). Esbozos históricos sobre la cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Recuperado el 30 de marzo del 2015. En

[http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia\\_%20Martha.pdf](http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf)

Ortega, Piedad., Peñuela, Diana., y López, Diana. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Editorial el Buho.

Parra, Sandoval, R., Parra Sandoval, F., y Lozano, M. (2006). Tres Talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

#### **4. Contenidos**

El presente texto está estructurado en cinco capítulos. El primero hace referencia a describir la metodología empleada en la investigación.

El segundo contempla un acercamiento teórico a la categoría de la subjetividad, para ello se abordó algunas definiciones dadas por académicos estudiosos del tema y desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía, sin descartar otros aportes de teóricos que enriquecieron el debate y luego se procedió a conceptualizar lo pertinente a lo político de la subjetividad, al igual, que los elementos de la formación de la subjetividad política como: memoria, identidad y ciudadanía.

En el tercer capítulo se recopila y se analiza la formación de la subjetividad política en las escuelas normales del país. Se hace un recorrido histórico desde el surgimiento de las Normales, su proceso de expansión y la situación actual de ellas. El análisis está dado desde los modelos de enseñanza imperantes, los modelos pedagógicos, el perfil docente y los efectos de las leyes y decretos reglamentarios que surgieron en las distintas épocas y que transformaron la formación de los maestros en las escuelas normales.

El cuarto capítulo recoge el análisis de la formación de la subjetividad dado específicamente en la Escuela Normal Santa teresita de Quetame, para ello, se abordará desde tres ejes temáticos: el



primero, la construcción de la identidad del maestro, analizada desde el PEI y el plan de formación del Programa de Formación Complementario. El segundo es referido a la práctica pedagógica del maestro, en cuanto a su actuación ética y política; y el tercero, el sujeto –maestro- que se piensa desde el escenario personal; desde el escenario social como sujeto democrático y participativo; y desde el escenario laboral como un maestro con un rol específico y cuya la labor tiene un impacto en lo social.

Y finalmente, el capítulo cinco hace alusión a unas consideraciones o sugerencias que se plantean para pensar la mediación pedagógica como elemento clave en la formación de la subjetividad política, al igual, que se enuncian algunas mediaciones pedagógicas que posibilitan dicha formación.

## **5. Metodología**

Dado que el centro de este estudio giró en torno a determinar la influencia que ejercía un discurso y una práctica docente institucionalizada por unas mediaciones pedagógicas en la formación de la subjetividad política de los maestros en formación, se optó por seguir un enfoque cualitativo de tipo etnográfica. El escenario escolar en el que se desarrolló la investigación fue la Institución Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Quetame, provincia de Oriente departamento de Cundinamarca.

La investigación cualitativa favoreció el análisis de aquellos vínculos que se entablan entre el docente que utiliza una serie de mediaciones pedagógicas y el maestro en formación, para lograr compartir un conocimiento determinado y generar discusiones que permitieran ampliar el horizonte reflexivo del futuro maestro. Es decir, utilizar el tema como excusa para la movilización de conceptos, ideas, creencias y actitudes, de tal forma que en cada encuentro pedagógico el maestro en formación confrontaba su realidad con la de sus compañeros y la del docente, así, fortalecía su bagaje argumentativo y su sentido crítico. Para este análisis se hizo uso de las posturas teóricas sobre investigación de Parra Sandoval, Best y otros.

La información recolectada, a través de los instrumentos propios de la investigación cualitativa como la observación, la entrevista, las historias de vida, el diario de campo, la revisión documental de la historia de las normales y los planes de estudios, especialmente los de pedagogía, arrojaban

líneas temáticas que permitían ir caracterizando o estableciendo puntos para la reflexión en torno a la construcción o formación de la subjetividad política de los normalistas.

Este proceso se llevó a cabo durante los años 2013 y 2014. Este acompañamiento me permitió replantear y cuestionar mi ser como docente y hacerme muchas preguntas relacionadas con la intencionalidad de mis clases, es decir, de mis discursos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, pues ellos afectan la formación de la subjetividad de los maestros en formación.

## **6. Conclusiones**

A modo de cierre y como reflexiones finales se presenta a continuación algunas conclusiones y recomendaciones sobre los cuales versó el trabajo de indagación, dando cuenta de lo encontrado y donde se proponen algunas líneas potenciales de investigación hacia futuro.

Las escuelas normales desde su existencia se han visto abocadas a multiplicidad de cambios provenientes de las tendencias educativas, de las políticas del gobierno, y de la necesidad de mejorar sus procesos formativos. En ese sentido, la formación del maestro y por ende su subjetividad política ha estado cruzada por tensiones de orden disciplinar, referida a los conocimientos técnicos que debe saber para ejercer su labor; lo metodológico, en cuanto a los distintos métodos y modelos pedagógicos que orientan su ejercicio, su pensar, su sentir y su actuar frente a las prácticas. Los intereses políticos, que fluctúan de un partido a otro, y que marcan la orientación normativa reglamentando, en gran medida, el ser y el hacer del maestro, al igual, que sus funciones, su salario y la jornada laboral. El imaginario social del maestro que ha venido moldeándose acorde a los momentos socioculturales del país, a las exigencias normativas y a su necesidad de resignificar y validar su oficio como profesional de la educación.

La formación de la subjetividad política en la escuela, se constituye no sólo en un reto en el proceso de formación de los maestros, sino que implica abordar la realidad social y económica desde una mirada integral a través de diversos discursos, espacios y momentos cotidianos en las instituciones educativas, donde los maestros en formación empiecen a desarrollar conciencia y sensibilidad frente a estos temas que afectan considerablemente la calidad de vida de las distintas

comunidades. Por lo tanto, la subjetividad política se configura en virtud de procesos deliberados, pero también en virtud de las prácticas y las expresiones culturales que desde fuera inciden en ella y las que se realizan en su interior.

En este contexto, es importante resaltar que son las instituciones educativas las que tienen que posibilitar espacios formativos para que el maestro se dedique al pensamiento crítico, donde se discuta políticas educativas, contextos de formación, posibilidades de innovación, cambios sociales que afectan el ejercicio docente y derechos humanos, en fin, hay múltiples temáticas que reflexionadas sistemáticamente van generando una posición crítica del docente frente a sí mismo como actor social y político, frente a las demandas del gobierno en materia educativa y frente a su profesión como agente de cambio.

Y finalmente queda abierta la oportunidad para continuar indagando sobre la formación de la subjetividad política de los estudiantes inscritos al Programa de Formación Complementario dado en las Escuelas Normales de Colombia, es así que se sugieren tres temáticas susceptibles de abordar en futuras investigación y que en este estudio no se lograron profundizar por la amplitud y extensión de las mismas. Ellas son: La primera que se sugiere es aquella que tiene que ver con la incidencia del discurso práctico y teórico; El otro tema emergente es aquel que tiene que ver con la relación entre el currículo y los escenarios democráticos oficialmente institucionalizados o aquellos que no lo están y un tercer tema de indagación sería el de ahondar sobre las creencias y concepciones que tiene los estudiantes del PFC sobre los partidos políticos y los movimientos sociales en relación con la ética, la democracia, la participación y el ejercicio de gobernar.

<b>Elaborado por:</b>	Mesa Heredia, Edilsa		
<b>Revisado por:</b>	Cristancho Altuzarra, José Gabriel		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	02	2016

## Contenido

0. INTRODUCCIÓN.....	13
<u>0.1 El problema de la investigación .....</u>	<u>13</u>
1. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS .....	19
2. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA CATEGORÍA SUBJETIVIDAD POLÍTICA PARA ESTUDIARLA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL.....	26
2.1 El concepto de subjetividad política.....	26
2.2. Lo político de la subjetividad.....	32
2.3 Memoria, identidad y ciudadanía como elementos de formación de la subjetividad política .....	36
2.4 La configuración de la subjetividad política .....	41
3. UNA MIRADA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE COLOMBIA .....	43
3.1 Formación de la subjetividad del maestro en la época del método lancasteriano .....	43
3.2 Formación de la subjetividad del maestro en la época de la reforma instruccionalista de 1870.....	47
3.3 Formación de la subjetividad del maestro en la época de 1903 - 1946 .....	50
3.4 Formación de la subjetividad del maestro desde 1955 hasta nuestros días .....	57
4. FORMACION DE LA SUBJETIVIDAD POLITICA EN LA ESCUELA NORMAL DE QUETAME .....	70
4.1 La construcción de la identidad del maestro en el contexto de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame. ....	70
4.2 La práctica pedagógica del maestro y su actuación ética y política en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame .....	79
4.3 El maestro en formación: sujeto que se piensa .....	90
4.3.1. Escenario Personal .....	91
4.3.2 Escenario social, como un sujeto democrático y participativo.....	96
4.3.3. Escenario laboral como un sujeto-maestro con un rol específico y el impacto de su labor como profesional de la educación .....	100
5. LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA.....	103
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	116
TABLA DE FIGURAS .....	120
1. Símbolo del personero 2014 .....	120
FUENTES .....	121
BIBLIOGRAFÍA .....	125

## 0. INTRODUCCIÓN

### 0.1 El problema de la investigación

La investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo caracterizar la subjetividad política que se ha venido configurando en los Maestros en Formación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame. El interés de abordar esta temática surge de la reflexión sobre los discursos, el plan curricular, los recursos y las didácticas que utilizaba en mi práctica pedagógica con los estudiantes que pertenecen al Programa de Formación complementaria<sup>1</sup>, ya que todo ello, en su conjunto ejerce una influencia en el pensar, sentir y actuar de dichos estudiantes, es decir, incide en la construcción de su subjetividad política.

Al igual, en los diálogos y discusiones pedagógicas que sostuve frecuentemente en las reuniones de área del colectivo de pedagógicas, cuando nos preguntábamos por el tipo de sujeto maestro que estábamos formando y acreditando para ejercer su labor como intelectual de la educación, nos preguntábamos sobre si queríamos un maestro en formación moldeado a nuestra forma de pensar, ajustado a nuestros intereses personales, que sea bueno y obediente, o por el contrario, un maestro autónomo, independiente, crítico y líder, al cual se le reconoce como sujeto con la posibilidad de transformarse y construir su propia identidad como persona, maestro y sujeto político. Estos interrogantes me llevaban a pensar y a cuestionarme sobre el tipo de subjetividad política que los maestros en formación iban configurando a lo largo de su estadía en la Escuela Normal en relación a su ser como persona y maestro.

A partir de lo anterior inicie una indagación sobre estudios realizados de la formación de la subjetividad política en los maestros en Colombia, donde se evidencia que desde siempre la labor del docente ha contribuido a la formación de la subjetividad de los educandos. Al igual, el estado a través de sus políticas educativas forja en los docentes una particularidad o intencionalidad de educación, y los docentes, a través de su práctica pedagógica son los responsables de llevarla a la

---

<sup>1</sup> La formación de docentes para el preescolar y la primaria dada en las Escuelas Normales Superiores del país era llamado en el decreto 3012 de 1997 “ciclo complementario de formación docente”, pero a partir del 2008 por el decreto 4790, cambió de denominación para llamarse Programa de Formación Complementaria, y hace referencia a la formación de educadores para el preescolar y primaria dado por la escuela Normal Superior. Ese decreto especifica las condiciones de calidad de dicho programa, clarifica que son 4 semestres para los egresados de la Normal y 5 semestres para los egresados de otra Institución.

acción. En relación con las políticas de formación docente, en especial con las de las Escuelas Normales, el Estado ha expedido una serie de decretos que inciden en la construcción de la formación de la subjetividad política de los maestros, es decir, en su identidad, en su oficio, su práctica pedagógica, en su rol en la sociedad, su participación en la comunidad, su labor como agente social y como ser político inmerso en una comunidad. Todo ello me llevo a precisar la pregunta de mi investigación la cual fue ¿Qué subjetividad política se configura a través de las mediaciones pedagógicas, en los maestros en formación durante su permanencia en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame?

Para abordar la pregunta fue necesario conceptualizar lo referido a “sujeto-maestro”, es decir, ¿quién es el maestro en formación de la Escuela Normal?, ¿cómo se concibe?, ¿cómo se forma?, ¿cuál ha sido su historia y cómo se proyecta como profesional de la educación en una sociedad determinada? Al igual, el concepto de subjetividad fue necesario repensarlo desde varias disciplinas, ya que cada una ellas precisa como el sujeto capta y organiza su mundo cultural, le da sentido y significado, se sitúa frente a él, lo comprende y lo expresa.

Y dado que el sujeto es social por naturaleza, la subjetividad es construida desde lo interno del individuo y desde lo externo, es decir, de toda una colectividad. Es así como se abre el panorama para analizar al sujeto desde lo político. El sujeto, en este caso el maestro en formación como integrante de un colectivo, una comunidad y una sociedad ocupa un lugar y una función o responsabilidad que le obliga a participar en los procesos sociales que se desarrollen en dichos espacios. De ahí que en esta investigación se conceptualizó lo político de la subjetividad.

Y junto a lo anterior se abordó la memoria, la identidad y la ciudadanía como elementos claves en la formación y constitución de la subjetividad política. La memoria y la identidad en lo individual permiten que el sujeto sea, se construya y trascienda, y desde lo colectivo favorece la existencia y continuidad de culturas, sociedades y grupos.

Desde el tema de ciudadanía se evidencia que existe un interés del Estado por formar a un sujeto conocedor de sus derechos y el de los demás, un sujeto que participe de la vida pública y que le interese la política, esto surgió como lo plantea Herrera (2012) “finalizando el siglo XX e iniciando el XXI, cuando el estado repensaba la formación del ciudadano dadas las

características de las sociedades emergentes y las tendencias teóricas que marcaban focos disimiles frente al actuar del sujeto como miembro de una sociedad” (p.3). Es por ello que existen dos posiciones al respecto. La primera y siguiendo a Herrera (2012) “...el ciudadano se perfila como poseedor de derechos otorgados por la constitución, al mismo tiempo que se entiende la crisis contemporánea de la ciudadanía como crisis de representación, reduciendo la problemática a si los individuos poseen los derechos y si los ejercen o no” (p.3), y la segunda, Herrera (2012) citando a Quiroga y Villavicencio (2001) los cuales expresan que:

[...] no es porque hay derechos institucionalizados que hay ciudadanos, sino que la ciudadanía vendría sobre todo de la producción de un acto perpetuo de reinención de un espacio público, donde los actos y las palabras aparecen en disenso y por los cuales nos constituimos en ciudadanos sin instalarnos nunca totalmente en la ciudadanía (p.9).

Es desde esas dos posiciones que el Estado repiensa la formación política y ciudadana del sujeto, frente a lo cual se hizo múltiples preguntas respecto a ¿qué escenarios?, ¿qué instituciones? y ¿qué personas sería las responsables de la formación? No ha sido fácil dar respuesta a dichos interrogantes y las que se han dado surgen de la coyuntura del momento histórico en que vive el país. De ahí que las propuestas que han existido han abordado algunos conceptos extraídos de las políticas públicas sobre la formación del sujeto político, algunos de ellos están referidos a “educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otros” (Herrera, 2012, p.2).

En esta época ha tomado auge la Educación en Derechos Humanos y con mayor rigor desde la vigencia de la ley 115 del 1994, ya que el Ministerio de Educación Nacional asumió el proceso de formación del ciudadano como actor político, y para ello determinó que éste proceso iniciará en las aulas de clase, al fijar como objetivos de formación en todos los niveles los siguientes:

Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad (art. 13).

Esta responsabilidad otorgada a los maestros desde la norma, implica preguntarse sobre el tipo de sujeto político que era el maestro, si poseía los conocimientos pertinentes y si realmente era un actor político que formaba, no sólo desde un discurso teórico sino práctico a sus estudiantes. Al igual, reconocer que sus prácticas de aula se debían transformarse para facilitar el empoderamiento de unos conceptos y unas vivencias en pro de aprendizajes participativos y democráticos. Todo ello da pie para pensar ¿cuál es el tipo de maestro que se requiere para lograr tales fines plasmados en la política educativa?

Fue así que se hizo un rastreo histórico de la formación de los maestros en las Escuelas Normales con especial énfasis en la configuración de la subjetividad política, de ahí que se analizó los decretos ministeriales sobre formación de maestros, modelo pedagógico imperante, imagen social del maestro, lugar social que ocupaba el maestro y formas de evaluación y seguimiento que se le hacían a la labor del maestro. Todo lo anterior dio un insumo importante para ir construyendo la caracterización de la formación de la subjetividad política en los maestros.

Es así que en la actualidad, la directriz desde el Ministerio de Educación es fortalecer la vocación docente, es decir, que quien ingrese a esta formación esté convencido de haber elegido una profesión para trabajar con la niñez, poseer un espíritu investigativo y desarrollar la curiosidad para ahondar en teorías y prácticas pedagógicas que permitan una mejor calidad educativa. Asumir su formación desde la apropiación de las competencias de –formar, enseñar y evaluar- al igual que las competencias en el uso de las nuevas tecnologías de información.

En este sentido y para lograr la caracterización de la subjetividad política de los maestros en formación, se tuvo como *objetivos específicos*, en primer lugar, identificar las concepciones y actuaciones ético-políticas de los maestros en formación durante su permanencia en el establecimiento educativo; en segundo lugar; identificar los cambios históricos en cuanto a la formación de maestros que han tenido las Escuelas Normales Superiores en Colombia; en tercer lugar, determinar el proceso de construcción de la identidad del maestro en formación durante su permanencia en la institución educativa como sujeto político<sup>2</sup>; y finalmente identificar y

---

<sup>2</sup> Es de resaltar que el capítulo 2 desarrolla el vínculo existente entre las categorías de subjetividad, sujeto político e identidad. Al igual se describe como esas categorías son comprendidas y trabajadas al interior de la escuela Normal.



proponer algunas mediaciones pedagógicas para la formación de la subjetividad política de los maestros en formación

El proceso de investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior Santa Teresita, ubicada en el municipio de Quetame. Esta institución se compone de una sede principal donde funcionan los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria, media y el Programa de Formación Complementaria (PFC); y cuenta con 18 escuelas rurales.

La presente investigación está estructurada en cinco capítulos. El primero hace referencia a describir la metodología empleada en la investigación.

El segundo contempla un acercamiento teórico a la categoría de la subjetividad, para ello se abordó algunas definiciones dadas por académicos estudiosos del tema y desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía, sin descartar otros aportes de teóricos que enriquecieron el debate y luego se procedió a conceptualizar lo pertinente a lo político de la subjetividad, al igual, que los elementos de la formación de la subjetividad política como: memoria, identidad y ciudadanía.

En el tercer capítulo se recopila y se analiza la formación de la subjetividad política en las escuelas normales del país. Se hace un recorrido histórico desde el surgimiento de las Normales, su proceso de expansión y la situación actual de ellas. El análisis está dado desde los modelos de enseñanza imperantes, los modelos pedagógicos, el perfil docente y los efectos de las leyes y decretos reglamentarios que surgieron en las distintas épocas y que transformaron la formación de los maestros en las escuelas normales.

El cuarto capítulo recoge el análisis de la formación de la subjetividad dado específicamente en la Escuela Normal Santa Teresita de Quetame, para ello, se abordará desde tres ejes temáticos: el primero, la construcción de la identidad del maestro, analizada desde el PEI y el plan de formación del Programa de Formación Complementario. El segundo es referido a la práctica pedagógica del maestro, en cuanto a su actuación ética y política; y el tercero, el sujeto –maestro- que se piensa desde el escenario personal; desde el escenario social como sujeto democrático y

participativo; y desde el escenario laboral como un maestro con un rol específico y cuya la labor tiene un impacto en lo social.

Y finalmente, el capítulo cinco hace alusión a unas consideraciones o sugerencias que se plantean para pensar la mediación pedagógica como elemento clave en la formación de la subjetividad política, al igual, que se enuncian algunas mediaciones pedagógicas que posibilitan dicha formación.

## 1. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Dado que el centro de este estudio giró en torno a caracterizar la subjetividad política que se ha venido configurando en los Maestros en Formación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame, se optó por seguir un enfoque cualitativo que según Best, J.W. (1970) (como se citó por Cohen y Manión (1990) precisa que:

se preocupa de las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen, de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presente (p. 100).

Por otra parte, y desde la perspectiva de Sandoval (2.002) este tipo de investigación:

reivindica el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano (p.15).

Fue así como la investigación cualitativa favoreció el análisis de aquellos vínculos que se entablan entre el docente que utiliza una serie de mediaciones pedagógicas y el maestro en formación, para lograr compartir un conocimiento determinado y generar discusiones que permitieran ampliar el horizonte reflexivo del futuro maestro. Es decir, utilizar el tema como excusa para la movilización de conceptos, ideas, creencias y actitudes, de tal forma que en cada encuentro pedagógico el maestro en formación confrontaba su realidad con la de sus compañeros y la del docente, así, fortalecía su bagaje argumentativo y su sentido crítico.

La influencia generada, en el maestro en formación, en ese espacio pedagógico no estaba marcada solamente por la visión y la actuación del docente, sino por la de sus pares, pues ellos, desde su experiencia de vida y sus saberes previos, interlocutaban mutuamente de tal manera

que el resultado de todo ello era una apreciación distinta de la vida, del conocimiento, de la política, de la democracia y la libertad, entre otros.

La intencionalidad desde la perspectiva de los docentes titulares, en especial la mía, en calidad de maestra de la institución e investigadora, era formar y fortalecer la subjetividad política del maestro en formación, por ello, con un alto sentido ético se procedió a seleccionar algunas mediaciones pedagógicas para lograr que los maestros en formación se cuestionaran sobre su sentido vital, su lugar en este mundo como ser social, y por ende su participación en los procesos democráticos.

Rastrear esa formación o construcción de la subjetividad política dio origen a analizar los contenidos de los diálogos entre maestro en formación dentro de una clase o los informales dados a la hora del descanso, en los pasillos de la institución o inclusive, en algún sitio social del pueblo, llámese cafetería o parque. De ahí que mi labor como docente e investigadora se convirtió en un permanente acompañamiento a estos maestros en formación en los lugares que más frecuentaba, sin ser invasiva pero sí, respetuosa.

Este acompañamiento me permitió replantear y cuestionar mi ser como docente y hacerme muchas preguntas relacionadas con la intencionalidad de mis clases, es decir, de mis discursos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, pues ellos afectan la formación de la subjetividad de los maestros en formación. Ellos leen, aprenden y se dejan afectar del docente, ya sea por sus prácticas, sus modos de relacionarse con los demás, su intelectualidad, liderazgo, participación; por su forma de diseñar los ambientes de aprendizaje y sobre todo su identidad como profesional de la educación<sup>3</sup>.

Para captar, describir y comprender los anteriores fenómenos sociales me valí de la investigación etnográfica, pues como lo expresa Parra (2002):

---

<sup>3</sup> Nombre dado a los normalistas en el decreto 1278 del 2002, en su artículo 3. “Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores”.

Hay dimensiones esenciales de la vida escolar que no pueden expresarse con un porcentaje, un índice, una regresión. Por ejemplo la visión del mundo de los actores de la escuela: directivas, maestros, alumnos, padres. Las historias que narran y que encarnan su manera de ver el mundo en que viven, sus actitudes, emociones, sentimientos. La sinfonía de voces que forma el diálogo de los múltiples actores que se encuentran en la escuela. Esas voces, esos diálogos, esas interacciones, son la escuela, la cultura escolar. La investigación no se hace sobre la población escolar sino con ella, a partir de ella, para ella. La función de esta forma de investigar no es solamente producir conocimiento sino transformar la escuela al hacerlo (p. 29).

Esta forma de acercarse al objeto de investigación permitió ahondar más en la comprensión del sentido que los maestros en formación le otorgan a la formación o mejor al acto de aprender, muchos asisten a clase sin propósitos personales definidos, simplemente asisten y ya, se limitan a cumplir y sacar una nota mínima que los habilita el pasar la materia. Al igual permitió conocer las percepciones que los maestros en formación tenían sobre las distintas mediaciones que usaban los docentes y la imagen que estos tenían de las prácticas y la identidad de los profesores titulares.

Estar más tiempo con los maestros en formación en los espacios informales favoreció un acercamiento más profundo a la vida de ellos y así, comprender sus formas de pensar respecto a temas como la política, la democracia, la profesión docente, su proyecto de vida y la vida social y política del municipio de Quetame.

Es desde lo anterior que la información recolectada, a través de los instrumentos propios de la investigación cualitativa como la observación, la entrevista, las historias de vida, el diario de campo, la revisión documental de la historia de las normales y los planes de estudio, especialmente los de pedagogía, arrojaban líneas temáticas que permitían ir caracterizando o estableciendo puntos para la reflexión en torno a la construcción o formación de la subjetividad política de los normalistas. El cómo y con qué instrumentos se hizo la recolección de la información se describen a continuación.

**Observación.** Es de resaltar la importancia fundamental de esta técnica de recolección de información, pues, dadas sus características permite acceder a un conocimiento de orden cultural

de grupos humanos en sus ambientes naturales de interacción y convivencia. Por ello, se retomó el concepto de observar que expresan Bonilla y Rodríguez (1997) cuando dicen que:

Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (p. 118).

Desde la anterior lógica se focalizó a los grupos de formación docente que tenían clase conmigo como maestra e investigadora. Es de aclarar que el (PFC) se desarrolla en 4 semestres para los estudiantes egresados de la Normal y de 5 semestres para los estudiantes egresados de colegios no pedagógicos. Por eso durante el tiempo de la investigación 2013 – 2014: en el primer semestre 34 maestros en formación a quienes les orientaba las materias *Formación socioafectiva y Modelos pedagógicos*; 17 estudiantes de segundo semestre, donde les orientaba la asignatura *Mediaciones pedagógicas*; 34 maestros en formación de tercer semestre; donde les orientaba las materias de *Identidad, contexto y sociedad*; y 27 de cuarto semestre donde les orientaba *Educación inclusiva y Modelos Educativos Flexibles*; estas materias o campos de formación como son llamados en la Escuela Normal me permitieron realizar una observación detallada y objetiva de lo que se sucedía en cada encuentro. En total fueron 112 estudiantes a los cuales les orienté clase. De cada semestre aleatoriamente seleccioné 7 con los cuales trabajé todo el proceso de indagación para un total de 28 estudiantes.

Así fue que inicié un registro detallado de los sucesos que acontecían durante el ejercicio de mis clases, en especial del efecto de las mediaciones pedagógicas que usaba durante el tiempo que permanecía con ellos, tales como la interacción, la participación, el liderazgo, toma de decisiones, ejercicios de práctica docente, discursos teóricos o posiciones ideológicas o culturales frente a discusiones vitales de proyecto de vida<sup>4</sup>, profesión docente, democracia y política.

---

<sup>4</sup>Es significativo cómo algunos maestros en formación son conscientes de que no tienen vocación para el ejercicio docente pero asumen esta formación como un trampolín para más adelante estudiar la carrera que sí les gusta. Ellos expresan que “si se me da la oportunidad trabajaré como docente mientras estudio lo que me gusta, por ahora, y como no tengo los recursos para pagarme el estudio que deseo, debo seguir aquí preparándome”. Muchos de estos jóvenes aunque no les guste ser docentes, tienen las habilidades de liderazgo, manejo de grupo y actitud para la enseñanza. Sin embargo, no están plenamente convencidos de que su vida laboral gire en torno al ejercicio docente. En esos diálogos se analizaba la proyección académica de ellos y su posicionamiento en el mundo laboral. Las

La anterior información me permitió ir consolidando e identificando ciertas categorías<sup>5</sup> que indicaban horizontes claros sobre el sentido de mi investigación, categorías que serán explicitadas en el capítulo 4. Aunque no fue fácil estar participando y registrando, sí fue importante porque descubrí o tuve acceso a aspectos íntimos de los maestros en formación que me ayudaban a comprender mejor el proceso de formación de ellos y sus concepciones respecto a la política, la democracia, lo social, entre otros aspectos.

**Diarios de campo.** La información que recogía durante la observación la plasmaba en estos diarios, que en horas distintas a la interacción con los maestros en formación la estructuraba en forma de narración, descripción o tópicos de reflexión en torno a la categoría de subjetividad política y las mediaciones pedagógicas, respecto al pensar, sentir y hacer.

Los diarios registran lo observado en la clase formal y lo percibido en situaciones informales como en los descansos de los maestros en formación, los diálogos espontáneos a cualquier hora del día, los momentos claves del año académico como la elección del gobierno escolar, las izadas de bandera, la semana cultural y artística, en fin, en todos los espacios que interactuaba con los maestro en formación. Esta recolección de datos se llevó a cabo entre el año 2013 y el primer semestre del 2014<sup>6</sup>.

---

aspiraciones de algunos era continuar alguna licenciatura y posteriormente una maestría, mientras que otros, dejaban al destino decidir por ellos “primero ubicarme laboralmente y luego, si la suerte me lo permite, estudiaré”. Una minoría se proyectaba y quería emular a algunos compañeros que pasaron por la normal y luego de varios años, y con una profesión, como derecho y contaduría, se vinculaban a trabajar al municipio de origen o incursionaban en la vida política.

<sup>5</sup>Estas categorías iban emergiendo en la medida que observaba la dinámica de formación y las distintas interacciones, que me llevaron a precisar y asumir para reflexionar las siguientes: el aula de clase como un escenario para la formación de la subjetividad política, pues en ella convergen multiplicidad de culturas y formas de pensar y sentir, iniciando por el maestro titular que posee cierta estructuración en su forma de percibir y participar de la vida, en sus diferentes escenarios sociales y políticos; y los estudiantes en formación que llevan un repertorio cultural, social y familiar según su lugar de procedencia. Otra categoría fue la participación de ellos en los distintos espacios Institucionales establecidos formalmente, como el gobierno escolar. Y dos categorías más las cuales daban cuenta de la puesta en práctica de unas formas particulares de ser maestro: la primera era la práctica del maestro en formación, pues en su ejercicio como docente se dejaba ver sus concepciones respecto al ser del docente, su labor, la interacción y su juicio frente a los problemas de la enseñanza y su vida futura como profesional de la educación. La segunda, fue respecto a una tarea imprescindible del maestro: el escribir. Esta acción como posibilidad de exteriorizar y dar a conocer su mundo interno en lo que respecta a los proceso sociales, políticos y académicos.

<sup>6</sup>En situaciones formales como la clase, los estudiantes tienden a ser un poco más cerrados y menos espontáneos, tal vez por la dinámica que media y persiste culturalmente en esas cuatro paredes, cuando es salón. Mientras que en otros escenarios en los cuales no hay esa parametrización, es decir, clase, el estudiante en esos tiempos no formales puede decir de manera fluida un pensar y sentir respecto a algo sin mayores restricciones. Por eso los momentos

*Historias de vida*<sup>7</sup>. Fue otra forma de acercarme al conocimiento indagado y que produjo una reflexión interesante en los maestros en formación, pues al solicitarle que escribieran su historia de vida, en cuanto a su participación en grupos, ejercicio de liderazgo, ejercicio de la democracia, formación y actuación en política, elección de la profesión docente y la influencia que tuvieron algunos docentes sobre esta decisión, generó en ellos el deseo de escribir sobre más temas que espontáneamente iban surgiendo.

Fue así como se les solicitó a tres (3) maestros en formación del primer semestre, que escribieran su historia de vida y se comparó con la historia de vida que escribieron los cinco (5) maestros en formación del último semestre, pues a estos últimos se les hizo hincapié que resaltarán la influencia que había ejercido la formación recibida en la Normal, especialmente el uso de las mediaciones pedagógicas en la formación de su subjetividad política. Estos últimos lograron realizar un autoanálisis de su vida y de los cambios que habían adquirido, unos más otros menos, identificando una visión más crítica frente a su actuación como sujetos políticos inmersos en una comunidad. También se les solicito a cuatro (4) maestros en ejercicio egresados de la Escuela Normal, que escribieran su historia de vida resaltando cómo había sido su formación durante su época de estudio.

**Revisión documental:** Se procedió a revisar y analizar diferentes documentos como los referidos a la política de formación docente en las Normales, la historia y los cambios que éstas han tenido a partir de la normatividad gubernamental<sup>8</sup>, y aquellos documentos propios de la Escuela Normal de Quetame que dan cuenta de la orientación particular y el énfasis en la formación de la subjetividad de los maestros en formación como: El Proyecto Educativo Institucional (PEI), los

---

informales son muy ricos en información y necesariamente hay que tenerlos en cuenta para la recolección de los datos. Estos diarios se encuentran en los anexos del CD que contiene toda la tesis

<sup>7</sup> A los maestros que participaron en esta investigación con su historia de vida se les hizo firmar un consentimiento para poder citarlos de manera textual. Tanto los consentimientos como las historias de vida están en los anexos del CD que contiene toda la tesis.

<sup>8</sup> Los documentos revisados daban cuenta de la historia de las normales en Colombia desde 1820 hasta nuestros días. Dado que el volumen documental del tema en cuestión es alto se procedió a extraer y analizar los cambios, en periodos puntuales, que tuvieron las normales (ver capítulo 2). Si bien, no se profundiza en reescribir la historia de las normales, si se buscó analizar la intencionalidad de las orientaciones gubernamentales que incidían directamente en la formación de la subjetividad política de los normalistas. Para ello, se tomaron aspectos como los modelos pedagógicos que orientaban la formación, el perfil del normalista y en algunos periodos las materias o currículo explícito que seguían las normales para cumplir su misión de formar maestros. En cuanto a decretos se analizó el 1487 de 1932, el 192 de 1951, el 1955 de 1963, el 080 de 1974, el 2277 de 1979, la ley 115 de 1994, el 3012 de 1997, el 1278 del 2002 y el 4790 del 2008.



planes de estudio del área de pedagógicas, el manual de convivencia, el proyecto de democracia en los aspectos de elección del gobierno escolar y el proyecto del personero estudiantil.

Se rastreó específicamente en estos documentos aspectos que indicaban expresiones, patrones y énfasis en el contenido respecto a la formación de la subjetividad política. Esta revisión se llevó a cabo a la largo de todo el proceso de investigación.

## **2. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA CATEGORÍA SUBJETIVIDAD POLÍTICA PARA ESTUDIARLA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL**

La formación de la subjetividad política de los maestros en formación de una Escuela Normal Superior no solamente tiene una historicidad, sino unas implicaciones de orden político, en tanto involucra el reconocimiento de sí mismo como sujeto que se construye y transforma en individuo y agente social, con capacidad para tomar decisiones sobre su futuro y sus acciones; lo cual abarca una conciencia de la identidad histórica y política. Por ello, acercarse a la conceptualización de la subjetividad política en la formación de maestros resulta relevante, porque implica hacer una revisión crítica del pasado y resignificar su presente desde el sentido que tiene pensarse como sujeto político, según la época y la sociedad a la que pertenece; además configurar las prácticas en torno a la equidad, la justicia social y la reciprocidad de su labor en la escuela, ya que como afirma Rodríguez (2012): “la subjetividad política se potencia, se promueve, pero, sobre todo, se ejerce” (p. 327).

Es por ello, que se enuncia en primer lugar una aproximación al concepto de “subjetividad política” para plantear el significado que asume esta categoría en el presente estudio; posteriormente se describen analíticamente tres elementos que se consideran fundamentales en la formación de la subjetividad política: memoria, identidad y ciudadanía. Y por último, se sugiere una configuración de la subjetividad política, desde la perspectiva de la formación de maestros.

### **2.1 El concepto de subjetividad política<sup>9</sup>**

Para abordar la categoría subjetividad, se retoman algunos referentes epistemológicos generales, respecto a cómo se ha entendido y cuál ha sido su empleo en el debate académico, para desde allí propiciar una aproximación a la categoría de subjetividad política, eje de interés del presente trabajo.

---

<sup>9</sup>Las secciones 2.1, 2.2...son realizadas en coautoría con Fernando Ruiz Acero, quien expuso estos mismos conceptos en la tesis *Configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber/poder en el contexto escolar* (Ruiz, 2013).

La categoría subjetividad implica un campo de reflexión generador de múltiples acercamientos teóricos, que de una u otra manera apuntan a describirla como aquello íntimo del sujeto, o en muchos casos su uso se refiere a las características psicológicas o emocionales del ser humano (Bonder, 1998, p. 10). Sin embargo, dado que estamos inmersos en un mundo cargado de significados y formas particulares de existir, el sujeto también busca adaptarse o luchar por modificar su entorno, ya que en últimas, somos seres con interioridad y energía vital, vivimos acorde, tanto a la filosofía propia, como a la que la sociedad nos impone, por el hecho de pertenecer a ella.

Otros como Najmanovich (2001, p. 110) afirma que “la subjetividad es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de creatividad y libertad, el espacio de la ética” (p. 110). Ese vínculo se inicia desde el seno de la familia y nunca termina de formarse, ya que siempre estamos recibiendo o captando información del medio que nos rodea y eso hace que nuestras representaciones del mundo, se vayan consolidando o modificando. Desde otra perspectiva, Ortega (1995), citado por Bonder (1998, p.10) al expresarse acerca de la subjetividad, dice que: “no existe una definición precisa de subjetividad y quizás tampoco debiéramos buscarla. Es una definición por hacerse, procesal y provisoria, esto es temporal, o sea tan histórica como hipotética”. Sin embargo, cuando reflexiona sobre este concepto, Bonder (1998, p.10), cita a López (1996) quien expresa que la subjetividad es el residuo del proceso de subjetivación<sup>10</sup>, es decir, la singularidad, la biografía y las vivencias de sí mismo.

Es importante asumir que desde esta perspectiva, la subjetividad, al considerar las concepciones y representaciones que las personas tienen tanto de sí y de los otros, como de su mundo en general, es movable y no estática, va cambiando según las circunstancias ya sean geográficas, culturales, históricas, económicas, políticas o educativas. Es construida por el sujeto a partir de la

---

<sup>10</sup> Subjetivación, es un término que presenta distintos sentidos, que en gran parte dependen de quien lo use, ya sea desde la psicología, la filosofía o la sociología. Bernardi (2006) expresa que “para conservar un significado específico de subjetivación, se puede designar el proceso que conduce a que algo se vuelva subjetivo, es decir, se relacione con un punto de vista propio” (p.1). Por otra parte, Navarro (2004) identifica la subjetivación con la internalización que la persona hace de su mundo exterior, y hace una aproximación conceptual a la subjetivación desde lo social, afirmando que “la experiencia social es la actividad por la que los individuos construyen el sentido y la coherencia de cada acción; es la manera de sentir al mundo subjetivamente, pero, a la vez, es la manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo” (p. 205).

influencia del ambiente familiar, la sociedad, los medios de comunicación, la cultura y la educación.

Por lo tanto, no es posible decir en su totalidad que el sujeto, en tanto subjetividad, es una acumulación de experiencias provenientes del exterior porque dejaríamos por fuera el carácter autónomo e intrínseco que por derecho propio tiene el ser humano. Podemos afirmar sí, que es un ser social, porque depende de las relaciones con los otros, al igual que de la cultura y de los significados sociales propios del contexto donde se desarrolla, para irse constituyendo como sujeto; pero también hay que reconocer su autonomía en la posibilidad de ejercer la auto reflexión, la crítica y la capacidad de asumir su responsabilidad frente a un comportamiento determinado.

Al respecto Navarro (2004, p. 143), citando a Dubet y Martucelli (2000), afirma que los individuos se definen más por sus experiencias que por sus roles; la experiencia social es la actividad por la que los individuos construyen el sentido y la coherencia de cada acción; es la manera de sentir al mundo subjetivamente, pero, a la vez, es la manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo.

Esa mirada que tiene el sujeto de sí mismo, implica un auto reconocimiento de su yo, que en palabras de Touraine (2002)

(...) no es el individuo concreto, manido de gustos, normas, conocimientos, recuerdos, sino la voluntad de individuación de cada individuo que se distancia de su yo psicológico y social, y que se vuelve capaz de reconocer a los demás sujetos, en la medida en que ellos realizan un esfuerzo de individuación análoga” (p. 12)

Para llegar a ese nivel de reflexión y reconocimiento es necesario el encuentro de este individuo con temas vitales como: el amor, la relaciones de género, los modos de integración a los movimientos culturales, la vejez, la vida, la muerte, el gozo, el sufrimiento, la ira, la estética, “las formas de desintegración de sí mismo –llamadas de desubjetivación- pero también los modos de afirmación de sí mismo –llamadas de subjetivación-. (Defensoría del Pueblo, 2005, p. 63).

De manera que el sujeto, al tener la capacidad de reflexión sobre sí mismo, es decir, sobre sus pensamientos y sus acciones, va configurando una imagen de sí que consolida en las interacciones diarias con los otros y los objetos. Esa imagen proyectada representa un mundo intra-psíquico, organizado pero en permanente movilidad, es decir, no es estático sino que cambia según las circunstancias históricas, políticas, sociales, económicas y laborales. Esa proyección es llamada personalidad del sujeto. Esa personalidad, en palabras de Hernández (2008) es “la organización de la subjetividad individual, pues es en ésta donde se organizan los sentidos que el sujeto le otorga a las cosas y con los cuales él actúa y se expresa” (p. 158). La configuración de sentido que el sujeto le otorga a las cosas no proviene solamente del interior de su mente sino que recibe la influencia del medio o contexto donde se sitúa el individuo. Hernández (2008, p.151), citando a Vigotsky (1998) expresa, en relación a la idea de la influencia del medio, que:

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio en hombres como categoría inter-psíquica y luego en el interior del niño como categoría intra-psíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, y al desarrollo de la voluntad.

Podemos decir entonces que la manera como el sujeto capta y organiza su mundo cultural, le da sentido y significado, se sitúa frente a él, lo comprende y lo expresa, es a lo que podría llamarse subjetividad.

Si bien, se acepta que el sujeto se vale de todas sus funciones mentales, sensoriales y afectivas para captar el mundo en que se encuentra, también se afirma que ese mundo está constituido por el conjunto de acuerdos tácitos o no de los sujetos, entonces se concluye la existencia de una subjetividad en conjunto que representa unos modos de vivir y actuar de los sujetos en determinadas regiones o países. Por ello, González (2002), expresa:

[...] Lo que se trata es de comprender que la subjetividad no es algo que aparece solo en el plano individual, sino que la propia cultura en la cual se constituye el sujeto individual y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad (p. 164, citado por Hernández, 2008, p. 155).

Dentro del anterior marco, González (2002) presenta una apuesta sobre subjetividad en la que la considera “un sistema de configuraciones subjetivas que se organiza en las prácticas de individuos y grupos, expresando la tensión entre su organización inicial, y las formas que toma en el curso de esas prácticas...” (p. 251). Es evidente cómo esos modos particulares de captar y asimilar una realidad hacen al sujeto único, pero a la vez, plural, en el sentido que comparte a través de sus acciones la cultura de un determinado grupo.

Ello no quiere decir que este sujeto siempre se comporte o siga los planteamientos culturales de ese grupo, pues, dada su voluntad y libertad, puede optar por generar nuevas formas de actuación y distanciarse de las que culturalmente recibió. Esto puede complementarse con lo que plantea Cubides (2007) citando a Foucault (1991), respecto a la “dimensión política del cuidado de sí”, la cual tiene que ver con aquello que el sujeto está dispuesto a aceptar, rechazar o modificar en sí mismo y en sus relaciones con los demás, con miras a ejercer su voluntad de acción. Este autor comenta que:

[...] Un principio o noción creada en la antigüedad para denotar múltiples sentidos, entre ellos, la idea de un trabajo que implica atención, conocimientos y técnicas, de una actividad dirigida a la conversión de uno mismo por sí mismo, es decir, a la elaboración de un arte de sí, de un arte de vivir, entraña, por tanto, una constitución activa del sujeto, relativamente autónoma, pero también la reflexión sobre la libertad individual. En este sentido, en su origen, el cuidado de sí está vinculado a la formación ética y política del sujeto (p.58).

En las palabras de Foucault se puede ver el acto de libertad y autonomía que tiene el sujeto para elaborar sus propias imágenes y concepciones tanto de su mundo interno como del externo. Ese cuidado de sí implica la conversión, es decir, la capacidad que tiene el sujeto para mirar su interior, analizarlo y modificarlo a su gusto e interés. Pero para lograr tal propósito no basta con tener la facultad y voluntad de hacerlo sino que es necesaria la ayuda del otro, a través de la formación ética y política.

Así pues, la formación política, al constituirse de prácticas cotidianas emergidas desde las relaciones que se sostienen con los otros, implica el desarrollar nuevas subjetividades, es decir, formas de entender y comprender la vida en sociedad, la normatividad y los grupos sociales. Se alude así a la construcción de lo social como un poder constituyente, realizado con base en un actuar en común, que si bien supone compartir determinadas formas de valorar y de conducirse,

no implica la dilución de las diferencias y de las singularidades de los sujetos. De acuerdo con Cubides (2007) la subjetividad sería una construcción permanente, nunca acabada, que en cada momento “expresa relaciones de composición entre fuerzas activas y espontáneas, que proporcionan nuevas direcciones de transformación de la vida y fuerzas reactivas que se ocupan de las funciones de conservación, de adaptación y utilidad” (p. 62).

Desde otra perspectiva, pero con la misma idea de la formación de la subjetividad, Giacaglia (2009), expresa que en la filosofía moderna el concepto de subjetividad implica también el de interioridad, “en tanto la conciencia nace como ámbito donde lo otro, es decir, la exterioridad, es traído como representación (en el teatro de la conciencia); es presentado y puede ser conocido y juzgado” (p.119). Como vemos, nuevamente la idea de libertad hace referencia a lo interior del sujeto, en este caso de la conciencia, que es libre. Existe entonces una particularidad común entre los sujetos, y es que poseen conciencia, pero una conciencia libre, sin embargo, el sujeto por estar involucrado en una comunidad y sociedad reglada y normatizada, comparte unas formas particulares de vivir y de actuar en sociedad.

Por otra parte, Navarro (2004) expresa que el sujeto aprende a vivir en sociedad y, mientras lo hace, construye sus propias “representaciones”, esto es, sus maneras específicas de entender y comunicar la realidad, las cuales son “sociales” en tanto influyen y son influidas por las personas a través de sus interacciones (p. 143). En tal sentido, se puede sostener que el proceso de construcción de la subjetividad, en buena parte, es el proceso de configuración de las representaciones sociales, lo cual tiene que ver con lo político.

Es así, que como maestra investigadora considero que la subjetividad política es una categoría de suma importancia en la formación de los futuros maestros, ya que con ella se busca permear las diferentes posturas y maneras de sentir, pensar y actuar frente a las distintas situaciones (vivencias, experiencias) de cualquier índole que el maestro deba enfrentar y resolver dentro del ejercicio de su labor docente en los diferentes contextos a los cuales deba vivir.

## 2.2. Lo político de la subjetividad

Si tomamos como referente las reflexiones planteadas en el apartado anterior, es posible reconocer que el sujeto puede ser visto como un individuo que se construye en la medida en que establece relaciones con los otros y participa de la vida, es decir, de una cultura y una sociedad en la cual le correspondió vivir. Al participar de la cultura, el sujeto se deja construir y a la vez va construyendo cultura, esto implica ser un agente activo y dinámico frente a los procesos diarios de la vida social y política. Así pues, se observa que la subjetividad es construida por todos, no solamente desde lo interno del individuo, sino de lo externo, es decir, de toda una colectividad. Ello obedece a que los sujetos son:

[...] siempre situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce, en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular (Zemelman, 2010, p. 357).

El sujeto como ser social y con la capacidad de relacionarse con los otros, siempre pertenecerá, de manera explícita o no, a los distintos grupos de orden social que a lo largo de la historia se han ido constituyendo o que van emergiendo en los momentos actuales del devenir de la humanidad. En los primeros años de su vida comienza a vincularse a los grupos sociales más cercanos a su lugar de residencia, como son, en el caso del contexto colombiano, a los religiosos (actividades de la parroquia o la iglesia a que pertenezca), los culturales (música, teatro, poesía, danzas...), los deportivos (según la preferencia), el colegio y otros; llegando posteriormente a integrar grupos que se identifican por una ideología política y social. Desde esta heterogeneidad de discursos, el sujeto va configurando sus modos de ser y actuar, es decir, su subjetividad en lo individual y en lo social.

Respecto al proceso de formación de la subjetividad, de acuerdo con Herrera (2008, p.23), quien cita a Restrepo, Ortiz, Parra, y Medina (1998):

[...] la socialización política corresponde a todos aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje (formales o no formales) en una cultura de la sociabilidad que habilitan como miembros (como integrantes, como súbditos o ciudadanos) de instituciones



(familiares, vecinales o municipales, nacionales o transnacionales, o un conjunto de todas ellas), a los individuos que han habitado o habitan un estado o país (p. 58).

De manera que el proceso de socialización se constituye en la forma en que se interioriza la realidad social. De este modo, el sujeto al irse configurando como sujeto social y político desde su vinculación a ciertas colectividades, pone en juego su memoria y la proyección de futuro. Su memoria referida a la tradición acumulada y a lo construido en él históricamente que pone a circular en sus interrelaciones diarias y que se evidencian, aún más, cuando el sujeto piensa, planea o proyecta el futuro, ya sea para sí mismo o para la colectividad. Al proyectar el futuro a través de la consolidación de proyectos, el sujeto resulta siendo:

[...] moldeado por factores externos (ideologías, exigencias políticas concretas, distorsiones organizativas, entre otras), que alteran su dinámica interna. Es posible que se impongan determinadas interpretaciones de la realidad, las que pueden moldear un deseo de futuro que se imponen a lo que hay de potencial en el sujeto. En esta situación, la utopía se convierte en una meta externa al movimiento constitutivo de la subjetividad, respondiendo, más bien, a una ideología acerca de lo que significa trascender la realidad dada, en vez de ser un mecanismo de reconocimiento de la potencialidad que se contiene en dicha situación dada (Zemelman, 2010, p. 359).

Lo anterior se enmarca, en lo que Zemelman (2010) ha denominado: “desarrollo humano en tanto constante ampliación de la subjetividad como fuerza modeladora de la sociedad” (p. 7). Así concebida la subjetividad, se esperarí una sociedad que favoreciera en toda su expresión la calidad de vida de los sujetos, pero no siempre se aplica o se evidencia tal propósito, pues las demandas económicas que imperan y rigen el orden de lo social, hacen que el sujeto se encuentre enmarcado dentro de unas políticas que orientan dicho orden. Lo ideal sería la correlación directa entre el desarrollo del sujeto y las condiciones sociales favorables para que se logre lo esperado. Ello requiere de unas políticas que permitan el alcance de tal propósito.

Ahora bien, ahondar en el término de política, nos conduce a un campo complejo lleno de disputas de distinta índole en que confluyen aspectos constitutivos del mundo de lo social, como las relaciones de poder, las tensiones entre lo público y lo privado o las características de las formas de participación. Estos elementos forman una urdimbre que se manifiesta en todas las esferas de la sociedad. Su uso como referente de estudio puede aplicarse tanto en procesos de

transformación social, cultural o política como para analizar aspectos de la vida cotidiana atravesados por las relaciones sociales.

De acuerdo con esto, si se considera la política como una característica propia de las relaciones que se manifiestan entre los sujetos, es indiscutible que la formación o iniciación a la acción política es dada en la familia y continuada posteriormente en los escenarios de socialización entre los que encontramos las instituciones educativas. En este ámbito, la formación de la subjetividad política, implica para el sujeto, un reconocimiento de su biografía e historia familiar, para entender su presente y poder abordar, estudiar y discutir sobre cuestiones relacionadas con su formación moral y política para el ejercicio de su ciudadanía, para lo cual es necesario generar una conciencia de sí, del mundo cotidiano y de la relación con los otros, para poder tomar una postura frente a las maneras de organización de la vida en común. Es en este contexto, que los sujetos pueden “desplegar su subjetividad y su identidad, para actuar en el mundo, crear nuevas condiciones y participar en procesos de transformación” (Ruiz y Prada, 2012, p. 326).

De modo que, se debe generar un proceso en el que “se recuperen y legitimen la voz y las prácticas propias de los y las jóvenes desde los espacios en los que ellos puedan configurar (...) el potencial de la subjetividad política” (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2012, p. 859), lo cual debe verse expresado en la conciencia histórica y en la constitución de sí mismo, como sujeto colectivo, lo cual implica el auto reconocimiento y su legitimación en el mundo, donde pensarse solo es posible si al mismo tiempo se piensa en el otro como alguien distinto, con una historia, biografía e intereses que incluso pueden ser contrarios a los propios (Díaz y Alvarado, 2009, p. 135), para que a partir de esto, se pueda “querer, reconocer y aceptar a los otros como distintos y así configurar una posición de equidad mínima donde todos tengamos derecho a habitar el mundo”.(Díaz y Alvarado, 2009, p. 139)

Por lo tanto, para la constitución de la subjetividad política, esa conciencia histórica, se constituye en la reflexividad, que implica “una conciencia clara del sujeto, de su génesis, su configuración, su biografía” (Díaz y Alvarado, 2009, p. 136), de manera que su presente se articule con su devenir histórico y con todas las mediaciones del mundo que le corresponde vivir. De acuerdo con esto, la subjetividad política, se puede concebir como:

[...] la construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo. La subjetividad política sólo tiene lugar en el entre nos, pues el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse como ser único, con pensamiento y acción auténtica, es decir, como sujeto político, sólo es posible cuando se reconoce al otro como un igual en poder de creación. (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2012, p. 859).

En este mismo horizonte de sentido, Díaz (2005) reconoce la subjetividad política como “un proceso constitutivo de la subjetividad en el cual el sujeto reflexiona sobre su condición como integrante de una colectividad y los procesos de corresponsabilidad social que de ello se deriva y que se expresa en términos de lo político y la política” (Díaz, 2005, p. 6). Vale la pena considerar el aporte del mismo autor quien explicita un punto de discusión al respecto de la formación política cuando afirma que la subjetividad política no sólo debe ir a lo procedimental, es decir, a concretar formas de gobierno, sino como el ejercicio del poder en los ámbitos de la vida cotidiana. Estas formas de poder expresadas por el sujeto y reflexionadas son las que le permiten asumir ciertas posturas para comprender el orden social de la colectividad y el ejercicio de la actividad política. Todo ello requiere de un proceso que implica autoconciencia y autoconocimiento por parte del sujeto, del rol que ejerce en la sociedad y su motivación a participar en ella como agente dinamizador y transformador.

De acuerdo con las reflexiones planteadas hasta aquí, se hace pertinente reconocer que el presente trabajo investigativo asume la subjetividad política como un elemento estructurante en el proceso de formación de la persona, ya sea niño, joven o adulto. Por tanto, se le define como **las maneras de pensar, sentir, asumir y actuar respecto a la vinculación y participación en actividades de orden social de la colectividad y por ende, en relación con el ejercicio de la actividad política y los procesos intersubjetivos asociados a ella.**

Queda claro entonces que el sujeto se constituye políticamente en la medida en que se vincula con otros sujetos y esa vinculación le permite no sólo interactuar, por ejemplo, para expresar o sentar sus puntos de vista acerca de situaciones que le generen inconformismo, sino también para posicionarse de manera crítica y reflexiva ante el mundo de lo social, que es en últimas, el mundo de la vida.

### **2.3 Memoria, identidad y ciudadanía como elementos de formación de la subjetividad política**

Una de las dimensiones de la subjetividad política es la identidad; por ello, en el contexto de la Escuela Normal, los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria, van estructurando una forma particular de ser sujetos y de ser docentes. La influencia directa dada por la escuela y el medio cultural tanto cercano como lejano, van configurando su identidad. La posibilidad dada por la Escuela Normal superior, para que el maestro en formación se repiense como ser humano, se mire a sí mismo y construya una imagen de sí, permite el desarrollo de su subjetividad. Imagen no solo como persona sino como futuro docente formador de niños. Es desde esas reflexiones y ese compartir de imágenes, ideas, experiencias y motivaciones, que se va alimentando y estructurando la identidad del docente y con ello su subjetividad política.

Como se puede ver, se están abordando dos dimensiones: una de índole personal y la otra de orden social. La reflexión que hace la persona sobre “el cómo soy y el quién quiero ser” remite a lo subjetivo, pero alimentado de lo social y lo cultural. En la medida en que la persona va configurando su ser, va fortaleciendo su identidad. En este caso, la pregunta sobre la identidad docente, está pensada desde quién soy como docente. Al responderla se debe tener cuidado con la imagen cultural y social que actualmente se tiene del maestro; ya sea como intelectual, constructor y socializador de cultura, formador y transformador de vidas, reproductor de un conocimiento, en fin, son múltiples las imágenes que se tienen.

Evidentemente no basta con tener en cuenta esa representación sino examinar la forma como los docentes la viven en su práctica docente.

Los maestros en formación van resignificando su identidad docente en los espacios pedagógicos que se brindan para que participen en la creación de los significados e imágenes del ser docente y no desde un acatamiento pasivo de las representaciones propuestas por la cultura y la sociedad, pues como lo expresa Delgado (2004):

[...] La identidad de alguien es, sin embargo, aquello que la persona tiene como más precioso: la pérdida de identidad es sinónimo de alienación, de sufrimiento, de angustia y de muerte. La identidad no le es dada al ser humano de una vez por todas en el nacimiento, ella es construida en

la infancia y de ahí en adelante se reconstruye a lo largo de toda la vida. El individuo no la construye jamás en solitario; ella depende fundamentalmente de los juicios del otro, de las interacciones con los otros y de las propias orientaciones y definiciones de sí, que cada uno vaya elaborando (p. 10).

Es desde esa lógica de interacción y coparticipación de todos, que los espacios educativos, en palabras de Parker (2006) “son campos principales para construimos y vivimos como sujetos” (p. 10). Es un énfasis fundamental, repensar la escuela como uno de los lugares privilegiados para propiciar el encuentro con el otro desde un sentido ontológico, es decir, desde su ser, en el desarrollo personal en cuanto a principios de vida, convivencia, relaciones interpersonales y valores. En otros términos, centrados en la formación de lo social, lo inter e intrapersonal y siguiendo los postulados de Parker, la identidad, se entiende desde una unidad de narración y representación de sí mismo, que responde a la pregunta *quién soy*.

Por otra parte, en el proceso de construcción de la subjetividad política y de identidad de los sujetos, la memoria tiene un elemento central, pues a través de ella nos reconocemos como sujetos y reconocemos a los otros como semejantes, iguales o diferentes a nosotros. Esta relación intersubjetiva está mediada por la memoria, sin ella, no seríamos ni existiríamos como personas. Ella es la que nos permite ser sujetos sociales y vivir nuestra cotidianidad.

Por lo tanto, la memoria en la identidad tanto personal como colectiva es fundamental, pues ella permite la continuidad y la existencia de las culturas, sociedades y grupos. En lo individual, permite que el sujeto sea, se construya y trascienda; el recuerdo de acontecimientos, sentimientos, costumbres e ideas, hace que la persona se mantenga viva y activa; que tenga un pasado y un presente, que sea sujeto, en el sentido de poder relacionarse con los otros para construir historia y cultura. “Sin memoria, una persona no se reconoce más, se desintegra y deja, por ese mismo hecho, de existir” (Krzysztoy Pomian, 1999, p. 271, citado por Gruppo, 2002, p.190).

Además Gruppo (2002, p. 190) manifiesta que la identidad de un grupo social es indisoluble de su memoria, porque es por intermedio de ésta última que la identidad se construye y se transmite. De ahí la importancia que la historia le otorga a la memoria, pues sin ella, nadie existiría. La

historia personal y colectiva de un grupo, como el de los maestros en formación, van hilando y configurando su identidad a través del recuerdo, la palabra y el relato.

Es de resaltar que esa identidad es el cúmulo de recuerdos y de experiencias ya sean agradables o no, pero que están ahí y hacen parte de la memoria. Sin embargo, como lo expresan Prada y Ruiz (2006) “hay serias sospechas sobre el protagonismo del sujeto en la memoria, porque, es imposible acceder de forma directa a las representaciones en la memoria, sin que alguien garantice la veracidad de lo recordado” (p. 28); por otra parte, los recuerdos son tejidos con y por otros, sin que logre saberse cuáles son los límites de las construcciones propias a las ajenas; y finalmente porque la memoria está sometida al olvido.

Sin embargo, la memoria juega un papel fundamental en los contextos políticos, por cuanto “es una práctica cultural que funciona como un puente entre el pasado, el presente y el futuro. (...) y sirve de bisagra entre el individuo y la colectividad para facilitar procesos de reconstrucción de la identidad” (Riaño (2006), citado por Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2012). Por lo tanto, la memoria actúa como factor inevitable en la construcción de significados en las prácticas políticas e incide en la manera de ser y obrar de cada sujeto, en su identidad, así como en la construcción de los colectivos. De manera que la memoria se constituye en una dimensión social fundamental, para entender los procesos de formación de subjetividades políticas, ya que se configuran en la medida en que al recordar y olvidar se le da sentido a lo acontecido, se construyen “referentes simbólicos, significados y trayectorias de las prácticas de los sujetos desde donde se consolidan, fracturan, transforman (...) procesos de subjetivación” (p.157).

Ahora bien, una categoría que suele relacionarse con la de subjetividad política es la de la ciudadanía. Sin pretender hacer una extensa reflexión sobre este concepto y sus repercusiones en lo civil, político y social, sí se tocará lo concerniente a la ciudadanía como campo de educación en los maestros de formación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame.

La ciudadanía, en virtud del derecho internacional, indica la nacionalidad de una persona: el colombiano, el venezolano o el americano, por ejemplo. Sin embargo, desde la sociología y las ciencias políticas, la ciudadanía sustantiva se concibe como la posesión de los derechos civiles, políticos y sociales. Este tipo de ciudadanía es la más importante, porque pone en escena la

participación de las personas en la apropiación, conocimiento y práctica real de tales derechos (García y Gomáriz (1999, p.5). La ciudadanía, así vista, es referida como lo expresan García y Gomáriz (1999): “al ejercicio de los derechos que tiene como punto de partida la igualdad política de los ciudadanos” (p. 2).

Si bien esa igualdad faculta a la persona y le da el derecho al ejercicio de ciertos derechos, no implica que el sujeto haga uso voluntario de ellos. Y es justamente en este punto de la voluntariedad, que la formación en la ciudadanía entra en juego, pues es necesario que las personas, no solo tengan un conocimiento instrumental de sus derechos sino que los comprendan y se apropien de ellos.

Esta perspectiva permite distinguir dos dinámicas en la construcción de la ciudadanía. Una referida a los derechos y deberes que tiene el individuo que pertenece a un grupo social y otra relacionada con la participación en la vida social, lo cual implica un conjunto de prácticas de organización que hacen posible pensar en “lo público”, lo cual no se reduce al simple hecho del ejercicio del voto o de una lucha por los derechos de determinado grupo social, sino que implican un concepto fundamental y es el del pluralismo, que básicamente es el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias que atraviesan el tejido social, de manera que coexistan diferentes intereses, opiniones, conceptos y formas de ver el mundo.

En Colombia, se puso en marcha la formación de la ciudadanía en escuelas y colegios, pero no como una cátedra sino como acciones transversales del currículo que conlleven a la construcción de sujetos que no sólo conozcan sus derechos, sino que además ejerzan y hagan uso público de tales derechos<sup>11</sup> como: pertenecer a un partido político, ejercer el voto para ser representado o ser elegido como representante de una colectividad y la vinculación a grupos sociales con distintos fines y orígenes (ya sea barrial, comunal, regional o nacional), entre otras variadas maneras de acceder al uso de la ciudadanía.

Sin embargo, es lamentable que la vivencia de la ciudadanía se haya restringido a la participación en la elección de diferentes líderes de colectividades escolares, en el caso de las

---

<sup>11</sup> Ver los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, respecto a la formación ciudadana en su Documento *Formar para la ciudadanía, sí es posible* (MEN, 2004).

instituciones educativas, cuando ella implica -como se plantea discursivamente desde el Estado- construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo y la diferencia, de manera que los estudiantes aprendan a ser ciudadanos que actúen de manera constructiva en la sociedad democrática.

Por lo anterior, hablar de la ciudadanía hace referencia a una de las dimensiones de la formación de la subjetividad política, tiene que ver con lo que plantea Crisanchó (2012) al referirse a “lo político” como una noción que incluye “[...] todo lo relacionado con los asuntos de la organización y administración de una comunidad y la participación de los sujetos en dichos asuntos comunitarios” (p. 6).

De ahí que la formación de la subjetividad política de los futuros maestros sea mucho más que “instruirlos” sobre sus derechos o darles oportunidad de “elegir y ser elegidos”, sino que implica una vivencia como comunidad democrática, donde se priorice el diálogo, el debate y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en las decisiones relevantes que le competen. Además, constituirse como comunidad de convivencia y aprendizaje, reconocer la realidad que le rodea e involucrarse en la medida de las posibilidades con la solución frente a alguna de sus problemáticas, y esencialmente, construir una lectura de la realidad que le permita tomar postura crítica frente a lo que sucede en su entorno local y global.

Por otra parte, el ejercicio de la ciudadanía se vincula con la subjetividad política y la formación de la subjetividad, ya que las tres tienen elementos comunes que las unen y hacen que las acciones de formación tengan puntos de encuentro, como lo cultural, lo político y lo social. A esto se suma la influencia de los medios de comunicación y las realidades sociales de todo orden, que a diario suceden en nuestro país, que van teniendo efectos en las formas de pensar y obrar del sujeto en virtud de las resignificaciones que hace de ello, lo cual hace que la subjetividad sea un elemento en permanente cambio y transformación.

De ahí que esa característica de reflexividad que se atribuye a la subjetividad política, que implica la reflexión sobre su condición como sujeto y como integrante de una colectividad, así como sobre los procesos de corresponsabilidad social que de ello se derivan, sea fundamental en la formación de la subjetividad política, pues como plantean Díaz, Salamanca y Carmona (2012):



[...] la subjetividad política en cuanto acción de reflexividad sobre lo político y la política rompe con los determinismos, abre opciones para la actuación social, permite la emergencia de la novedad y con ello permite pensar que no hay sujetos sujetos a poderes absolutos ni en el tiempo finito del ser particular, ni en el tiempo infinito de la especie a la que pertenece, por lo que siempre la esperanza, las posibilidades, las líneas de fuga, las rupturas de la tradición, la institución emergente sobre lo instituido decantado son posibles (P. 54).

Por esto, se constituye en un reto la formación de la subjetividad política, específicamente para los maestros en formación, de manera que se reconfiguren las prácticas de participación política, basadas en la cooperación, la reciprocidad y la corresponsabilidad, que permitan un acercamiento a la democracia, como un ejercicio de equidad y justicia real en nuestra sociedad.

## **2.4 La configuración de la subjetividad política**

Todo lo anteriormente expuesto indica que la subjetividad política en la escuela, se constituye no sólo en un reto en el proceso de formación de los maestros, sino que implica abordar la realidad social y económica desde una mirada integral a través de diversos discursos, espacios y momentos cotidianos en las instituciones educativas, donde los maestros en formación empiecen a desarrollar conciencia y sensibilidad frente a estos temas que afectan considerablemente la calidad de vida de las distintas comunidades. Por lo tanto, la subjetividad política se configura en virtud de procesos deliberados, pero también en virtud de las prácticas y las expresiones culturales que desde fuera inciden en ella y las que se realizan en su interior.

Sin embargo, realidades coyunturales de nuestra sociedad, como la desigualdad, la injusticia, la pobreza y la violación permanente de los Derechos Humanos, no suelen ser explícitos en el currículo institucional, de ahí que sea necesario problematizar estos elementos e incluirlos en el análisis de la subjetividad política en la escuela.

Desde la perspectiva que implican estas reflexiones teóricas planteadas en este capítulo se analizará la configuración de la subjetividad política en la Escuela Normal Santa Teresita de Quetame, cuyo objetivo institucional apunta a la formación de maestros para desempeñarse en preescolar y básica primaria. Por lo tanto, se percibe que el proceso de formación política, en esta institución, está dado desde los discursos teóricos y prácticos que circulan en el plan

curricular, así como desde las políticas educativas y los procesos sociales e históricos que han marcado a las escuelas normales a lo largo de su historia.

Y aunque no existe una intencionalidad explícita en este sentido, en las áreas de formación, de manera indirecta y a través de las actividades desarrolladas se promueven las distintas formas de ser un sujeto político; desde la concreción de un proyecto de vida profesional en el campo de la educación, que implica un modo particular de concebir la vida, las relaciones de poder, el sentido de justicia, el ejercicio de la democracia y la participación.

A lo largo de los dos o tres años en que los maestros en formación permanecen en la Normal, van conformándose en virtud de un modo de ser institucional y del ejercicio de unas prácticas docentes que reconfiguran su actuar en la vida marcado por la cotidianidad y los discursos teóricos de las áreas de conocimiento, es filtrada y contrastada por las concepciones estructuradas o semiestructuradas que el maestro en formación trae sobre sí mismo, la participación social, la política y la profesión docente. Este contraste de ideas puede generar tensión en el maestro en formación y de hecho, ese es el objetivo, para que de manera crítica se apropie de las ideas que le permitan identificar su lugar en este mundo como sujeto social y político.

El maestro en formación normalista, durante su proceso de formación docente va construyendo o reconstruyendo su subjetividad respecto al oficio de maestro, su rol como líder comunitario, posibilitador del pensamiento crítico, agente político y dinamizador de procesos democráticos; así, al conjugar la experiencia institucional, la de los docentes y la de los maestros en formación se va configurando la subjetividad política del docente normalista. Explicitar estos procesos es lo que ocupará los siguientes capítulos.

### **3. UNA MIRADA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE COLOMBIA**

Realizar este estudio sobre la configuración de la subjetividad política en la Escuela Normal exige revisar unos antecedentes fundamentales: exige con especial detalle una mirada histórica retrospectiva sobre la formación de los maestros normalistas; por esta razón, la pretensión de esta segunda parte es la de esbozar la tendencia que marcó dicha formación y si, aún hoy, existen rezagos de dicha tendencia. Una vez realizado esto tendremos el terreno preparado para adentrarnos en la problemática que nos interesa.

#### **3.1 Formación de la subjetividad del maestro en la época del método lancasteriano**

Por los años de 1820, estaba de vicepresidente de la Gran Colombia el General Santander, que según Parra (2011) citando a López (1990):

[...] sabía que con analfabetos no se podía construir una nación, y como hombre de letras está inclinado a dar mayor credibilidad a las voces de la razón que a las órdenes de la autoridad... comprendió que solo la unión de las armas y las letras podía mantener la independencia y la libertad conseguidas a costa de tantos sacrificios, (p. 2).

Ello implicaba costos que el gobierno, en ese momento no priorizaba, pues su urgencia era el restablecimiento de un orden social y político, de ahí que no veía la educación como eje fundamental de desarrollo social sino que ésta pasó a un segundo plano y se priorizaron los proyectos de infraestructura. El objetivo del gobierno era que sus ciudadanos pudieran votar, es decir, “preparar a los ciudadanos en el derecho al sufragio, el cual tenía como requisito saber leer y escribir” Zuluaga (2004), (como se citó en Sanabría, 2010, p.58).

Aun así, la primera Escuela Normal que existió en Colombia surge en 1822, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora y su método de enseñanza fue el lancasteriano. Sanabria (2010) expresa que:

[...] sería la base para la formación de Maestros. De esta manera, la Escuela Normal se constituyó en la depositaria del método para difundir las primeras letras. Un año más tarde, el 26 de enero, se decretaría que la instrucción de maestros de las diferentes provincias en el Método de Enseñanza Mutua, se debía realizar en la escuela de Bogotá, bajo la dirección

de fray Sebastián Mora. Los maestros formados allí tendrían la obligación de replicar lo aprendido instruyendo a maestros de las parroquias en el Método Lancasteriano (p.61).

Esta Escuela, según Báez (2005) no duró sino un año pero produjo un impacto alto en el ejercicio de los docentes egresados de allí. Luego en 1844<sup>12</sup>, se abrió la Escuela Normal de Bogotá, que siguió con el mismo sistema de enseñanza.

¿Pero qué caracteriza una formación lancasteriana? ¿Por qué el gobierno de esa época la eligió? La enseñanza mutua o método lancasteriano<sup>13</sup>, tuvo origen en Inglaterra y su funcionamiento consistía en:

[...] imitar a la organización de las fábricas textiles. Se trataba de un gran salón, con un gran número de bancos dispuestos en filas; en el recinto se reunían un maestro, ubicado al frente, y los alumnos, ubicados en las filas. En cada una de las filas, en el extremo, se ubicaba un monitor. El maestro daba la lección únicamente a los monitores, y éstos se la repetían a los demás estudiantes que estaban ubicados en sus respectivas filas (Sanabria, 2010, p.52).

Esta forma de enseñar tenía su fundamento en el sistema de monitores y el poder centralizado en el docente. Los monitores, aquellos estudiantes que aprendían un poco más rápido que los demás, se les instruían para que transmitieran o replicaran de manera mecánica lo relacionado al aprendizaje de las letras y los números. Aquí la memoria jugaba un papel predominante, pues no se necesitaba analizar la información o los datos, caso concreto los procesos aritméticos, la lectura y escritura, sino que lo válido era repetir y dar la lección correctamente.

---

<sup>12</sup> Es necesario mencionar en esta parte que antes de “1844 y específicamente en 1827, el Vicepresidente de la Gran Colombia, Francisco de Paula Santander, creó la Universidad de Boyacá. Esta institución constituye la base histórica de la que, posteriormente, será la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que en la actualidad tiene sus principales sedes en el Departamento de Boyacá”. Dato tomado del estudio diagnóstico, realizado en mayo del 2004, por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe, sobre la formación de los docentes en Colombia, p. 13.

<sup>13</sup>El autor de este método fue Joseph Lancaster, de origen inglés que vivió entre 1778 y 1838. Su método fue pensado para enseñar a contar, leer y escribir a los niños de la clase obrera, los más pobres y los que no tenían la posibilidad de ingresar a una escuela. Su idea base era que un profesor con la ayuda de uno o varios monitores podía enseñar a un grupo grande de niños. La autoridad se centraba totalmente en el profesor y en segundo lugar en los monitores. Se usaban castigos severos para aquellos niños que no seguían fielmente las órdenes de sus superiores. (Sanabria, M. F. (2010).

Saldarriaga (2003) expresa que en ese método “no existían libros ni cuadernos individuales, los conocimientos estaban escritos en grandes carteles dispuestos en los muros” (p.152), de ahí que los estudiantes repetían y repetían la lección hasta que fuera grabada y la pudiera recitar de memoria. Todo el conocimiento estaba centralizado en el docente que usaba como ayuda didáctica lo escrito en los carteles. Lo mecánico de la educación consistía en que el estudiante debía seguir las órdenes impartidas por el docente o su vocero, el monitor. Sanabría (2003) manifiesta que este proceso de enseñanza seguía tres pasos básicos:

1. Los monitores de clase dictan según los cuadros sobre los cuales se señalan las lecciones y los escolares escriben sobre sus pizarrones.
2. Los escolares leen sobre los cuadros colgados en la pared.
3. El monitor pregunta a un cierto número de escolares de la división y hace repetir en voz alta y de memoria los ejercicios anteriores (p. 6).

El grupo de estudiantes bajo la tutela de un docente era numeroso, pero éste organizaba grupos entre 8 y 10 y ponía al frente un monitor quien era el responsable de hacer eco en los demás la enseñanza dada por el maestro. Para lograr tal efectividad y garantizar el orden y la obediencia se tenía previsto una serie de castigos tales como: dolor físico (palmetazos, cepos), o penas infamante: confinamiento (encierro para hacer alguna tarea bajo vigilancia), o una pena: separación del grupo en un banco aparte, gorro o un letrero con el nombre de las faltas: perezosos, distraído, burro, puerco (Saldarriaga, 2003, p.153).

Este método tuvo mucho éxito en Europa, ya que permitía “la racionalización de los recursos en la instrucción y en el disciplinamiento, el control social, la obediencia al orden social, la individualización y la identificación de una estructura jerárquica del mando, por parte de las masas escolarizadas” (Sanabria, 2010, p.58). Además este método se presentaba como una “máquina escolar perfecta... cuyo objetivo era moralizar a las clases pobres... habituándose a la subordinación y al freno” (Saldarriaga, 2003, p. 150).

Este método asumido por las Escuelas Normales para formar a sus futuros maestros proyectó una generación caracterizada por la obediencia, es decir, sumisos frente a las políticas del gobierno, ejecutores de un currículo no pensado por ellos sino dado por el gobierno, transmisores de información, aplicadores de un método didáctico caracterizado por el orden y la disciplina, que empleaba el castigo frente al error y el premio ante el acierto. Se moldeaba la figura del maestro

desde un imaginario tal que lo hacían ser y ver ante la sociedad como una persona especial, casi sobrenatural, como lo afirma Sanabria (2010) citando apartes del Manual del sistema de enseñanza mutua, publicado en 1826, aplicado a las escuelas primarias de los niños:

La figura del maestro en el sistema lancasteriano debía presentarse ante la sociedad, las familias y los niños y niñas, como modelos de virtud moral y de civilidad; por ello, entre las cualidades que debían reunir aquellos que asumían este oficio, se resaltaba: (...) poseer las señales más irreprochables, con respecto a su conducta moral, (...) estar imbuidos de una sensación profunda de la importancia de la religión. En todas sus acciones debe dar pruebas del respeto más sumiso a la verdad (...), sus disposiciones deben ser francas y claras, dominar perfectamente su índole y propias pasiones (...), han de gobernar por amor, más bien que por temor, y hacer de él un esfuerzo constante, a fin de convencer a los alumnos de la *razonabilidad* de cada cosa que ellos desean (p.71).

Se observa en el anterior perfil del maestro una exigencia de orden moral alta y una convicción profunda del credo religioso; si no reunía estas características, aun teniendo los conocimientos requeridos, no se le nombraba maestro. La influencia de la religión marcó una orientación clara en estos maestros, pues se debía creer en todo lo establecido por la Iglesia y no se podía dudar de nada; esa misma creencia era transmitida o enseñada a los alumnos en forma de dogma. Lo que parecía querer construirse eran maestros obedientes y sumisos<sup>14</sup>, interesados en mantener un orden social y religioso, seguidores de unos métodos didácticos preestablecidos sin cuestionarlos y sobre todo, cumplir con lo establecido por el gobierno<sup>15</sup>: que la nueva generación supiera leer y escribir.

---

<sup>14</sup>En un estudio diagnóstico, realizado en mayo del 2004, por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, sobre la formación de los docentes en Colombia, se afirma que "... el Método Lancasteriano, (...) produce un descentramiento del maestro respecto a la enseñanza desconociendo su singularidad, puesto que su función se reducía a aplicar la vigilancia y el examen a sus alumnos". Hace referencia a que las normales al implementar éste método, que estaba en boga y además era oficial, descuidó otras funciones del maestro como el constructor y eje de la transformación social y cultural de la sociedad, acción que más tarde se le asignaría.

<sup>15</sup> Las funciones y los procesos que debía desempeñar y promover la Escuela Normal, quedaron consignados tanto en la Ley 6 de agosto de 1826 como en el discurso inaugural de la Escuela Normal del distrito parroquial de la Catedral de Bogotá en 1844. La primera enfatizaba en la función social del saber que se enseñaba en las escuelas de primeras letras y en las Normales en la formación "ciudadana"; en la creación, gracias a la formación del maestro, de un hombre ideal definido desde la política y la religión; en la difusión del "método de enseñanza como única referencia al saber pedagógico", entre otras. El segundo documento señalaba y rescataba la idea de que con la Escuela Normal se institucionalizaba "el saber pedagógico como un saber sobre las facultades: (donde) la enseñanza de los conocimientos y la moralización de los niños serían las dos misiones encomendadas a la Normal y, por ende, al maestro en el ejercicio de sus deberes. (Sanabría, 2010, p.61)

En suma, en ese periodo de la escuela existían maestros dotados de poder absoluto en el aula, pero sin autoridad para ejercer cambios en el sistema social y en la acción pedagógica<sup>16</sup>; un maestro que era formado para seguir un libreto (currículo) y que utilizaba todos los métodos necesarios para disciplinar el cuerpo y la mente<sup>17</sup>, pero el disciplinar es entendido como la sumisión, el acatamiento y la obediencia absoluta. Un maestro que enseñaba a muchos estudiantes a bajo costo para el gobierno, sin tener presente la individualidad del alumno.

### **3.2 Formación de la subjetividad del maestro en la época de la reforma instruccionalista de 1870**

En otro periodo de la formación del maestro, Báez (2005, p.429) plantea que hacia 1844 hubo una escasez de maestros normalistas y que por ello el gobierno, a través del decreto 2 de noviembre de ese año, ordenó la apertura de escuelas normales en cada provincia de la república; de igual forma expresa que la Normal de Bogotá funcionó alrededor de veinte años y que luego desapareció. Posteriormente hacia el año 1851, bajo el gobierno liberal disminuyó la influencia de las Escuelas Normales bajo la premisa de “que los títulos académicos generaban desigualdad social y en consecuencia, se declaró que no era necesario tener títulos para ejercer algún oficio” (Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2012, p, 40).

Al parecer, los dirigentes políticos de esa época no valoraban la acción del maestro como una actividad de orden profesional, sino que la igualaron con oficios que no requerían ninguna formación técnica ni científica. Así las cosas, la actividad formadora del maestro se desvalorizó

---

<sup>16</sup> En el trabajo de investigación de Olga lucia Zuluaga sobre dos modelos de práctica pedagógica en el siglo XIX en Colombia, menciona la función operativa del maestro así: “mediante la vigilancia cumple el maestro su trabajo de enseñar, Sus posiciones de sujeto derivan de unas concepciones pedagógicas donde corresponde al maestro accionar la máquina disciplinaria. Sus funciones se cumplen así: admisión de los niños, instrucción de los monitores, examen de la promoción en la lectura, examen de los progresos y promoción en la aritmética, informe de la concurrencia diaria a la escuela, informe de la concurrencia los domingos al culto religioso, informe de asistencia a la escuela, emulación, premios y castigos. No es desde el conocimiento que se define el maestro como tal. No es el saber lo que confiere, en el sistema de enseñanza mutua, un estatuto de maestro. Piénsese en el moderado o casi no saber que se exige del maestro y, entonces aparecerá para el maestro el estatuto de vigilante. Vigilante de la moral y de una máquina pedagógica de producción de conocimientos -indispensables para las últimas clases de sociedad”(Zuluaga, 1979).

<sup>17</sup> (Zuluaga, 1979). “Enseñar y aprender, estaban sujetos en sus procedimientos a un régimen de disciplina que moralizaban el cuerpo y la mente, es decir, sometían. Con este procedimiento de formar cuerpos y voluntades dóciles se pretendía dar cultura y evitar el vicio”

tanto que hubo deserción de los estudiantes de las Escuelas Normales y perdió estatus social la figura del maestro.

Sin embargo, esta política reduccionista sobre la actividad del maestro se modificó en 1870 cuando surge una reforma, la instruccionalista que se reglamentó con el decreto orgánico de Instrucción pública primaria, cuyo objetivo principal fue “formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana libre” (Art, 29 del decreto 1870). Con esa intencionalidad del decreto se dio un giro a la concepción que se tenía de escuela, pues ya no era solo instruir y memorizar sino que se requería formar hombres libres que se ajustaran a un proyecto de sociedad.

Por ello, para el liberalismo radical<sup>18</sup> la educación abrazaba todo aquello que componía la existencia humana: las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia, con los semejantes, la vida presente y futura. “En su proyecto utilitarista, la educación debía enseñar a conducirse, a poner al hombre en aptitud de ser útil a los demás y a sí mismo” (Zapata y Ossa (2007) citando a Mallarino (1871), p. 406). Al igual Zapata y Ossa (2007) hacen manifiesto que el liberalismo:

Para lograr las transformaciones institucionales deseadas el liberalismo radical dio un nuevo carácter al maestro, quien debía encaminar la escuela al desplazamiento de la instrucción tradicional, de sumisión a la autoridad y memorismo. Querían una total reforma de la institución educativa y del papel del maestro en ella, puesto que para los radicales, buenas escuelas eran sinónimo de buenos maestros, considerando que, para serlo, era preciso haber sido educado mediante una sólida instrucción y la ejercitación en la práctica de métodos, bajo la dirección de profesores competentes. Para ello, dotaron a la escuela de instrumentos administrativos, pedagógicos y financieros que posibilitaran su progreso y, por esa vía, la búsqueda, por un lado, de un individuo "libre" e "igualitario" y, por otro, la civilización como un mundo anhelado, como el resultado de

---

<sup>18</sup> A mediados del siglo XIX (1863-1880) los dos partidos políticos existentes, el liberal y el conservador, se enfrentaron fuertemente por sus ideologías. El nombre dado a los liberales radicales surgió porque sus acciones e ideas giraban en torno a la libertad de imprenta, culto, educación, empresa, abolición de la esclavitud y el equilibrio entre los poderes ejecutivos, legislativos y judiciales. Todo ello en oposición a las del partido conservador. Resalto que el “impacto de las innovaciones liberales en el campo de la educación como la introducción de nuevas teorías pedagógicas, la renovación de los planes, métodos y currículos, la libertad de enseñanza y de cultos, entre otras, se fundamentaron en la firme concepción de poner la educación al servicio de la economía, se consolidó el principio de las -Ciencias Útiles - y la filosofía utilitarista se adueñó de la educación pública a -título de ilustración-. El nuevo paradigma pretendía destruir al escolasticismo y acabar con los estudios especulativos de tradición colonial, por ello, la iglesia condenó estas concepciones, por oponerse al espíritu cristiano” (Guerrero, 2001.p.70)



la modernización social, política y económica del país, como un nuevo entorno fruto de la libertad, la democracia, la razón y el mercado. (p.8).

Así, ¿qué tipo de maestro se requiere para atender esa demanda política de educación que pretendían los liberales? Ante ello, Malté (2010, p.171) citando a Parra (1875, p.75) expresa que en la concepción de los liberales, el maestro ideal tendría que distinguirse no solo por sus conocimientos sino por su conducta intachable, poseer buenos hábitos y consagración al trabajo. Estas características exigidas al maestro, bien podía ser aplicada a cualquier otro oficio u profesión, sin embargo, se resaltaba más en la figura del maestro por ser considerado como aquel sujeto que debía ejercer una influencia considerable, de buenas costumbres y moralidad al pueblo.

Malté (2010, p.171), afirma que en esa época al maestro se le asimilaba en cuanto a su función social con la del cura de la iglesia, es decir, servir de guía para el pueblo y llegar con su labor a todas las clases sociales. Desde esta exigencia de carácter social y apostólico, el maestro tenía que ser un modelo de vida, quien tenía la misión de orientar en la moral, no tanto desde el discurso sino desde su vida práctica. Es así que su vida privada y pública es atravesada por la mirada de todo el pueblo, ya que era considerado como el ciudadano que reunía todas aquellas condiciones de buen hombre o ser humano que los liberales exigían.

Sin embargo, este auge en la formación de los maestros y en especial lo esperado en las Escuelas Normales, que se incrementara el número de normalistas, no fue tan notorio, pues las pugnas de los dos partidos políticos, la posición de la iglesia por controlar la orientación religiosa en las escuelas y la guerra civil<sup>19</sup>, fueron circunstancias que afectaron el desarrollo de las normales, tal como lo plantea Isabel Batalla (1995) [...] “en varios casos sus actividades se suspendieron puesto que sus locales se convirtieron en cuarteles; cuando los ejércitos las abandonaban, la ruina y la destrucción eran casi completas”(p.151).

---

<sup>19</sup>La confrontación ideológica entre liberales y conservadores fue muy tensa y conflictiva. A partir de las reformas que los liberales hicieron, entre ellas la libertad del cultivo del tabaco, se suprimió la pena de muerte y la prisión por deudas, se consagró la libertad de prensa, el cambio en la educación y el juicio por jurados. Pero la reforma más importante consistió en decretar la libertad definitiva de los esclavos (21 de mayo de 1821), y esto dio origen a la revolución iniciada por los conservadores. Unido a lo anterior se produjo la expulsión de los Jesuitas acusado de ser los incitadores de la revolución. Esta guerra se inició en 1851 y luego hubo 6 más hasta 1902. (Vélez, 2005, p.156)

Hacia 1892, surge la Ley 89 de 1892, que trazó un plan de estudios preciso. El decreto 429 de 1893, que se conoce como el Plan Zerda, determinó, entre otras cosas, una duración de cinco años de estudio, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro. Al igual, según Rodríguez (2013):

Se encargó la formación de los docentes de las escuelas primarias a las escuelas normales, dado el artículo 8 de la Ley del 1892, con el cual se definía el número de instituciones mixtas que el gobierno considerara convenientes para cada distrito. El Consejo de catedráticos de la escuela y el Secretario de instrucción del departamento designaban las materias que, en concordancia con la Iglesia, moldeaban la pedagogía y definían las aptitudes y estudios especiales en cada maestro (p.81).

Hay que subrayar también, que durante este periodo, el plan de estudios<sup>20</sup> de las Normales se dividía en dos partes, el plan escolástico y el plan profesional. Igualmente, la enseñanza normalista fue consagrada como enseñanza de segundo grado, ya que se instaló en la escuela secundaria.

### **3.3 Formación de la subjetividad del maestro en la época de 1903 - 1946**

Por otra parte, entre 1903 y 1946 hubo nuevas reformas gubernamentales para la formación de maestros. Es así, como se redefinieron, el rol de los maestros, el plan curricular, los métodos de enseñanza, entre otros. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en su recorrido histórico para caracterizar la infancia encontraron que algunas de estas reformas establecían que:

[...] el maestro debía ser ante todo un experto en los nuevos métodos de enseñanza, para otros un experimentalista, un defensor de su raza y finalmente era un docente que

---

<sup>20</sup> Al respecto, Batalla señala: “La reforma de la educación normalista mantuvo la primacía del sistema de Pestalozzi perfeccionado, como base de la enseñanza metódica. Las ideas pedagógicas de Pestalozzi habían sido introducidas en Colombia con la reforma de 1870. Pero, a pesar de que la legislación había adoptado el sistema de Pestalozzi, este era casi por completo desconocido por los maestros: sólo un reducido número de personas había tenido contacto con sus obras. Esta situación se traducía en una absoluta disparidad de orientaciones pedagógicas. En general, los maestros resolvían sus problemas apelando a la tradición y la rutina dominaba la práctica pedagógica. En la Escuela Normal de Institutores de Santander, durante 1887 y 1888, el curso de pedagogía se guio por el texto inédito del Profesor Félix Consuegra, quien había elaborado esa obra sobre la base del pensum de las escuelas. A partir de 1888, el texto de pedagogía adoptado en todas las Escuelas Normales, es el Manual escrito por Luis y Martín Restrepo Mejía. Este texto comenzó a salir por entregas y rápidamente su uso se extendió a todo el país. En Elementos de Pedagogía, la parte relativa a la naturaleza y las facultades del hombre era, según Monseñor Carrasquilla, un compendio de la concepción”. (Batalla, año, p. 147)

solucionaba los problemas de su medio y centraba sus esfuerzos en la formación cívica y social de la infancia y de la población rural (p. 133).

El énfasis en la formación del maestro siguió siendo la moral católica<sup>21</sup>, tal como lo plantean Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) citando a la conferencia Episcopal Colombiana de 1936. Al referirse a los programas de instrucción religiosa primaria y normas prácticas para los maestros, recomiendan lo siguiente:

Désele una importancia extraordinaria a la exposición sencilla ordenada y exacta de la doctrina de la gracia, téngase presente que toda la obra de Jesucristo y de la Iglesia gira alrededor de la gracia y que la grandeza del cristianismo estriba en los misterios sublimes de la misma. Y los maestros procúrese grabar profundamente esta ideas: a. Dios por medio de la gracia santificante, divinizó al hombre para que pudiera honrar debidamente a su creador para hacerlo digno de recompensa eterna. b. el hombre perdió la gracia, Jesucristo la restituyó, dejó a la Iglesia el poder de conferirla e instituyó los sacramentos que son los modelos o medios divinos de dar la gracia a los hombres.<sup>3</sup> Con frecuencia recuérdese que la gracia santificante es la raíz o fundamento de la perfección o santidad y que de un aumento progresivo depende nuestra santificación o perfeccionamiento (p. 116).

En este orden de ideas, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) citan al arzobispo de Bogotá, Ismael Perdomo, quien en la circular de marzo, 1937, sobre la educación de la niñez expresa [...] “como todos los medios sobrenaturales de salvación, y por consiguiente de educación, giran alrededor de la doctrina de la gracia, hagan que los profesores expliquen esta doctrina con cuidado especial”. (p. 116).

Es desde lo anterior, que al maestro se le exige ser “un individuo virtuoso, practicante de los preceptos eclesiásticos y modelo de santidad y apostolado para el alumno y la sociedad” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p, 133). Sin embargo y tal como lo plantean estos autores, ese maestro apóstol gradualmente fue adquiriendo otro matiz y se convirtió en el redentor social de los pobres; este giro fue a partir de la apropiación de la pedagogía activa de carácter social<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Tapicero (1994) citando a (Quiceno, 1988, p. 171) expresa que la pedagogía católica se sustenta en la transmisión del conocimiento, entre otras cosas, “porque no es una pedagogía producto de la observación, ni de la naturaleza, tampoco es una pedagogía que piensa la relación hombre-medio, hombre-naturaleza; en fin, la pedagogía católica es una pedagogía dogmática, axiomática, disciplinante a la manera de la moral cristiana y del enclaustramiento” (p. 55).

<sup>22</sup> Se resalta brevemente el origen de esta pedagogía en palabras de Tapicero (1994) así, “La génesis de la Pedagogía Activa se remonta al Renacimiento, se fortaleció en la Ilustración y se consolidó a principios del siglo XX como

Esto se detalla en la ficha del maestro en la cual establecía que el profesor debía ser “compañerista, cooperador, tener capacidad de adaptación, comprensión y simpatía por la infancia y la acción social” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p, 134).

Este nuevo giro al perfil del maestro surge en las nuevas miradas y concepciones que se le dan a la escuela y a la niñez<sup>23</sup>. Ya el centro del proceso educativo no es el maestro sino el niño, pues lo ve como un ser que aprende por sí mismo. La escuela se considera como el lugar para la socialización y el aprendizaje natural y un lugar para hacer feliz a los niños. Entonces, el niño tal como lo expresa De Zubiría, (2011)

[...] aparece en la escuela como un ser con derechos, con capacidades, preguntas e intereses propio. La escuela se torna en un espacio más agradable al niño. El juego y la palabra sustituyen la disciplina de la vara y la sangre. El niño opina, pregunta y participa (p.114).

Desde esta perspectiva se requería formar a un maestro distinto, tal como lo exige la nueva pedagogía. Saldarriaga (2003), lo explica de la siguiente manera:

[...] el maestro debe perder su posición de autoridad y volverse un observador discreto y sutil...su amor paternal debe transformarse dotándosele de medios científicos que le permitan diferenciar lo “normal” de lo “patológico”. Consecuente con la noción de “niño activo”, se propone no coartar la espontaneidad de su comportamiento, organizar los conocimientos por centros de interés o por proyectos...la organización del salón sería distinta, los pupitres cuadriculados darán paso a mesas de trabajo móviles que permitan el trabajo en grupo, favoreciendo el autocontrol, la autoconfianza y la responsabilidad individual y colectiva (p.134).

---

escuela nueva europea y norteamericana. Esta difiere del programa educativo rural en Colombia (escuela nueva). La Pedagogía Activa o escuela nueva europea fue en esencia un proyecto educativo de la burguesía como alternativa al escolasticismo educativo de las sociedades precapitalistas, mientras que en el primer tercio del siglo XX se convirtió en la reacción al totalitarismo fascista europeo. La pedagogía activa no es, por tanto, la producción teórico-práctica de algún pedagogo en particular; se originó en el humanismo y concluyó con los precursores de la pedagogía contemporánea, luego de nutrirse del aporte de filósofos, médicos, científicos y psicólogos, en la perspectiva de una postura liberal y laica como alternativa a la pedagogía católica o pedagogía tradicional. La presencia de la Pedagogía Activa en Colombia, se inicia con la creación del Gimnasio Moderno en Bogotá (1914), y como experiencia educativa privada. Lo importante del proceso histórico de la pedagogía activa consistió en precisar el niño como sujeto activo de la educación” (p. 55-56).

<sup>23</sup> Tapicero (1994, p. 57) al determinar la nueva conceptualización que se le otorga a las escuelas activa, dice que es: “democrática y popular. - Es un espacio donde se aprende en el hacer. - Está orientada a mejorar y conservar la vida. - Está al servicio de la formación de un librepensador y de un ciudadano demócrata. - Se concibe para romper el Estado autocrático. - Gira en torno de la autonomía, la libertad, el ingenio y el desarrollo de la personalidad del niño”

Y en términos de Tapicero (1994) frente al maestro y el niño, expresa que:

El maestro: - Es un promotor del desarrollo humano y la autonomía de los educandos. - Se sujeta a programas preestablecidos. - Es un conocedor del desarrollo del niño. - Tiene en cuenta el principio de la individualización y la autogestión educativa. En cuanto al método el maestro: - Asume como eje del proceso, al niño (paidocentrismo o puerocentrismo). - Es lúdico y activo, en correspondencia con el desarrollo espontáneo en la libertad. - Es más psicológico para que el niño aprenda a clasificar los frutos de su propia observación y experiencia, antes que la de los demás. - Configura el trabajo escolar desde la experimentación y en atención a las capacidades de cada cual. - orienta su acción desde la teoría globalística y los centros de interés. En cuanto a la enseñanza: - No da órdenes ni modela el alma infantil desde la sanción y el premio; proporciona un medio conveniente para experimentar, obrar, asimilar con espontaneidad, trabajar y crecer en la razón (p.57).

En cuanto al alumno: - Constituye el centro de los procesos académico-administrativos de la escuela. - Asume el estudio como agitación, actividad, vida, a través del trabajo manual, el esfuerzo personal y el auto-aprendizaje. - Desentraña y valora los esfuerzos y progresos, según sus actitudes (p.57).

El modelo activista proporciona un cambio a todo el proceso educativo, desde la concepción de niñez, la escuela, la enseñanza, los métodos y los recursos didácticos empleados; se consideraba que esta manera de entender y hacer escuela era la más eficiente y efectiva. Al centrarse en el desarrollo humano y en sus características evolutivas desde lo biológico, psicológico y social, la dinámica de la enseñanza cambia, al igual que sus métodos y técnicas. Fue así como el concepto de disciplina que anteriormente era sinónimo de sumisión y obediencia ciega, es decir, sin protestar y cuya autoridad era vertical, sólo la del maestro, se pasa a entender la disciplina como orden y armonía, que surgen del autocontrol y comprensión de la norma. Saldarriaga, (2003, p.176) citando a Ferriere, (1937) lo expresa así:

[...] La idea de disciplina implica o supone idea de orden, de disciplina y de razón. Establece una conformidad con las leyes de la vida y de la naturaleza. Cuando hay disciplina, hay progreso realizado, división del trabajo, sentido de la jerarquía y concentración individual. En una palabra, es aspiración a la unidad y a la armonía. Desde el punto de vista social ella supone espíritu de superación, solidaridad y armonía; desde el punto de vista individual, cohesión, rectitud, dominio de sí mismo, armonía entre los sentimientos, la inteligencia y la acción (p. 31).

La incidencia de la escuela activa llegó a las Escuelas Normales, de tal forma que éstas asumieron éste modelo para la formación de maestros. Así lo expresa Tapicero (1994):

La educación pública oficial reconoció la pedagogía activa con la creación de la Escuela Normal Superior (1935-1951). Este proyecto sobre formación de educadores no se apoyaba en un modelo de pedagogía confesional, sino en un modelo liberal, laico, de carácter tolerante y controlado desde el MEN, según Herrera y Low (1994). Para estos autores, la Escuela Normal Superior, cultivó disciplinas como la antropología, la psicología, la filosofía, la sociología y la historia; permitió que la educación superior incidiera en la formación de una nueva intelectualidad en la universidad, la academia y los institutos de investigación ( p. 57).

Es de mencionar que antes de 1928 para la formación de educadores en Colombia sólo existían las Escuelas Normales cuya función era la preparación de maestros para el nivel primario. Pero con las reformas que venían dándose a nivel educativo y la llegada de la Pedagogía Activa, en 1928, en la Normal de Tunja se crea el curso “Suplementario de Especialización dirigido a alumnos de pedagogía y matemáticas –naturalistas, los cuales recibieron el diploma de profesor especializado; en Bogotá, en 1932 se crea el curso de Orientación Pedagógica y en Medellín, 1933, se crea el curso de Información Para Maestras Graduadas” (Calvache, 2004, p.111), todo ello para fortalecer y mejorar la formación de maestros. Esto fue la base para la aparición de las Facultades de Educación: la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario en Bogotá (1933), la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres en Tunja (1934) y en Bogotá, la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres (1934).

Estas tres facultades tenían la misión de “preparar al personal directivo de las escuelas normales; preparar los profesores para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y particularmente en las escuelas normales; preparar los inspectores escolares y los maestros de escuela”(Calvache,2004, p.113), esto dando alcance al Decreto 1487 de 1932 el cual reformó la enseñanza normalista, de seis años especializados se pasó a seis años de bachillerato y dos años de especialización pedagógica en las nuevas facultades de educación; se crearon las carreras de profesor de secundaria y de normal, que no existían antes, con cuatro años de especialización en las facultades.

Específicamente el decreto 1487 menciona que:

Los bachilleres que quisieran seguir la carrera del magisterio ingresarían a la Facultad de Educación, que comprendería dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro para profesores de segunda enseñanza. El aspirante a maestro de escuela primaria que hubiere cursado los dos años en la Facultad de Educación, iniciaría el ejercicio de su profesión como maestro provisional durante un período de un año; al terminarlo recibiría el título de maestro graduado de primera categoría, si a juicio del Jurado nombrado por el Gobierno mostrara aptitudes físicas, mentales y morales para ejercer la profesión. Para los maestros graduados se abriría en la capital de la República un Curso de Información con duración de un año, terminado el cual, y mediante un examen, podrían los concurrentes a este curso recibir un certificado que los acreditara para servir las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos (artículo, 4).

Se puede notar que desde esa época hasta hoy, persiste la diferencia en la formación de maestros, tanto para la primaria como para la secundaria. Eso ha hecho que los maestros de primaria sean percibidos como aquellos docentes que requieren uno mínimos conocimientos para ejercer la tarea de enseñar. Esa percepción ha afectado la imagen que tiene el maestro de primaria sobre sí mismo, pues ve al maestro de secundaria como aquel que sabe más que él. Eso no sucede en todos los maestros pero sí es la tendencia<sup>24</sup>. Este pensamiento que culturalmente se ha ido cimentando y transmitiendo ha hecho que los maestros de primaria no se sientan verdaderos pedagogos en el discurso, pues su práctica dice lo contrario Ellos recrean escenarios y hacen posible que muchos niños/as estén en las aulas no por obligación sino por convicción y que su proceso de aprendizaje sea fuerte para soportar el devenir académico de los años siguientes.

Estas Facultades de Educación y bajo el gobierno del Presidente Alfonso López Pumarejo son fusionadas en una sola institución denominada Escuela Normal Superior<sup>25</sup>. Calvache (2004) citando a Herrera (2000) expresa que:

[...] la intención fue de colocar la formación docente universitaria bajo la influencia directa del Estado. La Escuela Normal Superior tuvo una duración de 15 años (1936-1951), y fue la única entidad que hasta la primera mitad del siglo se encargó de la formación

---

<sup>24</sup>Esta percepción surge a partir de los conversatorios con los profesores de primaria que he tenido como docente del área de pedagógicas, al igual, en las capacitaciones sobre la implementación del modelo pedagógico con maestros de la básica primaria y en el trabajo interdisciplinar para la actualización del PEI, la evaluación de los aprendizajes y de la malla curricular.

<sup>25</sup> La existencia de una sola Facultad de Educación se dispuso por medio del Decreto 1917 de 1935.

universitaria de los profesores, y por sus características se puede decir que fue una de las experiencias más significativas en la historia de la educación del país y de la formación de profesores (p.113).

Se resalta que el modelo pedagógico que orientó el quehacer de la Escuela Normal Superior estuvo “inspirado en el de la Escuela Normal Superior de París y el de la tradición alemana en las Facultades de Educación, pretendiéndose formar profesores que tuvieran tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban como una preparación pedagógica y didáctica, al mismo tiempo que supiesen contextualizar la enseñanza según las características socioculturales” (Herrera, 2000, p.103).

Bajo este modelo educativo y hacia 1940 la figura del maestro asumió una nueva dimensión o mejor se enriqueció con más cualidades que hacían de este un ser excepcional, ya que debía tener una firme vocación educativa y un espíritu investigativo que le permitiera vivir actualizado con las innovaciones psicológicas y pedagógicas, más otras cualidades como tener cultura general, estar siempre de buen humor, voz suave, con buen ojo y oído para observar y escuchar en detalle a sus alumnos (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p, 137).

Esa imagen de maestro ideal o excepcional no dista mucho del actual rol que se le solicita o se le impone al maestro. Ibarra (2006, p.4) citando a Torres (2005), analiza que hay unas características que superan los límites de lo humano, y supone que el maestro sea “un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador”(p.4), entre otras características deseables. Si bien las exigencias para ser maestro entre las décadas son similares, realizando en detalle una mirada se encontró que presentan alguna diferencia, por ejemplo, desde el carácter confesional para ser maestro. Hoy dada la diversidad de credo no es requisito fundamental para ingresar y ejercer la docencia; la práctica pedagógica ejercida desde el modelo pedagógico imperante de la época, hoy vemos que el maestro puede ejercer su labor y orientar su acción de enseñanza aprendizaje desde algunos de los modelos vigentes<sup>26</sup>; la investigación o innovación,

---

<sup>26</sup>Hoy observamos que cada institución educativa tiene en su Proyecto Educativo Institucional un modelo pedagógico definido que orienta una práctica pedagógica institucional, es decir, cada docente que labora en esa Institución debe tomar como marco de referencia para su quehacer dicho modelo. Sin embargo, la realidad que



hoy presenta más libertad de acción para el maestro y está abiertamente respaldada por parte de las políticas gubernamentales.

### **3.4 Formación de la subjetividad del maestro desde 1955 hasta nuestros días**

Al inicio de la década de los sesenta, con el Decreto 1955 de 1963<sup>27</sup>, se da otra reforma de las Escuelas Normales, tal vez la más importante del siglo XX, pues en su considerando se lee:

Que todos los niños colombianos tienen derecho a alcanzar el mismo nivel cultural básico y de conocimientos, por lo cual la preparación de maestros para las zonas urbanas y rurales del país debe ser, por lo menos, igual en extensión y calidad; y que una de las necesidades inaplazables es la de acentuar el carácter profesional de la Escuela Normal para que pueda dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educativo del país (p.1).

El mismo decreto en el artículo 1, define que todo plantel que se dedique a la formación de maestros se denominará Escuela Normal y que a dicha denominación se le debe agregar la especificación de Nacional, Departamental, Municipal, Distrital o privada indicando si el plantel es para varones o para señoritas. Entre tanto, en su artículo 6, al referirse a la finalidad de la Escuela Normal, hace explícito un perfil de maestro deseable. Es así, que se continúa con la exigencia de ser virtuoso moral y cívicamente (ser ejemplo para los demás), con actitudes para el perfeccionamiento de su labor, a través de la observación, el estudio y la investigación; con la capacidad de adaptarse a los cambios sociales y culturales; con la convicción de ser maestro para que comprenda su responsabilidad social y su lugar en la comunidad, al igual que con capacidad crítica para destacar la importancia del maestro en el momento histórico y contemporáneo.

---

observamos a diario es que las prácticas de los maestros están influenciadas por los modelos tradicionales, los conceptuales, el crítico social, el constructivista, entre otros.

<sup>27</sup> Es de señalar que para esa época, cuando sale este decreto, Colombia estaba atravesando una crisis política originada desde el radicalismo liberal. Surge entonces el Frente nacional “conformado por los pactos de Sitges y Benidorm, según consenso de los dos partidos políticos tradicionales, quiso hacer frente al populismo rojista (Rojas Pinilla) que hacía peligrar sus clientelas clásicas; dichos partidos políticos quisieron asegurar su alternancia exclusiva en el poder cada cuatro años, en gobiernos bicolores de responsabilidades compartidas, excluyentes y sin oposición. La sucesión presidencial durante este periodo estuvo a cargo de Albero Lleras, liberal (1958-1962); Guillermo León, conservador (1962-1966); Carlos Lleras, liberal (1966-1970); y Misael Pastrana, conservador (1970-1974)” (Loaiza, 2011, p.82). El decreto recoge una serie de reformas con la “premisa fundamental de reorganizar la educación normalista, considerándola *única en cuanto al nivel y calidad de los estudios profesionales* de los maestros. Con esta reforma se buscaba adaptar las Escuelas Normales al proceso de modernización del país y ajustar los planes al progreso de las ciencias y al desarrollo del país, en la necesidad de igualar la preparación de los maestros en extensión y calidad y enfatizar el carácter profesional de la enseñanza normalista” (Loaiza, 2011, p.83).

Al igual, el artículo 34 del decreto 1955 y siguientes establece la organización administrativa y académica de la Escuela Normal, especificando que en los grados 5° y 6° de bachillerato se debe implementar la formación normalista, creando las escuelas anexas y mediante convenios las escuelas afiliadas para la aplicación de la práctica docente, de tal forma que, en el artículo 72, el decreto establece que “quienes finalicen y aprueben el grado 6° dentro del ciclo de formación profesional, se les otorgará el título de maestro. Igual título obtendrán quienes hayan cursado y aprobado los estudios de curso intensivo de formación de maestros, y quienes habiendo ejercido el magisterio por lo menos durante cinco años aprueben exámenes de validación correspondiente al ciclo de formación normalista” (p. 18).

Para la década de los años setenta se hacen algunos ajustes por medio del Decreto 080 de 1974 donde se plantea en el considerando:

[...] establecer un plan de estudios mínimo, en consonancia con las modernas tendencias educativas y necesidades del país, que permita adoptar planes de estudio flexibles que da la oportunidad a las instituciones educativas de darse su propia estructura y ofrecer diversas alternativas en los campos humanísticos, científicos o técnicos; y en su artículo 3, establece el ciclo básico de cuatro años de duración, en el cual los maestros en formación recibirán la misma formación académica fundamental, que comprende dos periodos: el de exploración vocacional en los años 1° y 2° y el de iniciación vocacional en los años 3° y 4° (p.1).

Para esa época, el panorama educativo en cuanto a la calidad de los maestros de primaria, no era el mejor, tal como lo plantea Rojas de Fierro (1982) citando a Kaessmann:

El aspecto más preocupante era tal vez el de la calidad de la educación primaria manifestada en una baja asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes y altos índices de deserción y repitencia. Parte de la raíz del problema se centra en la falta de preparación académica y metodológica del magisterio.”(1966, p.4).

De ahí que el gobierno, viendo la necesidad de dar un viraje radical a tal situación, firmara un convenio con unos pedagogos alemanes, a lo que se le conoce como la Misión Pedagógica Alemana, cuyos objetivos se concretaron en los aspectos “didácticos y pedagógicos que tenían que ver con el acto de enseñanza-aprendizaje, lo cual debería cumplirse dentro de los lineamientos del Decreto 1710 de 1963, y por su parte, el Gobierno Colombiano debería proveer a las escuelas con los medios elaborados y garantizar la debida utilización y administración del material” (Rojas de Fierro, 1982. p. 4).

Desde esa perspectiva el maestro se convirtió en un sujeto que recibía una instrucción para el manejo de unos contenidos académicos que venían consolidados en libros de textos. Además era de carácter obligatorio seguir tanto el texto como la metodología descrita en el mismo, pues, el Gobierno a través de los inspectores escolares supervisaba a los maestros, tal como lo expresa Loaiza (2011) al recoger el testimonio de la profesora normalista Dolly Zuluaga<sup>28</sup>, quien expresa:

Recuerdo que los inspectores, además de revisarnos nuestros preparadores, también orientaban cada mes en los encuentros pedagógicos la forma como debíamos dirigirnos a nuestros alumnos, la forma de evaluarlos y sobre todo nos insistían en la disciplina, era una forma de mantenernos unificados en cuanto a la formación de los estudiantes, además eran muy estrictos y cuando nos visitaban, uno se sentía como con un policía vigilante; aunque también es necesario reconocer que ellos se mantenían actualizados, no solo frente a los nuevos decretos de Ley, sino también frente libros y textos guías que nos servían en nuestro quehacer docente y nos orientaban talleres en los que nos enseñaban la forma como debíamos enseñar(p. 85).

Tenemos entonces el interés de estructurar un maestro con una forma de ver la enseñanza y el aprendizaje desde la lógica del gobierno, bajo unas didácticas preestablecidas y con restricciones para modificarlas. Un maestro instrumentalizado que sólo requería aprender a transmitir unos contenidos, de ahí que se conservó el modelo transmisionista que tuvo efectos positivos en lo referente a “ejecución, cobertura y dimensión pero no en la formación de los sujetos” (Loaiza, 2011, p.85). La capacidad de innovación y transformación que los maestros poseían, en la práctica no operaba, pues algunos se acostumbraron a recibir y transmitir sin mediar una actitud crítica ante el material, lo importante era cumplir. En palabras de Zuluaga (1988):

El maestro pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social; en una palabra, no puede ser “ciudadano del mundo”, pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa: ganarse un salario a cambio de instruir (p.9).

Sin embargo, toda esa compleja situación educativa dio origen al movimiento pedagógico, integrado por unos maestros intelectuales, investigadores y organizaciones que pensaban de manera diferente y que creían que la acción del maestro no tenía que ser direccionada y manipulada por la política del gobierno. Pues el maestro era reducido a “ser un simple

---

<sup>28</sup> Entrevista a la profesora normalista Dolly Zuluaga (1975). Riosucio, Caldas (enero, 2006).

administrador de currículo, pensado, organizado e impuesto por los técnicos del Ministerio de Educación quienes obsesionados por el cumplimiento de objetivos instruccionales, negaban la voz y el pensamiento a los maestros...” (Tamayo, 2006, p.102).

El Movimiento Pedagógico con su discurso y su acción empoderó al maestro para que liderara su proceso de enseñanza - aprendizaje y propusiera maneras diferentes de enseñar, eso sí, desde unos fundamentos pedagógicos que soportaran las agudas críticas de quienes no estaban de acuerdo con dicho movimiento. Tamayo (2006), indica que entonces surgieron

[...] grupos de investigación en la Universidad Nacional, (Bogotá) de Antioquia, (Medellín) Pedagógica Nacional (Bogotá) y Universidad del Valle (Cali) dedicados a analizar y criticar la propuesta gubernamental desde sus fundamentos en el Taylorismo y en el conductismo; al igual que el Centro de Promoción Ecuémica y Comunicación Social (CEPECS) que buscaba poner atención al problema pedagógico como una parte integrante de la lucha política y sindical así como señalar la responsabilidad de Fecode en esta empresa pedagógico – cultural (p.103).

Es de anotar que este movimiento dio un impulso gigante a los maestros, en especial a repensar su oficio y su esencia como sujetos con la capacidad de innovar, crear y transformar. Por ello empezó a circular en el ambiente educativo un deseo de mostrar que la actividad de enseñar se puede hacer de diferentes maneras y no sólo desde el libreto del gobierno, algunos maestros se agruparon y experimentaron, de ahí que algunas experiencias significativas para resaltar de éste Movimiento, según Martínez Boom (2000) son “la comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), el grupo pedagógico de Ubaté, las expediciones pedagógicas de Caldas y del Guaviare, el grupo pedagógico de Aipé y la experiencia sobre enseñanza de las ciencias de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE)” (p.17). Ellos se atrevieron a “pensarse de otro modo y reconocerse como sujetos que piensan, que actúan e inciden colectivamente sobre los problemas de la Educación” (Martínez, 2000, p.18).

Vemos en estos últimos maestros un rol distinto, de investigador e intelectual, pues se asume como un ser que analiza su práctica, la observa y experimenta, para transformar su hacer y transformarse a sí mismo. Un maestro inquieto por aportar al acervo teórico y demostrar, a través de la experiencia, que se puede educar de una manera diferente. El accionar de estos pensadores pedagogos y de maestros investigadores hizo posible que el Movimiento Pedagógico aportara

significativamente en el debate dado a la construcción de la ley General de Educación, la cual surgió en 1994.

Al tiempo que estos procesos se realizaban, el gobierno fue expidiendo normativas que fueron incidiendo en el rol y la identidad de los maestros normalistas. Con la expedición del estatuto docente mediante el decreto 2277 de 1979, quedó normatizado que los egresados de las normales sólo podían desempeñarse en preescolar y en primaria, y que el título de Bachiller Pedagógico, otorgado por las Escuelas Normales sería equivalente a “normalista, institutor, maestro superior, maestro, normalista rural con título de bachiller académico o clásico” (artículo 10, parágrafo 1, literal e); que el grado 1 es el de Bachiller Pedagógico y el egresado de una Facultad de Educación, iniciaría en el grado 7. Esto marca una diferencia, tanto en lo salarial como en los años de estudio para obtener el título.

Al igual este decreto da apertura para que cualquier profesional no licenciado ingrese al sistema educativo. En cuanto al nombramiento del personal docente, el decreto 2277 expresa que:

[...] a partir de la vigencia de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente, de conformidad con los siguientes requerimientos para cada uno de los distintos niveles del sistema educativo nacional: Para el nivel pre-escolar: peritos o expertos en educación, técnicos o tecnólogos en educación con especialización en este nivel, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la educación con especialización o con post-grado en este nivel, o personal escalafonado. Para nivel básico - primaria: bachilleres pedagógicos, peritos o expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o post-grado en este nivel, o con personal escalafonado (artículo 5, p 1-2).

Para el año 1994, al surgir la ley de educación 115 de ese mismo año, aparecen exigencias nuevas para los programas de formación docente, es así que para el caso de las escuelas normales deberán reestructurarse y recibir aprobación por parte del MEN para su funcionamiento, ya que estas “operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior” (Ley 115 de 1994, art,112).

Esta Ley General de Educación concibe al educador como “El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Art. 104). Respecto de su formación, la Ley 115 estipula que los fines generales de ésta son “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Art. 109).

Desde ya, la ley le da un giro a la función del maestro y a su rol, le dice que sea orientador de unos procesos: en lo formativo y en lo disciplinar. Ello implica desvestirse de una autoridad o autoritarismo, influencia de un modelo tradicional imperante por muchos años, y pararse en otro plano que le permita conocer al estudiante en su forma de aprender, para poderle enseñar o ayudarlo a descubrir los conocimientos disciplinares. Por ello a los programas de formación de educadores, como las Facultades de Educación y las Normales, se les exige que sus egresados tengan alta calidad científica y ética.

Es así que en 1997 surge el Decreto 3012, donde se dan algunas disposiciones para la organización de las Escuelas Normales Superiores y los criterios para su acreditación de calidad. El decreto en su artículo 2, plantea, entre otras, las siguientes finalidades de la Escuela Normal:

Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria. b) Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos. c) Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos.

En concordancia con lo anterior y teniendo mayor vigencia, el decreto 1955 de 1963, expresa que la función de la Escuela Normal es “formar maestros idóneos para las escuelas primarias del país” (artículo 4, literal a). Se percibe que la intencionalidad en la formación del docente siempre se ha mantenido y que busca lo mismo –maestro idóneos- y esto persistirá con el correr de los tiempos, pues siempre se exigirá que el docente sea un profesional con altos conocimientos disciplinares y pedagógicos, al igual que éticos y humanísticos.

Es así que el decreto 1278 del 2002 define a los maestros como profesionales de la educación, Incluyendo los normalistas superiores (artículo 3). Esto se reafirma cuando el mismo decreto le asigna funciones de “carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos” (artículo 4).

El decreto 3012 de 1997 establece cuatro semestres de formación pedagógica para los bachilleres egresados de la Escuela Normal superior y para bachilleres de otras instituciones de seis (6) semestres. Igualmente define que quienes finalicen la educación media en una Escuela Normal superior se les expedirá el título de bachiller con profundización en pedagogía y para quienes finalicen el ciclo complementario se les expedirá el título de normalista superior (Decreto 3012/97). Se resalta la importancia de la Escuela Normal en preparar a sus educadores para que su práctica pedagógica no sea lineal, tradicional e igual para toda la población de maestros en formación, pues el decreto parte de la idea de que los niños aprenden de manera diferente y los educadores deben enseñarles acorde a sus necesidades. Esto impulsa el ejercicio de una acción investigativa por parte del docente y le da libertad o autonomía para que desarrolle nuevas formas de enseñar.

En cuanto a la acreditación, el decreto afirma que “constituye un proceso mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional reconoce la idoneidad y calidad de los programas académicos que ofrece una Escuela Normal superior, para formar educadores que puedan ejercer la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria” (artículo 12). Y que los propósitos de la acreditación son: mejorar la calidad, idoneidad y solidez de los programas, fomentar los procesos de autoevaluación, favorecer el sentido y la investigación pedagógica, entre otros.

Se reafirma el interés del gobierno por velar para que las instituciones formadoras de maestros realicen su trabajo desde criterios preestablecidos de calidad de la educación. El hecho que desde lo gubernamental surjan normas para verificar la calidad de la formación docente, indica que para el gobierno las instituciones necesitan acomodarse a sus fines e intereses estatales.

También puede leerse que el gobierno pretenda reducir el número de instituciones, en este caso las normales, que se dedican por misión a la formación de maestros, y dejar en manos de las universidades dicha formación. Aunque eso no se puede asegurar con tal severidad; lo cierto es que este proceso de acreditación marcará una pauta y la Escuela Normal que no se ajuste a las condiciones de calidad, dejará de existir y continuará funcionando como institución educativa de preescolar, básica y media (decreto 4790, 2008, art.6).

En el decreto 3012 nuevamente aparece el término de investigación pedagógica y la finalidad es que en los procesos de formación docente, se acentúe y se anime ese espíritu investigador en los maestros. Se requiere un maestro que analice su práctica con rigor y transforme su hacer, desde unos planteamientos teóricos que le ayuden a explicar sus innovaciones. Al igual, hay una constante y es la idoneidad y solidez de los programas de formación docente ofrecidos. Es un llamado a las instituciones dedicadas a esta labor para que revisen internamente los programas y los ajusten a unos criterios de calidad, tal como lo estipuló la ley 115 de 1994.

Y finalmente, para el 2008 surge el decreto 4790, que centra su objetivo en establecer las condiciones básicas de calidad, no tanto para la Escuela Normal en sí, sino para el Programa de Formación Complementaria (PFC) que posee la normal. Es importante este decreto porque da la ruta para que las normales fortalezcan sus procesos de formación, se autoevalúen, diseñen planes de mejoramiento y desarrollen su oficio con idoneidad y solidez. Con este decreto el tema de la calidad en la formación de docente se incrementa y propicia espacios de debate y reflexión, no sólo al interior de las escuelas normales sino a nivel público ya sea por las universidades y las entidades privadas que promueven la Educación en el país.

En su artículo 2, el decreto 4790 del 2008 establece cuatro principios sobre los cuales debe basarse el diseño de la propuesta curricular y el plan de estudios, ellos son: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto. Como se evidencia a través de estos principios, el normalista, durante sus años de formación deberá asimilar y comprender con rigurosidad, el cómo aprende el ser humano, en especial los niños; el cómo se enseña y qué enseñar; leer el contexto cultural, social, económico, político, comunicativo y relacional; y reflexionar permanentemente sobre su quehacer para aprender y mejorar su práctica pedagógica. Reafirma el



rol del docente en cuanto a ser un investigador, un intelectual y un pedagogo, que piensa su ejercicio docente, desde esa dimensión social, política y educativa.

Emilio Tenti (2007), plantea que la profesión docente “es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana” (p. 141). Ello implica que el docente se apropie de unas competencias que le hagan ser un profesional de la educación, con un “compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos” (Tenti, p. 141).

Desde esa perspectiva es que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES – (2012), plantea que las competencias para la formación de maestros son:

Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa. Enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa. Organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje. Evaluar las enseñanzas, los aprendizajes y el currículo. Proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula (Charla informativa módulo de educación ICFES 2012).

Al igual, el ICFES, en la prueba SABER PRO<sup>29</sup>, para la evaluación externa de la calidad de la educación superior, establece tres competencias<sup>30</sup> específicas para los estudiantes de programas de educación, licenciaturas y programas de formación complementaria, esta son:

**Formar**, entendida como la competencia para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad. **Enseñar**, que es la competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes, y **evaluar**, que se refiere a la competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de

---

<sup>29</sup> Tiene como objetivo el de “comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior” (Decreto 3963 de 2009).

<sup>30</sup> Para el ICFES, la competencia es una “capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos -saber hacer en forma pertinente-” (Charla informativa módulo de educación ICFES 2012).

favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo (Charla informativa módulo de educación ICFES 2012)<sup>31</sup>.

Como se puede observar, el énfasis dado a la formación de docentes busca que estos sea un sujeto que debe atender muchos frentes, no sólo el académico, y en ocasiones se le juzga o se le evalúa desde los resultados que obtengan sus estudiantes en las pruebas externas<sup>32</sup>, desconociendo el trabajo formativo en los aspectos éticos, sociales, políticos y demás áreas que requieren atención por parte del maestro. Dado el panorama que plantea el ICFES sobre las competencias del docente, a las escuelas normales se les exige plantear, si es el caso, el perfil del egresado y afinar en su plan curricular los ejes temáticos en procura de atender estas tres competencias que indudablemente son propias de un maestro.

El decreto 4790 es muy enfático en que las Escuela Normales, y en especial, su Programa de Formación Complementaria deben cumplir con los 13 requisitos o condiciones de calidad para que sigan prestando el servicio de formación docente. Estas condiciones hacen referencia a aspectos pedagógicos, administrativos y de infraestructura. Estas son:

Pertinencia del Programa de Formación Complementaria, Propuesta curricular y plan de estudios, Innovaciones en el campo educativo, Práctica docente, Temas de enseñanza obligatoria. Modalidades de atención educativa, Proyección social, Personal docente y directivo, Medios educativos y mediaciones pedagógicas, Infraestructura y dotación, Autoevaluación institucional coherente con el Plan de Mejoramiento Institucional, Seguimiento a egresados, Estructura administrativa - Recursos financieros (artículo 3).

---

<sup>31</sup>Para ampliar este perfil la competencia **Formar** implica que el maestro: 1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes. 2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes. 3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca mejoramiento continuo. 4. Vincula sus prácticas educativas con reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. La competencia **Enseñar** implica: 1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza. 2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje. 3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. Y la competencia **Evaluar** implica: 1. Conoce diversas alternativas para evaluar 2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. 3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación. (ICFES, 2012).

<sup>32</sup>Para el caso de las pruebas externas nacionales, de primaria las pruebas SABER 3 y 5; para secundaria SABER 9 y para la media SABER 11. Al igual el SABER PRO

A partir del decreto 4790 y teniendo presentes las competencias exigidas en la Prueba SABER PRO para los maestros, las Escuelas Normales han venido realizando su labor de reacondicionamiento apuntándole a las condiciones de calidad y formando docentes que respondan a los cambios de orden mundial, en cuanto a lo social, lo cultural, lo tecnológico y las distintas formas existentes para la apropiación del conocimiento, el cual está dispuesto para todo aquel que desee acceder.

A manera de síntesis se puede mencionar que la formación del maestro ha sido atravesada por intereses de carácter religioso, social y político. Las reformas surgidas en los distintos periodos y que dan lineamientos políticos sobre el oficio del maestro han marcado diversos derroteros sobre el maestro que se requiere, pero muy ambiciosos, o las acciones emprendidas por el gobierno se quedan cortas o no se ejecutan, generando un círculo donde se puede evidenciar que la política y la realidad están separadas por una brecha bien distante.

La religión siempre ha estado presente en la formación de los maestros, en una época fue la que lideró y moldeó el oficio del maestro, hoy dicha influencia no se ve, el control lo ha tomado el gobierno.

Los modelos pedagógicos imperantes como el tradicional, se resisten y no quieren desaparecer, y tal vez obedece a que por orden o mandato legislativo, como en el caso de las Normales que deben acreditar sus procesos de formación docente, hacen el cambio desde un nivel teórico y llevar ese cambio a la práctica como cultura institucional, no es fácil. Ese modelo tradicional marcó un hito en la historia de la educación y sus metodologías de enseñanza aprendizaje aun las vemos tanto en maestros recién egresados de Normales o facultades de educación como en aquellos maestros que llevan un buen tiempo en la actividad docente. Hoy la investigación pedagógica ha posibilitado la creación e implementación de nuevos modelos para el proceso de enseñanza aprendizaje, es así que tenemos desde la perspectiva de Flórez Ochoa (1999) el tradicionalista, conductista, romántico, desarrollista y el social, cada uno con sus bondades y sus debilidades.

En este panorama aparecen las tecnologías de la Información como elementos claves en la formación del profesorado, es por ello que el Ministerio de Educación Nacional, a través de su

programa CREA-TIC, tiene como objetivo principal mejorar las prácticas educativas de profesores colombianos a través del fortalecimiento de sus habilidades con el uso de TIC, el fomento de investigación y el desarrollo de estrategias innovadoras a través del uso y el desarrollo de contenidos digitales educativos y plantea que todo docente debe poseer las siguientes competencias digitales: tecnológica, comunicativa, pedagógica, investigativa, diseño y de gestión.

Esto coincide con el ritmo vertiginoso con que avanza la producción de conocimiento y las nuevas formas para acceder a él, de ahí la necesidad de que los docentes se actualicen y se formen en estas competencias para que hagan del proceso de enseñanza aprendizaje más motivante, innovador y acorde a lo que viven los niños/as y jóvenes hoy día, que están inmersos en un mundo digital.

Como se observa a lo largo de los decretos y normas que expide el gobierno de turno, llevan mandatos y exigencias para con el docente, tanto en su formación como en su ejercicio, ya que le indican desde un perfil, su hacer y su misión, que no es sólo lo académico sino la formación integral del ser humano. El título que adquiere, en este caso, Normalista Superior, lo habilita para desempeñarse en preescolar y básica primaria. De igual forma las normas expresan de manera categórica lo trascendental de ser maestro, en el compromiso social y pedagógico que se adquiere con esta profesión.

Actualmente, la directriz es fortalecer la vocación del docente, es decir, que quien ingrese a esta formación esté convencido de haber elegido una profesión para trabajar con la niñez, poseer un espíritu investigativo y desarrollar la curiosidad para ahondar en teorías y prácticas pedagógicas que permitan una mejor calidad educativa. Asumir su formación desde la apropiación de las competencias de –formar, enseñar y evaluar- al igual que las competencias en el uso de las nuevas tecnologías de información.

En consecuencia, el acto de reconocimiento, identificación y estudio de la formación docente mediante cada una de las rupturas, cambios representados en la historia, es la que permite crear una posibilidad de dialogar y transformar la función del maestro, su rol, su hacer profesional y su posicionamiento en el plano cultural e intelectual de la sociedad. Se debe partir de reflexiones

individuales e institucionales, y luego trascender a un nivel social y político. No permitir, por parte de los docentes, que sólo el nivel político sea quien exprese su visión del maestro.

Para concluir, y siguiendo a Victoria Palacios el proceso de formación de los sujetos, permite un espacio de conocimiento de sí mismo para el maestro y su configuración, por medio de la discusión y crítica respetuosa con los demás. En este contexto, es importante resaltar que son las instituciones educativas las que tienen que posibilitar espacios formativos para que el tiempo del maestro no se disuelva en la suma de actividades poco significativas pedagógicamente, sino que se dedique espacios amplios al pensamiento crítico, donde se discuta políticas educativas, contextos de formación, posibilidades de innovación, cambios sociales que afectan el ejercicio docente y derechos humanos, en fin, hay múltiples temáticas que reflexionadas sistemáticamente van generando una posición crítica del docente frente a sí mismo como actor social y político; frente a las demandas del gobierno en materia educativa y frente a su profesión como agente de cambio. Sólo la actividad reflexiva que realice el docente y su coherencia en la vida, le permitirán ser un sujeto comprometido con su labor educadora para trascender e impactar en lo social.

#### **4. FORMACION DE LA SUBJETIVIDAD POLITICA EN LA ESCUELA NORMAL DE QUETAME**

El recorrido histórico realizado en el capítulo anterior sobre la formación de la subjetividad política en las Escuelas Normales, da apertura a que nos centremos específicamente en la Escuela Normal de Quetame para analizar el proceso de formación de la subjetividad política en los maestros del Programa de Formación Complementaria. Siendo así, se procede a reflexionar sobre tres temas que emergieron en el análisis de la información recolectada para esta investigación. El primero es la construcción de la identidad del maestro, analizada desde el PEI en lo referido al modelo pedagógico. El segundo analiza la práctica pedagógica del maestro, en cuanto a su actuación ética y política; y el tercero, el maestro como sujeto que se piensa desde el escenario personal, desde el escenario social como sujeto democrático y participativo, y desde el escenario laboral como un maestro con un rol específico y cuya labor tiene un impacto en lo social.

##### **4.1 La construcción de la identidad del maestro en el contexto de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame.**

El término de identidad hace referencia, en palabras de Alejandra Heffes (2012) al “principio que produce en la sociedad, niveles de adscripción hacia una cultura, una nación, una familia, en fin, un colectivo, en detrimento, en buena medida, de lo que no se comparte” (p.3). Por ello, el ser maestro necesariamente implica formar parte de un colectivo (profesión) que se distingue de los otros colectivos porque éste tiene una particularidad que lo configura como un sujeto social y político. En él se distingue un saber, una forma de conocer, de enseñar y de ser. Y hacemos referencia a “construcción de la identidad” en la medida que este sujeto maestro, durante su proceso de formación, debe adquirir e identificarse con todo lo pertinente al gremio docente, y esto se logra desde el discurso y la práctica.

Es desde lo anterior que se analiza cómo la Escuela Normal de Quetame ha venido buscando la construcción de la identidad de los maestros del Programa de Formación Complementaria y la formación de la subjetividad política en ellos. Para tal fin se tomará como base el PEI, en

especial el modelo pedagógico el cual orienta el proceso formativo en todas sus dimensiones. Veamos.

Según el PEI de la Normal Santa Teresita de Quetame (2014), su modelo pedagógico es constructivista interactivo social, sustentado en las teorías de Piaget, Ausubel y Vygotsky. Desde este modelo, el ejercicio de la enseñanza se caracteriza por “facilitar el autoaprendizaje, lo que implica fomentar por parte del docente la generalización de los aprendizajes, el desarrollo de la capacidad de reflexión y la adquisición de hábitos y técnicas de trabajo intelectual” (p.13). Es de resaltar una evidente preocupación por formar a un estudiante con la capacidad de reflexión, lo que indica que están alejados del discurso normativo y pasado cuya preocupación era la de memorizar y transcribir.

Al igual, el mismo PEI expresa que los estudiantes deben adquirir hábitos y técnicas de trabajo intelectual, lo cual conlleva a pensar que la Normal concibe la acción de estudiar como un trabajo de carácter intelectual que requiere unas habilidades propias las cuales se materializan en “autoaprendizaje, formas de intercambiar opiniones, diseñar estrategias para plantear y solucionar problemas, buscar una información, construir un dispositivo, usar una herramienta o reflexionar sobre una lectura de manera crítica” (Normal de Quetame. 2014, p.13).

Por otra parte, en el PEI de la Normal (2014), en el capítulo del Programa de Formación Complementaria, se describe que:

[...] la opción pedagógica más pertinente para formar a los futuros docentes es la de desarrollar procesos de aprendizajes cooperativos por las mismas cualidades de modelo interactivo social, que considera el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, y que también busca que el docente sea un mediador del conocimiento. Con esta postura se reconoce que el aprendizaje mediado permite mejorar la autonomía en los estudiantes y los aprendizajes para la vida en sus diferentes contextos (p.59).

Como vemos, la Escuela Normal ha planteado en su modelo pedagógico una forma particular de construir identidad a los maestros en formación; por ello, este modelo en su ejecución apunta a “desarrollar competencias que les permiten a los estudiantes actuar con eficiencia y eficacia en su entorno y puedan de esa manera responder a las demandas que la nueva sociedad impone” (Normal de Quetame.2014, p.14). Al igual, el modelo promueve “...un trabajo pedagógico de

alta calidad donde los saberes cobren sentido, traduciéndose en más y mejores conocimientos (el saber), en el desarrollo de más y mejores destrezas y habilidades (saber hacer), en más y mejores actitudes, relaciones y valores (el ser) y en más y mejores formas de participación y relación con los otros (convivir)” (Normal de Quetame.2014, p.14).

Es de mencionar que la Normal de Quetame con este modelo pedagógico busca inspirar al docente en formación a creer en sus habilidades y aptitudes, respecto a su opción profesional de ser maestro, potencia dichas habilidades a través del discurso, la práctica y la reflexión permanente sobre su ser, saber y hacer. Ello está en concordancia con lo que plantea Zubiría (2006) al expresar que: “...la pregunta más importante para caracterizar un modelo pedagógico se relaciona con la finalidad, la selección de los propósitos y el sentido que se le asigna a la educación” (p. 39). De ahí que el Programa de Formación Complementaria (2014) concibe la educación “como motor de la difusión y creación de cultura, es la responsable de hacer que los nuevos miembros del mundo se socialicen, sean críticos y propositivos en el mejoramiento de su calidad de vida, se desarrollen desde una perspectiva autodependiente” (p.35).

Y siguiendo a Zubiría (2006) respecto al proceso educativo, éste expresa que “educar implica definir una concepción política de individuo y sociedad” (p.40). En el modelo pedagógico de la Normal se puede evidenciar que ese individuo político y en proceso de formación para ser maestro es concebido como un “ser social con necesidades y potencialidades; inmerso en una cultura local, nacional e internacional; productora y consumidora de bienes; interdependiente en su desarrollo individual, grupal y social” (Normal de Quetame, 2014, p.31).

Vale mencionar el énfasis dado a lo colectivo, en cuanto que al individuo no se le concibe como un ser aislado y solitario sino que se construye e identifica a partir del “otro”, ese otro, semejante y diferente a la vez, pero que comparte y se rige por unos parámetros socialmente definidos, cuyas necesidades se resuelven desde el otro y desde sus propias potencialidades. Un ser social cuya función (ser maestro) trasciende lo personal y local, e impacta en el nivel nacional. De ahí, que el Programa de Formación Complementaria conciba la sociedad como “...una aldea global, de conocimiento y de información, lo cual marca nuevas formas de interrelación entre los países y sus miembros, genera una nueva cultura, que conlleva a ver nuevos conocimientos,



maneras distintas de ver el mundo, al igual que el uso de técnicas y pautas de comportamiento como de nuevos instrumentos y de lenguajes...” (Normal de Quetame, 2014, p.33).

Lo anterior indica que la Escuela Normal busca la formación de un individuo maestro que conozca su realidad local, y a partir de ella pueda dialogar para buscar diferencias y semejanzas con las otras realidades o contextos como el regional, nacional y el internacional. En teoría, un maestro conocedor de tal panorama podrá ejercer su acción política con mayores recursos analíticos y críticos, pues posee puntos diversos que le permitirán asumir posiciones con más argumentos de orden teórico y práctico. Se propone que sus egresados sean “maestros con liderazgo social y académico; con competencias pedagógicas, comunicativas, ético ambientales y socio afectivas que los habiliten para el diálogo profesional, entre sus pares, en los distintos ambientes donde se desempeñe” (Normal de Quetame, 2014, p.5)<sup>33</sup>.

De ahí que el plan curricular de la Normal centre su atención en formar a un maestro que se identifique con la profesión desde lo pedagógico, es decir, poseedor de un bagaje teórico que le permita analizar y asumir el acto educativo con profesionalidad, con sentido ético y un interés permanente de producir conocimiento pedagógico desde sus prácticas. La pedagogía en la Normal es asumida como el motor del proceso de formación, la esencia y lo vital del acto educativo. Es el insumo indispensable para que se logre formar esa identidad de maestro, ya que se asume al maestro como profesional e intelectual, lo cual lo conduce a generar reflexiones sobre ese corpus conceptual de pedagogía para que asuma comprensivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el contexto de aprendizaje, la didáctica, el currículo y la evaluación, componentes del acto educativo.

Y es que se considera que el Normalista de la Escuela Superior de Quetame, al entender comprensivamente esos procesos educativos, le será menos difícil responder a la pregunta sobre quién es como profesional de la educación; y es que la pregunta da respuesta a la identidad del maestro. Pero si realizamos una mirada retrospectiva y formulamos la misma pregunta,

---

<sup>33</sup> Eso se ve reflejado en los objetivos de la Escuela Normal especialmente en los siguientes dos; “Formar maestros competentes laboralmente para desempeñarse de manera apropiada en el pre-escolar y la Básica Primaria, ejerciendo con responsabilidad y liderazgo social el quehacer pedagógico. Motivar en el educando el sentido investigativo para que analice la problemática de su región buscando alternativas de solución que contribuyan a una mejor calidad de vida” (Normal de Quetame, 2014, p.5).

encontraremos multiplicidad de respuestas, las cuales indican que la identidad del maestro no ha permanecido constante en el tiempo sino que ha cambiado. Veamos brevemente los cambios que ha tenido la Escuela Normal de Quetame en su trayectoria como formadora de maestros y su influencia en la identidad del maestro. La historia se da en cuatro momentos:

Durante el primer momento desde su creación el 28 de octubre de 1959 hasta 1963 predominó la formación de maestras para el sector rural, según lo encontrado en los archivos, cuyo fin principal fue formar maestras para un buen desempeño dentro del hogar y la comunidad.

El tipo de educación que se inculcó a las alumnas de esa época trascendió en su formación personal, profesional, social y familiar, debido al alto grado de exigencia en lo relacionado con orden, disciplina, aseo, puntualidad y responsabilidad (Rojas, Ariza y Peña, 2009 p.10).

De ahí que la formación de estas maestras rurales no se centró únicamente en aspectos de orden curricular, pedagógico y administrativo sino que fue más allá y prevaleció la formación de la maestra que se desempeñara muy bien, no sólo en su oficio de enseñar sino que fuera buena madre, ama de casa y un ejemplo a seguir dentro de la sociedad. Es una de las promotoras de una buena conducta, practica de la fe católica y líder en la organización de actividades sociales, religiosas y propias de una comunidad. De ahí que esta forma de actuar de la maestra rural se debía a la influencia de las políticas educativas, del modelo pedagógico y de la cultura imperante respecto a la labor que debía desempeñar una maestra rural.

Es por eso, que aún en la actualidad se ve reflejado en los maestros de dicha época un buen desempeño en su quehacer pedagógico. En suma, en ese periodo de la Escuela Normal, existían maestros dotados de poder absoluto en el aula pero sin autoridad para ejercer cambios en el sistema social y en la acción pedagógica<sup>34</sup>; un maestro que era formado para seguir un libreto

---

<sup>34</sup> En el trabajo de investigación de Olga Lucia Zuluaga sobre dos modelos de práctica pedagógica en el siglo XIX en Colombia, ella menciona la función operativa del maestro así: “mediante la vigilancia cumple el maestro su trabajo de enseñar. Sus posiciones de sujeto derivan de unas concepciones pedagógicas donde corresponde al maestro accionar la máquina disciplinaria. Sus funciones se cumplen así: admisión de los niños, instrucción de los monitores, examen de la promoción en la lectura, examen de los progresos y promoción en la aritmética, informe de la concurrencia diaria a la escuela, informe de la concurrencia los domingos al culto religioso, informe de asistencia a la escuela, emulación, premios y castigos. No es desde el conocimiento que se define el maestro como tal. No es el saber lo que confiere, en el sistema de enseñanza mutua, un estatuto de maestro. Piénsese en el moderado o casi no saber que se exige del maestro y, entonces aparecerá para el maestro el estatuto de vigilante. Vigilante de la moral y

(currículo) y que utilizaba todos los métodos necesarios para disciplinar el cuerpo y la mente<sup>35</sup>, pero el disciplinar es entendido como la sumisión, el acatamiento y la obediencia absoluta.

Una de las finalidades primordiales en la formación docente de ese primer momento en la Escuela Normal de Quetame era dotar de estrategias al nuevo profesional de la docencia en la orientación de las comunidades rurales; también se les preparaba para desempeñarse en la vida del hogar, actividad a la cual se pensaba que estaba destinada la mujer. La vida cotidiana que transcendía durante esa época se veía reflejada en las experiencias de las mujeres, desde su historia personal, su rol en la familia, su trabajo con los niños y en la comunidad, daba a entender que eran ellas las llamadas a formarse como maestras, y las que debían formarse para encontrar nuevas formas de enfrentarse al mundo y dejar de estar dedicadas solamente a las actividades del hogar y poder desempeñarse en otro oficio, y que mejor como el de enseñar.

Tal formación en la Escuela Normal perduró hasta el año 1969, cuando se le dio la oportunidad a que los hombres pudieran ingresar a formarse como maestros. Aprovechando esta coyuntura se modificaron los programas de formación integrando otras áreas al currículo.

Durante el segundo momento del recorrido histórico de la Escuela Normal de Quetame ocurrido de 1964 a 1976 deja de ser Escuela Rural para convertirse en escuela Normal Superior cuya finalidad era ampliar los años de formación de tres a seis años, con la inclusión de otras áreas del conocimiento en vista de que el maestro debería salir mejor formado para ejercer su labor docente. Al igual, tenía que ser un modelo de vida, con la misión de orientar en la moral, no tanto desde el discurso sino desde su vida práctica. Es así que su vida privada y pública es atravesada por la mirada de todo el pueblo, ya que era considerado como el ciudadano que reunía todas aquellas condiciones de buen hombre o ser humano que la misma sociedad le exigía.

---

de una máquina pedagógica de producción de conocimientos -indispensables para las últimas clases de sociedad” (Zuluaga, 1979, p. 37 - 39).

<sup>35</sup> (Zuluaga, 1979), “Enseñar y aprender, estaban sujetos en sus procedimientos a un régimen de disciplina que moralizaban el cuerpo y la mente, es decir, sometían. Con este procedimiento de formar cuerpos y voluntades dóciles se pretendía dar cultura y evitar el vicio”

Luego, en el año 1969 la Escuela Normal abre sus puertas a estudiantes del sexo masculino para que puedan cursar sus estudios para ejercer la labor docente, surgieron nuevas reformas a la educación las cuales dieron otro giro a la acción del maestro y a su concepción<sup>36</sup>.

Hacia los años de 1970 surge el diseño instruccional, el cual va a configurar al maestro como un consumidor de contenidos, diseñados por personas expertas y orientadores de cómo se debían aplicar en el aula de clase. Todo el material didáctico y curricular que surgió de estos expertos fue financiado por el gobierno. La función de los maestros era dictar sus clases desde esos currículos y bajo las metodologías didácticas propuestas.

La capacidad de innovación y transformación que los maestros poseían, en la práctica no operaba, pues algunos se acostumbraron a recibir y transmitir sin mediar una actitud crítica ante el material, lo importante era cumplir. Tal como lo cuenta una normalista egresada de la Normal en 1979:

En quinto bachillerato como se decía antes se inician prácticas en las escuelas rurales y urbanas Por grupos, también veíamos un área llamada práctica teórica todas las semanas y las demás áreas fundamentales. La intensidad era demasiado pesada nueve horas diarias y un día de práctica en la escuela, los profesores de las escuelas urbanas nos explotaban sin compasión porque teníamos que elaborar los rincones didácticos de las cuatro áreas fundamentales y llevar mucho material en carteleras enmarcadas y plastificadas quienes se quedaban con ellas. (Historia de vida de Cecilia Mesa, promoción 1979)

Esta situación planteada por la maestra, nos hace percibir a los maestros titulares de aquella época como personas inmersas en un sistema de creencias enfocado en lo tradicional, donde el dispositivo de poder prevalecía en dar órdenes, desconociendo en gran medida la diversidad de posturas, miradas y visiones de los maestros que se estaban formando, generando en ellos una dinámica interna de tensiones y fuerzas para lograr un cambio en la enseñanza y/o protestar frente a las formas de castigar a quienes se atrevían hacer algo distinto a la dispuesto por la norma, inclusive los directores dictaban castigos sin tener las evidencias o pruebas mínimas que justificaran la sanción, tal como lo expresa la maestra Cecilia:

---

<sup>36</sup> En el capítulo 2, páginas de la 55 a la 57 se explican en detalle las reformas en materia de formación docente dadas a través de los decretos gubernamentales 1955 de 1963, el decreto 1710 de 1963 y decreto 080 de 1974, entre otros.

[...] Cuando cursaba el grado sexto, hoy once, el rector tomo un decisión apresurada contra cuatro estudiantes incluyéndome en ese grupo y leyó una resolución de sanción por toda la semana, excluyéndonos de la fila como si fuéramos unos animales ( perras) con sus acciones que hizo con las manos, caso que le costó el traslado de la normal. Los profesores y los estudiantes hicieron protesta por la sanción ocurrida sin justificación, ya que salimos cuando se terminó la jornada y no habíamos cometido ninguna indisciplina.” (Historia de Vida Cecilia Mesa, Promoción 1979).

Esto nos lleva a concebir la configuración del maestro de esa época, como alguien formado bajo el carácter y la disciplina que caracterizaba a los maestros titulares, siguiendo la lógica que se llega a ser maestro a través de la emulación, es decir, imitando la acción didáctica del maestro formador se adquiere la forma propia de ser maestro, pero no tanto la que el maestro en formación desea sino la que el formador impone y exige, lo cual implica imponer principios y valores, ello no posibilita la expresión y el respeto por el otro.

El tercer momento ocurre entre los años 1977 a 1996 llamado transición a bachillerato pedagógico, en este periodo se inicia la aplicación de la reforma educativa dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional para todas las Escuelas Normales del país con la cual el bachillerato pedagógico empieza en el grado tercero, lo que permitía una mejor preparación de los futuros maestros logrando de esta manera mantener el prestigio que siempre ha demostrado tanto a nivel regional y departamental, gracias a la calidad humana e idoneidad pedagógica que poseen los egresados.

Este sistema se mantuvo hasta el año 1996, año en el cual se proclamó la última promoción de bachilleres pedagógicos quienes podían inscribirse al escalafón docente, grado uno (Decreto 2277 de 1979) para ejercer la profesión. El maestro era formado en todas las áreas, se incluía una la cual se llamaba observación de clases. Esta era para cada una de las áreas y tenía como finalidad que el maestro en formación emulara a los docentes en ejercicio y siguiera una forma similar en su futuro ejercicio, con algún toque particular para que fuera construyendo su propia identidad. El valor que los maestros de esa época le dieron a la observación de clases lo podemos evidenciar en el siguiente testimonio:

Esta observación de clase significó una experiencia que marcaría mi derrotero como futuro docente. Hallarme en tal contexto me produjo una gran empatía con el ser maestro. En

consecuencia, en el grado noveno el reto es mayúsculo y corresponde “dictar una clase” (como se le llamaba en la época). De esta forma preparamos la clase (con los mismos pasos de la ficha de observación) cuya temática se basaba en la enseñanza de la regla ortográfica” (Historia de vida, del Profesor Jorge Parrado promoción 1996).

Cabe anotar, que en las historias de vida de algunos maestros en ejercicio egresados de la Escuela Normal de Quetame, se evidencia un tipo de sujeto formado bajo unos derroteros a seguir, percibiendo que en aquella época el maestro debía seguir unos parámetros tradicionales para dictar una clase sin dejarlo expresarse libremente y descubrir su curiosidad intelectual para diseñar sus procesos pedagógicos. Veamos el siguiente testimonio:

[..] esta clase se desarrolla en forma grupal (cinco compañeros) cada uno se encargaba de un paso de la clase y el resto apoyaba. Los nervios y la ansiedad se configuraron entre nosotros. Era nuestra primera experiencia de aula y teníamos en frente a la maestra titular. Sin embargo, la profesora Gladys Pardo fue muy comprensiva y nos colaboró demasiado”. (Historia de vida de Jorge Parrado, promoción 1996).

Es así, que estos maestros formados bajo unos criterios específicos deben asumir una postura lineal o vertical y porque no decirlo, cuadrículada, frente a cómo desarrollar sus prácticas pedagógicas. En la historia de vida se ve que desde un colectivo la lógica es distribuirse cada uno de los pasos de una clase, para poder impactar y dejar en los niños un buen aprendizaje.

El cuarto y último momento se da a partir de 1997 hasta la fecha. El proceso de reestructuración comienza con la expedición del decreto 2903 de 1994 establecido por la ley 115 del mismo año. Durante este largo periodo la Escuela Normal de Quetame ha pasado por dos acreditaciones, que, en palabras del rector:

La han posicionado entre una de la mejores normales de Cundinamarca con un alto índice de maestros en formación, y con una nueva forma de formar maestros y maestras, con un pensamiento más abierto al cambio, a la innovación lo que se ve reflejado en las practicas que realizan los maestros en formación con la colaboración de los maestros titulares que son ellos también los que contribuyen a esa formación. Es de resaltar que el proceso de reestructuración en su etapa de acreditación previa comprometió a toda la comunidad educativa (Directivos, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia) en un arduo y constante trabajo, que si no hubiese sido así, la Escuela Normal no contara con un alto grado de posicionamiento a nivel de las Normales de Cundinamarca y un buen nivel de formadora de maestros. (Rojas, 2009, pg. 15).

Actualmente el maestro es concebido como profesional e intelectual de la pedagogía, a lo cual se le exige que asuma compromisos radicales con su profesión, es decir, que cada día recree su acto educativo a través de acciones pensadas, reflexionadas e innovadoras; que sus aportes teóricos reflejen en la acción un cambio en la enseñanza y el aprendizaje, al igual que su participación en lo social y en lo político sea más fuerte, es decir, que sea un sujeto activo y crítico frente a la realidad cultural y social donde se encuentra inmerso.

Y a modo de cierre, una vez analizado el registro documental de Escuela Normal de Quetame, en cuanto al Programa de Formación Complementaria y realizando un comparativo con el recorrido histórico de la formación de los maestros por parte de las Normales, podemos concluir con respecto a la construcción de la identidad de los maestros en formación que es un imperativo la acción reflexiva sobre su labor social, cultural y política en la escuela como agentes de cambio. Ya que al ser maestros intelectuales deberán asumir su función como agentes que intervienen sobre procesos académicos que marcaran nuevas concepciones para la educación, la participación y la organización tanto de la escuela como de la sociedad. Es desde ese compromiso con la profesión que la acción del maestro cobrara sentido y su lugar en la sociedad será vital como eje clave en la construcción de una sociedad cuyos miembros se distingan por la participación, la solidaridad, la acción justa y ética de sus actos.

Es así que la construcción de la identidad de los maestros, es una acción de nunca acabar, dado que día a día surgen nuevos retos y necesidades de todo orden, y los maestros como formadores de cultura, de ciudadanos y pensadores de la educación deben asumir con rigor académico y pedagógico su rol para aportar en la formulación, discusión y puesta en marcha de políticas sociales y educativas que respondan a las demandas de esas nuevas realidades emergentes en los años venideros.

#### **4.2 La práctica pedagógica del maestro y su actuación ética y política en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame**

El desarrollo temático de este apartado está organizado en dos sentidos: uno relacionado con el oficio del maestro específicamente el referido a su práctica; y el otro a describir y analizar el

gobierno escolar como el espacio democrático institucionalizado en la Normal Superior de Quetame.

Uno de los elementos que configuran la identidad del maestro es la formación de su práctica pedagógica, en cuanto a su forma de concebirla, sus actuaciones en el aula, su relación con el otro y el sentido gratificante que sienta al ejercer su oficio de maestro. Todo ello está atravesado por la dimensión ética y política de su ser, inicialmente como ser humano y luego como profesional de la educación.

La Escuela Normal está abocada a formar en sus futuros maestros un alto sentido ético y político de su acción educativa, pues de ellos dependerá la transformación de la educación o continuar con generaciones sumisas y obedientes, desconectadas de lo teórico y lo práctico de los procesos democráticos del país, acríticas frente a las propuestas de los gobernantes y continuadoras de una costumbre clientelista e interesada por el bien propio y desconociendo el bienestar de los otros.

Entonces la formación de la subjetividad política en la escuela, se constituye no sólo en un reto en el proceso de formación de los maestros, sino que implica abordar la realidad social y económica desde una mirada integral a través de diversos discursos, espacios y momentos cotidianos en las instituciones educativas, donde los maestros en formación empiecen a desarrollar conciencia y sensibilidad frente a estos temas que afectan considerablemente la calidad de vida de las distintas comunidades. Por lo tanto, la subjetividad política se configura en virtud de procesos deliberados, pero también en virtud de las prácticas y las expresiones culturales que desde fuera inciden en ella y las que se realizan en su interior.

Cabe entonces preguntarse, ¿cómo llega, en términos de formación ética y política, a la Escuela Normal un estudiante para el Programa de Formación Complementaria (PFC) y cómo egresa del mismo? Esto hace referencia a su subjetividad política. Esta pregunta podría responderse desde el modelo pedagógico de la Normal al describir el tipo de ser humano que quiere formar y la sociedad en la cual va a estar inmerso, al igual, el tipo de maestro que quiere formar. Desde esos puntos de referencia la acción educadora de la Normal va construyendo o formando la subjetividad política de los maestros. En este proceso de formación influye la cultura institucional en cuanto a su forma práctica de ejercer la educación, es decir, los modos de



autoridad, de socializar y reconstruir el conocimiento, al igual que las formas de validar la apropiación del mismo, los mecanismos de participación y las acciones que garanticen el ejercicio político de quienes integran la comunidad educativa.

Pero no basta con ello solamente; es necesario examinar cómo en la Normal, tanto los maestros titulares<sup>37</sup> como los que se encuentran en formación, realizan prácticas de reflexión permanente de su actuación ética y política, no sólo en el aula de clase sino en escenarios alternos a la escuela, ya sea en las juntas de acción comunal como líderes o en foros, talleres o encuentros académicos donde se analice y se exponga asuntos relacionados con la vida social, cultural y económica de la comunidad. Esto será para aquellos maestros de mayor compromiso social, comprometidos con un cambio y una transformación del acto educativo. El motor que mueve a estos maestros radica en su accionar ético frente a su práctica, es decir, no reproducen ciegamente los modelos imperantes para enseñar, sino que analizan las ideologías que subyacen en ellos y su ejercicio se vuelve crítico e innovador.

En ese marco de ideas y en el rastreo documental realizado a la Normal de Quetame, se encontró en el PFC que “las prácticas sobre la infancia están pensadas en tanto mediación social (...)...pensar la formación de los docentes en prácticas propositivas que vinculen estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento, aprendizaje basado en problemas y estrategias que potencien la cooperación” (Normal de Quetame, 2014, p.20). Actuar desde esta lógica implica para los maestros de la Normal, asumir el acto educativo no solo para reproducir una hegemonía sino como una posibilidad de la praxis pedagógica (Ortega, Peñuela y López, 2009, p. 92).

Posibilidad que le hace asumirse como intelectual de la educación y luchar desde sus reflexiones teóricas y prácticas, y de manera conjunta, por una educación liberadora, crítica y en condiciones de igualdad pero con calidad. Tomar esa postura y hacerla vida, implica que “...los maestros reconozcan que su lugar en la escuela va mucho más allá de ser un trabajador, un orientador, un reproductor, un técnico. Es un sujeto y convive con otros, trabaja con otros y dialoga con otros” (Ortega, Peñuela y López, (2009), p. 927). Es un maestro que no improvisa y cuyas acciones

---

<sup>37</sup> Son los maestros/as que están nombrados/as mediante decreto y pertenecen a la planta de personal de la Secretaría de educación del Departamento y que orientan las clases en el Programa de Formación Complementaria, en las Escuelas Normales.

pensadas y reflexionadas transforman a los sujetos y la escuela. En últimas es un sujeto que con su acción jalona procesos de cambio y renovación de la práctica pedagógica. La Normal de Quetame hace hincapié en el proceso formativo para despertar ese sentido de reflexividad en los maestros en formación, de manera que haga parte de la configuración de su subjetividad política y contribuir desde esta perspectiva en la no reproducción de la historia, sino en su transformación:

[...] El plan de estudios materializado en la malla curricular permite inferir que los estudiantes egresados de la Escuela Normal serán competentes en un saber pedagógico, diseñadores de ambientes de aprendizaje, conocedores de los niños, su manera particular de socializarse, de interactuar con el conocimiento y de aprender; docentes que analizan el contexto laboral, se saben situar y actuar desde esas realidades; que promueven en los niños las habilidades de pensamiento, su cultura y su identidad. Con un buen conocimiento de la incorporación de las TIC al aula y con una mirada reflexiva sobre la realidad de la educación en Colombia. Con las habilidades o competencias propias de un docente capacitado para gestionar el área directiva, académica, administrativa y de comunidad (PEI, Normal de Quetame, 2014, p. 5).

Un perfil de maestro ambicioso pero necesario, pues ello impulsa la acción para la transformación de las prácticas y sitúa al maestro en el lugar social y académico que debería estar. En algunas reflexiones de los maestros del Programa de Formación Complementaria se puede evidenciar que la teoría sobre la práctica pedagógica, la identidad, el actuar ético y político del maestro plasmada en el PEI, logra tocar la subjetividad de estos maestros pues ellos expresan en sus escritos lo siguiente:

La práctica para mí es el espíritu de mi formación. La práctica me ha hecho conocer niños que a pesar de sus dificultades para acceder a la educación tienen metas claras, ellos me han ayudado a fortalecer mi identidad haciendo que me sienta protagonista de la educación, (...) he fortalecido mi autoconfianza y mi autonomía. (Historia de vida de Angi Marcela Roza Parrado, cuarto semestre, noviembre, 2014).

Se resalta entonces que estos sujetos maestros, en proceso de formación, están siendo transformados en una manera distinta de sentir y vivir el acto educativo, ya se sienten protagonistas de asumir la profesión docente, lo cual puede indicar un nivel de interiorización respecto al oficio del maestro y lo que ello implica; reconocen que son transformados por ese diario contacto con los niños y la vida institucional, pues han fortalecido su autoconfianza y su

autonomía, además sienten ese compromiso ético y social de construir un mundo mejor; y finalmente visualizan ese deber ser del maestro: único, innovador y creativo, entre otros aspectos, tal como lo expresan estas maestras en formación:

Al principio de mi práctica era tímida temerosa pero cada día que pasa he cambiado ahora me siento segura y feliz [...] vamos constituyendo nuestra verdadera identidad pues como docentes debemos ser únicos, innovadores y creativos. (Historia de vida de Yesica Paola Cortes Hernández, cuarto semestre, noviembre, 2014).

Cada día me siento más involucrada y atada a la responsabilidad de construir un mundo mejor (Historia de vida de Angie Lorena Guzmán, cuarto semestre, noviembre, 2014).

Es de anotar que en los escritos de los maestros en formación se encontró que aún persisten, en el lenguaje, conceptos del modelo transmisionista, por ejemplo

[...] saludo, oración después comienzo con una actividad lúdica y ya poco a poco comienzo a dictar los temas propuesto en el plan” (Historia de vida de Yeison Danilo Quevedo Rey, cuarto semestre, noviembre, 2014).

Aunque el discurso de la Normal sea distinto al tradicional, al parecer aún se conservan vestigios de la educación tradicional, pues el hecho de dictar unos temas, presupone una actitud pasiva del estudiante, que se contrapone al discurso de la Normal propuesto en su PEI (2014), “...formación de los docentes en prácticas propositivas que vehiculen estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento, aprendizaje basado en problemas” (p.20). Caso contrario vemos como algunos maestros en formación, sí están en sintonía tanto con el discurso como con la acción de maestros reflexivos y críticos de la educación, ellos plantea que

[...] en el aula de clase se le enseña al niño a cómo se puede incluirse en una sociedad, como un ser que le aporte recursos positivos. (...) en la práctica se utilizan diferentes estrategias de aprendizaje de acuerdo a sus habilidades desarrolladas...” (Historia de vida de Edwar Parrado, cuarto semestre, noviembre, 2014).

[...] siempre hay que llegar con la mejor actitud y muy bien preparado porque los niños son curiosos y tienen muchas preguntas, prestar atención a todos los niños y preocuparse porque todos aprendan. (Historia de vida de Yesica Paola Cortes Hernández, cuarto semestre, noviembre, 2014).

Por otra parte, en teoría, el efecto de ciertas prácticas pedagógicas deberá verse reflejado en los espacios formales de participación democrática como lo es el gobierno escolar; allí la Normal de Quetame materializa el discurso de la formación política, la participación y ciudadanía de sus educandos. Veamos.

La Normal de Quetame siguiendo lo dispuesto por la ley 115 de 1994, respecto al gobierno escolar<sup>38</sup>, realiza todos los años la elección de los representantes para el consejo estudiantil, el personero, el representante de los estudiantes al consejo directivo, y ahora, el contralor estudiantil mandato dado por la ordenanza 182 del 30 de noviembre de 2013 por la Asamblea de Cundinamarca. La reflexión siguiente se centra en el proceso cultural y político que se lleva a cabo para la elección del personero y consejo estudiantil.

Es necesario afirmar que, según los lineamientos del MEN, el sentido del gobierno escolar es promover al interior de la institución espacios para el ejercicio de los derechos humanos, la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía. En otros términos es crear y desarrollar la cultura de participación política a partir del proceso de elección de representantes en los estamentos establecidos oficialmente. Pero no es sólo la elección de dichos representantes sino que la acción política va mucho a más allá, implica el seguimiento de la gestión de quienes fueron elegidos, el rendir cuentas sobre las acciones desarrolladas y el impacto que dejaron en la comunidad educativa a través de la práctica democrática.

En la Normal de Quetame el proceso para la elección de estos representantes ha seguido un continuo de acciones que garantizan la existencia del gobierno escolar más no la calidad de la

---

<sup>38</sup>Según la ley 115 de 1994, en su artículo 142 y el decreto 1860 en su artículo 21 hace referencia a los integrantes del consejo directivo, y expresa en su numeral 4 “un integrante de los estudiantes elegido por el consejo de estudiantes, entre los alumnos que se encuentre cursando el último grado de educación ofrecido por la Institución”. En el caso de la Normal se debe asumir como aquel estudiante que cursa el grado 13 del Programa de formación Complementaria. Por otra parte, en el mismo decreto, 1860, en artículo 28, hace mención al personero estudiantil, que expresa “En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia”. En el caso de la Normal se debe asumir como aquel estudiante que cursa el grado 13 del Programa de formación Complementaria. Y el artículo 29, que se refiere al consejo de estudiantes, dice que “En todos los establecimientos educativos el Consejo de Estudiantes es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos. Estará integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el establecimiento o establecimientos que comparten un mismo Consejo Directivo”.

gestión de sus integrantes. Desde el inicio del año escolar el comité democrático<sup>39</sup> que jalona todo el proceso de elección, organiza el plan de trabajo en donde incluyen la capacitación a los estudiantes candidatos tanto a personería como al consejo estudiantil, ésta gira en torno a temas como ética, gestión, derechos humanos, ciudadanía, elaboración de propuestas de gobierno, juego limpio en las campañas y discurso oral. Tal como lo plantea el comité en su proyecto de democracia (2014) “...orientarlos en la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la democracia a través del cumplimiento de sus deberes, el ejercicio pleno y permanente de sus derechos, para que participen, no solo en la institución, sino también en la sociedad de la cuál hacen parte” (p.2).

Las campañas de estos candidatos tratan de emular la de los políticos de nuestro país, en cuanto a su organización. Se le exige al candidato a personería que conforme un equipo de trabajo para desarrollar su candidatura y la ejecución del plan de gobierno, en caso de ser elegido. Así, los equipos son integrados por estudiantes con diversas habilidades, se tiene el creativo, el comunicador, el publicista y los asesores de algunos temas álgidos. Se trata al máximo de hacer vivir un proceso electoral. De ahí que, desde las áreas de ética, sociales y español principalmente, sin dejar a un lado las demás, estructuran sus contenidos temáticos para que durante el periodo de campaña de los candidatos, se desarrollen en el aula temas que promueve en los estudiantes un espíritu crítico y analítico para que estudien con rigor las propuestas de los candidatos y no se dejen engañar con falsas promesas.

Al igual, como ejercicio democrático para garantizar transparencia y que el electorado pudiera escuchar y preguntar, se organizó durante el 2014 un debate con los candidatos que aceptaron realizar tal acción. En el aula múltiple se reunieron los cursos por niveles y los candidatos presentaron sus propuestas, luego se dio el espacio para preguntas y respuestas, de tal forma que

---

<sup>39</sup> Este comité democrático está integrado por profesores que pertenecen al área de sociales, de otras áreas y docentes de primaria de las escuelas rurales para que sean ellos los que lideren los procesos de participación democrática en cada una de sus escuelas y salones de clase, como también los maestros que orientan clase en el PFC, en la media, básica y primaria. El Objetivo del comité es dinamizar el proceso del gobierno escolar y para ello diseñaron un proyecto con la finalidad de fomentar prácticas democráticas para mejorar la convivencia a través de la organización del gobierno escolar, la participación, la toma de decisiones y el trabajo comunitario.

los potenciales votantes reafirmaron su afinidad con las propuestas de algún candidato o cambiaron.

Este ejercicio puede entenderse como parte del proceso de formación de la subjetividad política tanto de los candidatos como de los electores, pues se buscó la formación del espíritu político, la participación democrática y el sentido de la democracia. Durante el desarrollo del ejercicio democrático se logró percibir que algunos estudiantes no le encontraron sentido al ejercicio, eso demostró la realidad que viven nuestro país en cuanto a la participación ciudadana, pues algunos no participan en nada, y mucho menos en reuniones donde se pueden debatir las ideas políticas, y por tanto desconocen el plan de gobierno de los candidatos y con su actitud pesimista, demuestran un analfabetismo electoral que no aporta para nada a la acción democrática. Al final son aquellos que dan su voto por alguna gratificación personal o engrosan la lista de voto en blanco, de manera acrítica y no con criterio respecto a su elección de votar en blanco.

El ejercicio democrático realizado en la Normal de Quetame empodera a los maestros del Programa de Formación Complementaria en sujetos políticos, es decir, los va estructurando en una forma de ser, como maestro y como político, ya que el ejercicio del político y del maestro no es posible si no existe ese otro que lo reconozca como sujeto. Y siguiendo a Ortega, Peñuela y López (2000) “somos en la medida en que existe un mundo donde nos relacionamos, donde se generan vínculos, disensos y consensos” (p.91), o como lo plantean Alvarado, Patiño y Loaiza (2012):

[...] la construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo. La subjetividad política sólo tiene lugar en el entre nos, pues el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse como ser único, con pensamiento y acción auténtica, es decir, como sujeto político, sólo es posible cuando se reconoce al otro como un igual en poder de creación. (p. 859).

Ello permite preguntarse ¿Quién es el candidato y que exigencias se le hacen para postularse para personero o para el consejo estudiantil? Lo encontrado en la normal de Quetame no dista para nada de la realidad social, pues se les exige a los candidatos tener ese sentido de servicio a la comunidad, estudioso, con sentido de pertenencia a la Institución y práctica de los valores,

principios, normas y acuerdos del manual de convivencia; y conocedor de los problemas de la comunidad educativa. Al igual, tener un proyecto o programa de gobierno. Como se observa hay exigencias de orden moral, académico, social e intelectual.

Desde esa perspectiva se plantea que el candidato a personería sea un modelo de vida para los demás estudiantes, ya que representa a una colectividad que ha creído en él y en sus propuestas, que ejerce funciones para la promoción y defensa de los derechos de los estudiantes y que asume un poder político dado por los electores con el voto. Ya no es un estudiante más, sino un personaje líder y con poder, que participa en la toma de decisiones para el bien de toda la comunidad, en especial de sus compañeros. Un estudiante que asume sus deberes académicos como otro más de la Institución pero con un poder y deber político con quienes lo eligieron.

En algunos diálogos informales con el personero estudiantil de la Normal de Quetame y analizando el tema de los roles que debe desempeñar, este expresa:

[...] desde que asumí el cargo de personero debo asumir dos roles en mi vida como estudiante y es bastante complejo y difícil, mantener un buen nivel académico, me comprometo a dedicarle más tiempo a mis tareas pedagógicas y dejar de lado a mis amigos, porque en muchas ocasiones debo salir a reuniones ya sean del comité de convivencia o el consejo estudiantil y hasta al consejo directivo; esto me quita tiempo pero sé que adquiriré un compromiso de representar a mis compañeros y les debo cumplir. Trato de cumplir al máximo con todos los trabajos asignados por los diferentes maestros aunque ellos me dan un poco más de tiempo para presentarlos. Al finalizar el año escolar debo rendir un informe de todas mis acciones y los resultados obtenidos, teniendo en cuenta lo propuesto en el plan de gobierno (Clavijo, Anderson. Personero, 2014).

Al igual, algunos maestros titulares de la Normal que orientan clase en el curso donde se encuentra inscrito el personero expresan que sobresale por ser un estudiante muy crítico, reflexivo y cuestionador de muchas ideas que se debaten durante las clases, muy responsable y comprometido con sus tareas y trabajos asignados, dicen ellos, que ante todo es un buen estudiante, una persona íntegra y respetuoso con todos. Eso es coherente con lo esperado por la Normal de Quetame cuando busca que sus representantes sean estudiantes comprometidos y responsables para ejercer los roles que los cargos democráticos les demanda; que se destaquen por ser críticos y reflexivos, tal como lo expone la visión y la misión de la Institución.

Pero la vida democrática y la representación que ejerce dicho personero pueden entrar en conflicto si la Institución educativa no vivencia una cultura participativa, como lo dispone el discurso planteado en los proyectos educativos. Ante culturas institucionales autocráticas y donde el personero sólo es figura representativa, el ejercicio democrático es simbólico con impacto negativo para la formación y pensamiento democrático de los estudiantes. Caso contrario cuando la institución dispone de un ambiente cultural caracterizado por una participación real, activa y comprometida en la formación política de sus estudiantes, el personero tendrá opciones de ejercer su labor con libertad, autonomía y responsabilidad social. Su labor tendrá eco en la vida estudiantil, su programa de gobierno lo desarrollará acorde a las posibilidades y restricciones existentes y, sobre todo, la construcción de la subjetividad política será evidente y real.

En el caso de la Normal de Quetame, su modelo pedagógico interactivo-social constructivista promueve y orienta las acciones pedagógicas para que los espacios democráticos, la formación para la democracia y la ciudadanía se desarrollen en todos los momentos del proceso académico y formativo de los estudiantes; la figura del gobierno escolar es vital y se ha creado una forma particular de otorgarle protagonismo y una real participación a quienes lideran los procesos democráticos: se cuenta con espacios para las reuniones de los estudiantes, algunas bajo la tutela de un docente que hace las funciones de orientador del diálogo, sin interferir de fondo en el debate y las decisiones, otras, ellos solo se encuentran y proyectan actividades institucionales. En todos los eventos donde se reúne el pleno de los estudiantes, ya sea formación e izadas de bandera o celebraciones culturales la participación de los estudiantes representantes o líderes estudiantiles se evidencia, ya sea presentando informes o explicando actividades a realizarse durante el año electivo.

Las acciones que realizan los representantes estudiantiles y los espacios democráticos institucionales van formando un modo de ser y actuar, de ahí que siguiendo a Hart (2005) “La ciudadanía no se impone, se construye. Y para que la persona sea un ciudadano activo, miembro efectivo de la sociedad, tiene que ser alguien seguro, confiado, reflexivo, pensante, considerado, conocedor y responsable” (p.1).



Bajo este panorama se resalta el protagonismo que los maestros del Programa de Formación Complementaria han venido ganando en la preparación y organización de la semana Teresiana, que es una de las acciones institucionales que involucran no solamente a los estudiantes y maestros sino a la comunidad más cercana a la Normal y a las familias. En esta semana ellos organizan bajo la orientación de unos profesores actividades de orden cultural, deportivo y artístico. Pero para que todo salga muy bien, los maestros del PFC, el personero y los líderes estudiantiles de cada grado, inician la preparación de la semana tres meses antes, lo cual implica encuentros de planeación y gestión, tanto de recursos económicos, materiales y físicos como los escenarios deportivos y culturales; de igual manera, la conformación de equipos deportivos en las disciplinas de baloncesto, microfútbol y voleibol; así como el encuentro de talentos para la danza, el canto y la interpretación de algún instrumento musical.

Todo lo anterior evidencia no solamente una acción formativa en liderazgo y autonomía sino en formación de la subjetividad política, ya que es necesario un discurso, un ideal o meta en común, un proyecto comunitario, una forma particular de acercarse a los demás, en este caso a los compañeros de estudio, una actuación ética y un poder para llegar a convencer al otro a que participe bajo un mismo lema (que para el 2014 fue “No hay que darle la espalda a los problemas hay que solucionarlos”. Este lema surgió del debate entre los miembros del grupo o comité de apoyo del personero, para esto cada uno de ellos proponía un lema entre los que se mencionaron: “Que sea lo que Dios quiera”, “Constructores de paz y cultura” “disciplina, deporte y cultura”. En la indagación documental realizada al proceso democrático de la Escuela Normal no se encontró ningún acta que reflejara las discusiones de los estudiantes en la preparación de la campaña a ser personero estudiantil y más específicamente en la elección del lema, lo que se logró recopilar fue desde el encuentro informal con algunos estudiantes y en los diálogos ocasionales que se dieron con ellos.

Es de mencionar que a lo largo de la preparación de la semana Teresiana se encontraron tensiones entre los distintos actores: maestros, rector, estudiantes y grupo organizador. Todo ello fue por sus distintas posturas tanto conceptuales como experienciales en cuanto al modo y forma de llevar a cabo la actividad, al igual que el rompimiento de la normalidad académica, en

especial para algunos docentes y padres de familia, que era inconcebible dejar un espacio para la preparación del evento, ya que esto representaba perder clase.

Todo lo anterior dio origen a resignificar el espacio para el encuentro y diálogo entre los participantes y, así clarificar el sentido y la lógica de todas las actividades tanto previas como las del evento. Ello produjo un ejercicio de escucha, de tolerancia, innovación y aceptación tanto de argumentos y propuestas como de disensos.

En conclusión estos jóvenes líderes, de la Escuela Normal de Quetame, han venido en un proceso de empoderamiento de liderazgo y de discurso, es decir, proponen y organizan eventos para la institución, por ejemplo celebración del día del estudiante, celebración del día del género, celebración del día de la amor y la amistad, apoyo para la celebración de la semana Teresiana, entre otros. Lo anterior implica la gestión de recursos económicos y la movilización de los estudiantes; esto evidencia organización, seguridad y responsabilidad. En este proceso, el estudiante no camina solo sino que es asesorado por los profesores que integran el comité democrático Institucional.

#### **4.3 El maestro en formación: sujeto que se piensa**

La actividad reflexiva que realizan los sujetos<sup>40</sup> sobre sí mismos, en este caso los estudiantes del PFC, conlleva una labor ardua y exigente que se construye a lo largo de un proceso de formación. En el caso de la Escuela Normal Superior de Quetame inicia en los primeros niveles y se acentúa en profundidad y complejidad en el Programa de Formación Complementaria<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> El concepto de sujeto que se maneja aquí, es el expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, ver página 2 de esta tesis donde se analiza y se explica la concepción de sujeto. Al igual, se complementa con el expuesto por Crisancho (2012) al expresa que “sujeto es un término que puede designar a cada uno de nosotros en tanto cuerpo-intinto-sensibilidad-inconsciente-racionalidad-actividad que padece y actúa, en constante interacción con y producción de experiencias y otros sujetos” (p.3).

<sup>41</sup> En el plan de estudios del área de pedagógicas 2014, se encuentra que desde el grado sexto hasta el último semestre del Programa de Formación Complementaria, hay objetivos que orientan las acciones para el proceso de reflexión sobre sí mismo, por ejemplo en el grado sexto se encuentra un objetivo orientado a “Desarrollar el sentido de pertenencia en los alumnos teresianos para que se apropien de su identidad, modelo pedagógico y procesos curriculares que le permitan fortalecer su perfil de estudiante” y en el PFC, podemos observar los siguientes objetivos “los maestros en formación iniciarán el proceso autorreflexivo crítico sobre las habilidades que debe reunir un docente en ejercicio, desde la realidad educativa que se presenta en el contexto local a nivel urbano y rural” y en su último semestre “presentará un ensayo que recopile y evidencie el proceso reflexivo e investigativo

Esta actividad reflexiva está encaminada específicamente a fortalecer la identidad del maestro, su rol, su lugar en la sociedad como profesional de la educación y como sujeto miembro de una sociedad; al igual que revisar la construcción de su subjetividad en cuanto a su liderazgo, su ética, su acción como sujeto político, el desarrollo de su autonomía, de sus habilidades y sus formas de ver, comprender y actuar en este mundo.

La pedagogía<sup>42</sup> y la escritura de sí, se convierten en las herramientas que los maestros en formación utilizan para realizar sus reflexiones después de cada una de las prácticas pedagógicas investigativas, propiciando de esta forma el reconocimiento de la subjetividad, como fuente de saber, desde la que el futuro maestro, dialoga con lo que es dado-la teoría-, así con lo que vive – la practica- en el proceso de formación como docente. (Sánchez, Serrano y Sánchez, 2013, pg. 23)

Siguiendo a Sánchez, es así que esta herramienta cumple además una función estética que contribuye en los maestros en formación a reflexionar sobre su perfil e identidad que se está constituyendo desde diferentes ámbitos y contextos por los cuales debe pasar y aplicar un proyecto de investigación como requisito para obtener su título de Normalista Superior.

Es desde el anterior marco que a continuación se expone lo encontrado en la presente investigación que da cuenta de un sujeto que se piensa desde diferentes escenarios: desde lo personal, como un sujeto que analiza su proceso de construcción personal; desde lo social como un sujeto democrático y participativo; desde lo laboral como un sujeto-maestro con un rol específico y el impacto de su labor como profesional de la educación.

#### **4.3.1. Escenario Personal**

La construcción de la subjetividad es un proceso de orden cultural que ubica a la persona en lugares concretos, en los cuales adquiere particularidades o perspectivas específicas de ver la realidad donde se halla inmerso, es el caso de la familia, el barrio, la escuela, la universidad, la

---

del maestro en formación desde el grado décimo, el cual debe quedar registrado en la página Web institucional” (p. 7-14).

<sup>42</sup> “En términos pragmáticos, consiste en un medio que propicia el desarrollo de competencias escriturales, desde la escritura de sí. El maestro en formación presenta sus vivencias significativas desde el saber, el hacer y el ser, en un ejercicio dialógico desde la teoría y la práctica”. (Sánchez, Serrano y Sánchez, 2013, pg. 26)

región y el país o sociedad donde habita. Ese proceso de aprendizaje se da desde el entorno hacia el individuo, pues el mundo externo a él tiene unos modos o características que debe asimilar para adaptarse e incluirse en ese mundo cultural. Por ejemplo, en cuanto a normas, valores y tradiciones de una familia, una región o un país.

Ante ello, el sujeto dada sus características de ser pensante y reflexivo, no recibe todo lo cultural de manera pasiva sino que procede a decodificar y resignificar lo aprendido, de tal forma que cuestiona, se pregunta y orienta sus prácticas culturales desde sus reflexiones emergentes. Esto indica que el proceso de formación de la subjetividad de un individuo es procesual y que responde tanto a momentos históricos de la sociedad como a su desarrollo personal.

El proceso de pensarse a sí mismo como sujeto que hace parte de una colectividad y que comparte unos modos de actuación y una visión de mundo, implica la práctica permanente de reflexión como hábito, aspecto que para algunos puede ser difícil y para otros muy cómodo por ser su opción de vida. En el plan de estudios de la Escuela Normal Superior de Quetame, se evidencia que la organización curricular refleja la intencionalidad de generar un proceso reflexivo en los maestros del PFC, de tal forma que al concluir su formación se perciba un cambio en la forma de pensar, sentir y actuar de dichos maestros, tal como lo expresa su proyecto pedagógico:

[...] la Normal propende por la formación de un estudiante que pueda trascender su realidad histórica y social. Para ello debe comprender, entender y desear transformar libremente su pensar, sentir y actuar. También quiere formar personas más libres, éticas, autónomas, solidarias y comprometidas consigo mismo y con los demás. Con todo lo anterior se desea fortalecer, en los estudiantes, esa capacidad autodependiente para que perciba sus propias potencialidades y desde ellas que actúe creativamente en este mundo para ser, desde las condiciones sociales imperantes, una persona que promueve cambios y lidera procesos en pro de mejorar el nivel y la calidad de vida de sí mismo y de sus semejantes. (Programa de Formación Complementaria, 2010, p.32).

Ello indica que la política institucional de la Normal asume al maestro como un sujeto con historia e inmerso en una sociedad; un sujeto que día a día se construye a través de una deconstrucción de sí mismo, de sus conceptos y marcos con que percibe y juzga, de sus

creencias y prácticas de vida en lo social, cultural, político y religioso; partiendo del principio que existe un “otro” semejante y distinto a la vez.

Un “otro” que le ayuda a construirse a sí mismo e ir formando un concepto e imagen de sí, a partir del encuentro desde lo “común y lo diferente”. El otro puede ser su profesor o su compañero de clase, que en el diario vivir generan en la convivencia unas tensiones que movilizan un pensar y sentir multicolor, y justamente ese colorido es lo que hace que ese maestro en formación vaya adquiriendo un matiz o identidad propia del ser maestro.

No es solamente desde el discurso teórico que se genera la reflexión, sino desde una práctica o actividad intelectual que le exige asumir riesgos de mostrarse a sí mismo y develar a los otros su mundo, dicha actividad es la escritura. Así, por ejemplo, tenemos los escritos de las historias de vida de los maestros del PFC<sup>43</sup> que dejan ver, entre otros temas su intencionalidad de ser maestros:

[...] pues desde el momento que ingresé a la Normal el plan era realizar el Programa de Formación Complementaria (...); con cada práctica reconozco cada vez más que esto es lo que quiero ser, que es mi vocación, cada vez que me llaman profe, o un abrazo de un niño o las gracias de un niño, afianzan más mi vocación (Historia de vida de Angi Marcela Roza Parrado, cuarto semestre, noviembre, 2014).

De igual forma son conscientes del imaginario de maestro y lo que ello implica,

Además porque es una buena opción de vida”, “que el ser maestro no es para todo el mundo”, “(...) es tener la responsabilidad de educar a un niño, de llevarlo por un buen camino o uno malo”. (Historia de vida de Yesica Paola Cortes Hernández, cuarto semestre, noviembre, 2014).

### Cambios en la forma de sentir y ver la profesión

[...] todo esto y mucho más es la perspectiva que uno adopta al trascurrir los semestres, ya no se ve la profesión facilista que uno veía antes y cuando la gente que está afuera empieza a juzgarla, a uno le da rabia de que hablen de lo que no saben y lo desprestigien tan feo, lo

---

<sup>43</sup> Se tomaron algunos apartes de cinco historias de vida de los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria, pertenecientes al 4 semestre del 2014.

único que espero es no llegar nunca a convertirme en una profesora sin convicción o tradicional (Historia de vida de Angie Lorena Guzmán, cuarto semestre, noviembre, 2014).

Respecto a la escritura de los maestros titulares de la Normal en sus reflexiones pedagógicas, que las ponen a circular en la revista institucional<sup>44</sup>, reconocen la diversidad y pluralidad de los sujetos (estudiantes-maestros en formación) que asisten al aula de clase, y que por tal, se requiere el cuestionarse sobre quiénes son ellos y que representan para el maestro; cómo quieren que se comporte y qué acción transformadora quieren ejercer sobre él. Parten de la pregunta ¿qué tipo de discurso transmito en calidad de educadora/or? El fondo de la pregunta invita a que los maestros titulares revisen sus prácticas en cuanto a la formación, más específicamente de la subjetividad de sus estudiantes. Esto se ve reflejado en las palabras de una docente cuando escribe y se pregunta a sí misma:

[...] ¿Quiero un estudiante moldeado a mi capricho y ajustado a mis intereses, totalmente alienado a mi mundo y mi forma de ser, que sea bueno y obediente? O lo reconozco como ese “otro” autónomo, independiente, crítico, líder, y sobre todo “sujeto” con la posibilidad de transformarse”. (Mesa, Revista institucional, No.1, 2013, p.18).

Como se observa en lo anterior, existen mecanismos que posibilitan a los maestros en formación, pensar sobre su actuación como profesionales de la educación, con miras a reflexionar sobre su responsabilidad de compartir a los estudiantes conocimientos disciplinares, fortalecer los valores, desarrollar el pensamiento crítico, formar costumbres y hábitos aceptables socialmente, explotar sus dimensiones como personas para que construyan su lugar en esta sociedad de manera ética y profesional, y no desde sus conveniencias facilistas, mecánicas y ortodoxas. Por ello, la escritura en la Normal de Quetame se ha asumido como motor clave para lograr tal propósito, y

---

<sup>44</sup> Es un proyecto que apunta a que toda la comunidad educativa reflexione sobre temas pedagógicos y de formación y los plasme en un escrito para la revista Institucional llamada *Albores Pedagógicos Teresianos*. Esta revista tiene una publicación anual y posee ISSN: 2346-2124. En el 2014 publicó su volumen 1, número 2. Tiene un consejo editorial integrado por el rector de la Normal, la coordinadora académica y dos docentes de las áreas de pedagógicas, al igual existe un comité editorial integrado por docentes representantes de las distintas áreas disciplinares. La estructura de la revista está diseñada para que la comunidad educativa pueda participar, es así como se tiene una editorial que generalmente la escribe el rector de la Normal; enseguida una reflexión teórica escrita por un invitado, ya sea externo a la Institución o interno como puede ser un miembro de la comunidad educativa; luego viene la sección que habla de lo pedagógico, en cuanto a la formación de los estudiantes y está escrita por los docentes de la Normal; enseguida esta la sección de investigación pedagógica donde los maestros y estudiantes dan a conocer sus procesos de indagación adelantados y finalmente esta la sección donde los maestros en formación escriben sus experiencias pedagógicas.

la ven como la posibilidad de diálogo personal e intrínseco que promueve cambios de acción, primero en lo personal y luego en lo social.

Ahora bien, la Normal utiliza distintas estrategias didácticas y metodológicas<sup>45</sup> (mediaciones pedagógicas) para que sus estudiantes vuelvan la mirada sobre sí, y se piensen a sí mismos, han conseguido que se forme una cultura de la reflexión, la crítica constructiva, la identidad docente y el respeto por el “otro” como sujeto de derechos y responsabilidades. En parte, esto se evidencia al interior del aula de clase en los debates académicos sobre algún tema en discusión, donde se respeta el pensamiento del otro, hay apertura al pensar distinto, donde no se impone lo que pienso sino que se construye lo subjetivo desde la pluralidad y diversidad. Al igual se pueden encontrar vestigios de transformación personal en los distintos escritos que realizan los maestros en formación, pues ellos, en cada semestre, deben presentar un artículo que da cuenta de su proceso de desarrollo personal y académico. Ahí se perciben los cambios que los estudiantes van adquiriendo en cuanto a su ser personal, su hacer docente y su saber cómo futuro profesional.

Una muestra de ello la podemos evidenciar en el artículo escrito por los estudiantes del PFC del cuarto semestre para la revista Institucional, *Albores Pedagógicos*, titulado - enseñar y aprender a leer y escribir necesita un cambio de paradigma- (2014), cuando se refieren a:

[...] no solo el interés motivó a realiza el proyecto “enseñar y aprender a leer y escribir”, sino aquellas dudas y miedos que hacían surgir interrogantes al saber el reto de ésta profesión (...) surgieron curiosidades orientadas hacia nuestra vocación: qué tan fácil era enseñarle y cómo un niño aprendía a leer y a escribir. Cuál es el mejor texto guía y cuál el mejor método para enseñar (...) transformamos la mirada un poco tradicionalista a una visión innovadora que nos compromete a transformar la historia de la enseñanza del proceso lecto – escritor. (...) debemos estar preparados para atender las diferencias de una sociedad exigente, que pide al aula estar al día con el mundo actual, de la mano con la tecnología; de una escuela que debe transformarse a no hacer tan visibles las brechas entre la casa y la escolaridad (p, 56-59).

---

<sup>45</sup>En el PEI de la Normal, expresa que “el proceso de enseñanza aprendizaje se dará con una metodología activa constructivista social y cooperadora, en la cual a través del trabajo interactivo grupal e individual, el desarrollo de talleres con actividades prácticas significativas y la participación dinámica de los estudiantes, se logre llevar al alumno hacia una mejor interpretación, argumentación y crítica de los distintos discursos de las materias” (PEI, Escuela Normal de Quetame, 2014, p. 10).

Vemos en el escrito de los estudiantes del cuarto semestre una reflexión que apunta a desnudar su ser como persona y a visibilizar su miedo y angustia frente a una profesión y un quehacer específico: enseñar a leer y escribir. Si bien, todos sentimos miedo cuando iniciamos algún estudio o proyecto, muchos lo esconden o no lo expresan de manera pública, para llegar a ello se requiere reconocer que se debe trascender. De igual forma, se puede inferir también del escrito que el cuestionamiento toca lo académico y lo didáctico de la profesión docente, al preguntarse sobre cuál es el mejor texto guía y cuál es el mejor método. Pregunta que implica el asumirse o el proyectarse como Profesional de la Educación y para ello, requiere usar los mejores recursos disponibles y la capacidad de elegirlos y usarlos. Unido a lo anterior está el deseo y el compromiso de orden ético y profesional, de hacer del acto educativo, en especial el de lectura y escritura, algo innovador, actualizado y a la par con los cambios acelerados que suceden actualmente.

El pensarse como sujeto es tarea de nunca acabar; por ello, lo que se hace en la Normal de Quetame es dejar en el estudiante, futuro maestro, el hábito o la disciplina de volver sobre sí mismo y practicar una autoevaluación sobre su cotidianidad, su campo de acción profesional, su relación con el otro (ya sea su pareja, un familiar, el amigo, la persona que se encuentre al caminar, en fin...) desde la perspectiva del respeto y la diversidad humana.

#### **4.3.2 Escenario social, como un sujeto democrático y participativo**

Pensarse a sí mismo desde el escenario social, implica reconocerse como un sujeto que hace parte de una colectividad y que posee un lugar en ella. Ese lugar es otorgado tradicionalmente por la ciudadanía lo cual hace oficial su vínculo y pertenencia a ese mundo social, concibiéndolo como sujeto libre, autónomo y solidario. Además de ello, le proporciona identidad cultural, lo cual incluye costumbres, normas, valores, creencias, opción política, prácticas o formas de convivencia, y sobre todo, derechos y deberes.

En el caso de la Normal, ha dispuesto que los maestros del PFC inicien su reflexión como sujetos sociales desde el reconocimiento del contexto social de donde provienen, es decir, el lugar de origen, pues se requiere que se sitúen como sujetos que llegan a la Normal con una cultura



particular, pero que no es la única, y que deben ponerla a dialogar con las otras culturas para lograr consensos en la convivencia y en las formas de proceder en lo académico y social.

La reflexión ahonda a que son sujetos con derechos y deberes, y por tal, deben no sólo conocer sus derechos sino ejercerlos y hacer uso público de tales derechos y deberes<sup>46</sup>, como pertenecer a un partido político, ejercer el voto para ser representado o ser elegido como representante de una colectividad y la vinculación a grupos sociales con distintos fines y orígenes (ya sea barrial, comunal, regional o nacional), entre otras variadas maneras de acceder al uso de la ciudadanía.

En ese sentido, el ejercicio de la ciudadanía se vincula con la subjetividad política y la formación de la subjetividad, ya que las tres tienen elementos comunes que las unen y hacen que las acciones de formación tengan puntos de encuentro, como lo cultural, lo político y lo social. Por esto, se constituye en un reto la formación de la subjetividad política, específicamente para los maestros en formación, de manera que se reconfiguren las prácticas de participación política, basadas en la cooperación, la reciprocidad y la corresponsabilidad, que permitan un acercamiento a la democracia como un ejercicio de equidad y justicia real en nuestra sociedad.

Pensarse desde lo social significa verse como un sujeto democrático y participativo, lo que implica, entre otras cosas, aceptar el reto de representar a una comunidad ocupando cargos públicos existen para tal fin, o ser líder o vocero de una colectividad frente a procesos que impliquen la práctica de alguno de los derechos, es así, que los maestros del PFC, pueden en la Normal acceder a los cargos establecidos para el Gobierno Escolar, tal es el caso del personero o representante de los estudiantes ante el consejo directivo. Para este proceso democrático, y desde el área de Sociales, se les exige a los candidatos un proyecto social que dé cuenta de su acción al ocupar el cargo.

A manera de ejemplo se puede resaltar que el personero del 2014 presentó su propuesta en un proyecto el cual contenía lo siguiente: un lema “No hay que darle la espalda a los problemas, hay que solucionarlos”. Un símbolo en forma de triángulo en cuya base colocó la palabra convivencia y en los lados las palabras recreación y cultura. En el centro del triángulo la frase

---

<sup>46</sup> Ver los planteamientos del MEN, respecto a la formación ciudadana en su documento *Formar para la ciudadanía, si es posible* (MEN, 2004).

“Teresianos en construcción”. En seguida se observa la explicación que él le otorgó al símbolo, muy conciso y concreto. Luego el personero presenta su autobiografía donde da a conocer su lugar de procedencia, sus estudios, habilidades o potencialidades. Y finalmente se encuentran las propuestas con las cuales realizó su compañía, éstas están enmarcadas bajo los títulos de convivencia, cultura y recreación; bajo cada temática están las acciones precisas a desarrollar durante la vigencia del año lectivo 2014. En el proyecto se observa que se distingue por el color verde y el número 2.

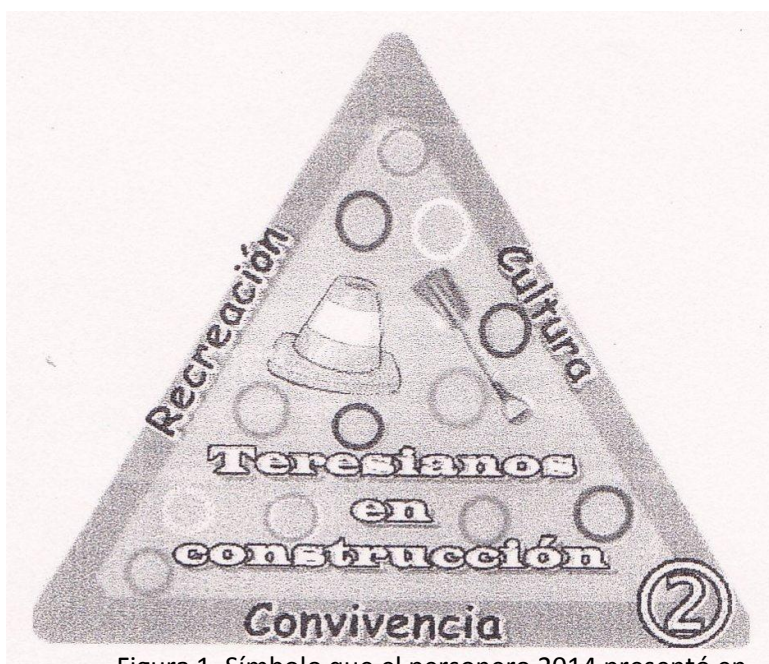


Figura 1. Símbolo que el personero 2014 presentó en su proyecto para ser elegido por sus compañeros.

El contenido del proyecto está reflejado en dos páginas y se pueden observar temas álgidos de una Institución educativa, como lo es la convivencia, sin embargo, al detallar las acciones que propone se encuentra la de mejorar los servicios sanitarios y las señales para evacuación en caso de emergencia. Estas acciones que propone el personero son interesantes en la medida en que lo reta a poner en práctica su capacidad de gestión y liderazgo, ya que para su ejecución requiere movilizar voluntades, ya sea al interior del consejo directivo que es el órgano Institucional que define las prioridades para la distribución del presupuesto Institucional, o con la alcaldía

municipal de Quetame, los comerciantes del sector o con algún dirigente político de la región de Cundinamarca.

Este tipo de propuestas que se materializan en obras físicas son llamativas para los estudiantes, y que al concretarse aportan una mejor calidad de vida a toda la comunidad, pero lo que no se visibilizó en la misma fue el abordaje de temas como el manejo del conflicto, el estudio y aportes a la reestructuración del manual de convivencia, las relaciones interpersonales entre otros, que pueden incidir directamente en mejorar la convivencia escolar. Ello puede estar indicando que estas últimas acciones que son vitales para una convivencia armónica no tienen el mismo impacto en los sujetos con posibilidad de elegir a un candidato, que aquellas referidas a obras físicas, como lo fue el arreglo de la batería de baños.

Durante el año 2014 el personero desarrolló y cumplió en un 80% de las actividades propuestas en su plan de gobierno, esto se evidencio por medio de un análisis del Plan de Gobierno, observando cada una de las actividades que el organizó y desarrolló durante el año escolar de su gobierno, no se encuentra ningún registro o informe final que plasme su gestión, por lo tanto, se puede afirmar que él se dedicó a cumplir principalmente en las actividades que no generaron ninguna inversión económica, sino que fueron directamente con dinamizar procesos y eventos sociales, culturales y deportivos con sus compañeros. Las propuestas que no se cumplieron pertenecen a aquellas como instalar espejos en los baños, dispensadores de papel higiénico, toallas, ellas requieren de recursos económicos y por lo general ellos no realizan ninguna actividad que les proporcione algún rubro, esto básicamente se los dejan al consejo directivo.

Además del proyecto social solicitado a los candidatos y como ejercicio académico se le exige que en un documento escrito presenten sus reflexiones sobre ¿qué significa ser líder y representar a una comunidad? ¿Cómo ejercería dichos cargos? Y ¿qué principios subyacerían en el ejercicio del cargo? Este último ejercicios reflexivo se les exige a todos los maestros en formación porque muchos maestros, en un futuro ejercerán su labor docente en escuelas unitarias y en regiones rurales, donde las comunidades requieren de un líder que las oriente en algunas acciones de orden social, al igual, otros que trabajaran en el sector urbano, serán nombrados jefes de área, lo que significa representar a una colectividad.

En suma, pensarse socialmente es reconocer al otro como parte de la comunidad con derechos y deberes, es reconocer la existencia de unas reglas pactadas socialmente y de unos saberes que orienta la puesta en práctica de principios que rigen la colectividad para el bien propio y por ende, el de los demás. En últimas, es no sentirse solo sino acompañado en el caminar por este mundo que nos correspondió habitar y vivir. En el caso de los maestros del PFC de la escuela Normal de Quetame, se les ha dado orientación y formación para que se agrupen y puedan pertenecer a diferentes redes, ya sean académicas o sociales. Así, tenemos que ellos abren grupos en Facebook para el intercambio social y pedagógico.

Y en cuanto a su vinculación al sindicalismo, los maestros en formación están presentes en todos los encuentros municipales que programa la subdirectiva, con la finalidad que estén actualizados e informados de la situación del magisterio, al igual, para que se sientan que no están solos sino que existe un grupo sindical que agremia a muchos docentes y que unidos luchan por alcanzar unos objetivos para el bienestar de todos. Aunque ellos, por su condición de estudiantes no se pueden afiliar al sindicato, si se les abre esa posibilidad para que lo hagan una vez sean Normalista Superiores titulados.

#### **4.3.3. Escenario laboral como un sujeto-maestro con un rol específico y el impacto de su labor como profesional de la educación**

La labor del maestro, la efectividad de sus procesos y sus actuaciones como agente social están en el foco y mirada de toda la comunidad de donde se circunscribe su acción, asunto que no sólo es regional sino que se refiere a todo un país. Esto no surge actualmente. Históricamente el maestro ha sido observado, analizado y criticado; es así como lo expresa Álvarez (2007) el maestro desde tiempos atrás ha estado vigilado por los curas, los padres de familia, el examen, las juntas de instrucción y de inspección y el libro de las preparaciones. No dista mucho de hoy en día, a la lista anterior se le anexaría las evaluaciones de desempeño y los resultados de las pruebas externas.

Frente a este panorama, el maestro en formación lo conoce bien, por ello lo asume con criterio, es decir, aunque son aspectos de orden gubernamental, adquiere el reto de construir una postura crítica para no ser enajenado totalmente por la filosofía de la calidad educativa. Es por ello, que

como sujeto libre y autónomo se sirve de la reflexión sobre su actuación ética y profesional en la formación de niños, para que delinear su acción bajo premisas epistemológicas, pedagógicas y didácticas que lo impregnen de un estilo particular pero efectivo en su rol como maestro. No para dar respuesta simplemente a lo exigido por el gobierno sino como profesional de la educación con un deber ético, social y académico. En ese sentido, la Normal en su plan de estudio expresa que:

[...] es tarea prioritaria y fundamental del maestro, leerse durante la práctica pedagógica, es indispensable para comprender la tarea de ser maestro y sus implicaciones en la formación del ser humano. De esta lectura y las relaciones que establezca podrá realizarse una variada reflexión de la actuación sociocultural del maestro y de las representaciones mentales que este posee sobre sí mismo, su proyecto de vida profesional, personal y familiar. (Programa de Formación Complementaria, 2011. p. 15).

Como se observa, la apuesta de la normal es que el maestro en formación constantemente reflexione sobre su elección profesional, pues se requiere que los maestros piensen su labor antes, durante y después de la práctica pedagógica, más como un hábito y disciplina que como una obligación. Se enfatiza que si ha elegido ser maestros necesita conocer a fondo la responsabilidad social que tiene en sus manos: la formación de niños y niñas.

Pero esta reflexión trasciende un poco más y lo lleva a analizar su práctica desde varios ejes: el disciplinar en cuanto a los conocimientos que debe manejar para socializar con los estudiantes; el eje didáctico que lo impulsa a cuestionarse sobre su actuación en relación a la pertinencia de las metodologías y su efectividad, el estudio del contexto y de la población para la construcción de ambientes innovadores y motivantes, al igual que los modos de validar o certificar la apropiación de los conocimientos por partes de los estudiantes.

Los maestros del PFC al pensar en su rol como maestro necesariamente deben asumir la reflexión de la infancia en cuanto a su concepción, manejo, relación, desarrollo, procesos de aprendizaje y familia. Ya que hoy, los niños y niñas presentan unas características muy diferentes en todos los aspectos, desde su dinámica familiar hasta la relación con la tecnología y su velocidad e inmediatez para aprender. De ahí que se requiere implementar en los procesos de aprendizaje - enseñanza, ambientes acogedores e innovadores para que lograr sembrar en los

infantes cimientos que los convierta en pensadores críticos, lectores y escritores por convicción y sujetos deseosos de aprender para transformarse y transformar su entorno inmediato.

Y pensar en su rol significa también estar en una búsqueda permanente de perfección de la práctica docente, lo cual se requiere un espíritu indagador y un deseo de cualificación constante. Por ello, en los maestros del PFC se les inculca la necesidad de avanzar en el estudio y en la formación, no quedarse sólo con el título de Normalista Superior sino trascender y desarrollar procesos académicos de licenciatura, maestría y doctorado.

Y a modo de cierre de este capítulo es de mencionar que la formación de la subjetividad política de los maestros en las escuelas normales se evidencia desde el liderazgo que ejercen los estudiantes del PFC al interior de cada Institución, ya sea como gestores y/o promotores de actividades que llevan a la participación de toda la comunidad educativa; desde su participación en los diferentes escenarios democráticos, ya sea en el periódico o revista institucional, en lo deportivo, social y artístico. En fin, hay muchas posibilidades de formación de la subjetividad política en las escuelas normales que indican la existencia de un proceso que apunta a fortalecer la presencia real y efectiva del maestro en los asuntos democráticos desarrollados en el país. Y todo lo anterior se fundamenta en los planes curriculares y el enfoque pedagógico del PFC expuesto en el PEI de la Institución, al igual, que la existencia de una sólida cultura democrática al interior de la Escuela Normal, donde las prácticas docentes se nutren de los diferentes discursos existentes sobre pedagogía, ética, política y educación.

## **5. LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA**

En los capítulos anteriores se profundizó en la categoría de subjetividad política y se presentó la memoria, la identidad y la ciudadanía como elementos claves en la formación de la subjetividad; al igual se hizo un recorrido histórico de la formación de la subjetividad de los maestros de las Escuelas Normales y para ello se establecieron cuatro periodos que permitieron analizar la influencia de la política, la cultural y la normatividad en la formación de los maestros. Luego el análisis se centró en la formación de la subjetividad en los maestros del programa de formación complementaria de la Escuela Normal de Quetame desde los ejes de la identidad del maestro, la práctica pedagógica y el maestro que se piensa como un sujeto social, participativo y democrático. Un maestro que, hoy más que nunca, es mirado por todo un país respecto a su labor como profesional de la educación y la incidencia de su acción educativa en la formación de niños/as con las competencias para ejercer su ciudadanía como miembro activo de nuestro país. Es por ello que a continuación se esboza la propuesta sobre el maestro mediador y el uso de algunas mediaciones pedagógicas para la formación de la subjetividad política en los maestros en formación, en especial el debate y el conversatorio.

La labor del docente actualmente en el escenario educativo le exige poner a prueba toda su capacidad técnica, imaginativa y experiencial si quiere ejercer procesos de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Pues las clases tradicionales, tal como se desarrollaban en un tiempo, hoy no funcionan. Por ello se hace imprescindible que en los procesos de formación docente tanto en las facultades de Educación como en las Escuela Normales se haga hincapié en la habilidad mediadora en el proceso de aprendizaje. Es una competencia que refleja la capacidad del docente de conocer a sus estudiantes, en cuanto a su estilo de aprender, sus limitaciones cognitivas, sus habilidades e intereses, y de generar ambientes ideales que favorezcan la apropiación de conocimiento, indistintamente de la condición cultural y cognoscitiva que posean sus educandos.

La mediación pedagógica, desde la perspectiva de Eugenia Álvarez (2004) está relacionada con:

El procedimiento por el cual el mediador, uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno – contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento (p. 18).

Por otra parte, Terrón (2009) citando a Gutiérrez y Prieto (1999), expresa que la pedagogía “se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en que seres humanos se relacionan para enseñar y aprender. Es la ciencia de esa relación (...). Cuando uno se asume como educador lo hace como un ser de relación y la pedagogía se ocupa del sentido de esa relación” (p.177).

Es muy claro que en ese acto educativo coexisten unos elementos indisolubles que permiten alcanzar la meta de dicha relación: el aprendizaje. Y es desde esa lógica que la relación es una acción dinámica y propositiva, ya sea por quien enseña o por quien aprende, pero no en igualdad de condiciones, pues el docente desde su pasión y profesionalización se le exige que comprenda y lea más al aprendiz, para que adecúe la relación de enseñanza a las características individuales de quien aprende; y es así como se logra la comprensión del sentido pedagógico de la enseñanza por las dos partes.

Así pensada la acción educativa, toma una distancia con la educación tradicional, ya que ésta concibe a los actores pasivos en el acto educativo; pero hoy, cuando se pregona la importancia de la mediación pedagógica, la concepción es distinta tal como lo menciona Gutiérrez y Prieto(1999) al definirla como “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad” (p.9).

Para llevar a la práctica dicha concepción se requiere de un educador convencido de su profesión y que concibe al educando como un sujeto con plena autonomía. Pero esa autonomía debe irse formando con acciones puntuales, es por ello que lograr la autonomía significa educar a un sujeto con capacidad para deliberar críticamente, participar y tomar decisiones bajo argumentos legales



y moralmente válidos<sup>47</sup>; también indica que se incide y se forma en la subjetividad cuyo efecto es que el sujeto asume su estar en el mundo como un acto de responsabilidad tanto consigo mismo como con su comunidad.

Pero ¿cómo no seguir cayendo en idealismos e imaginarios de formación autónoma, de carácter teórico, cuando la realidad de la formación en las escuelas dice cosas distintas?. Pues lo que se observa hoy, en muchas escuelas, es que la formación de la autonomía, poco o nada se da. La palabra existe en la política educativa, en los planes curriculares y en el discurso oral de los maestros, pero en la práctica, poco se evidencia.

El reto ante dicho panorama es gigante pero no imposible. Por ello, en este capítulo del trabajo de investigación se aborda el tema de la mediación pedagógica como alternativa para la formación de la subjetividad política de los maestros en formación de las Escuelas Normales, ya que empoderándolos a ellos desde un discurso teórico-práctico se pueden alcanzar los niveles de calidad educativa esperados. Es imperativo decir que la reflexión surge a partir de la acción formativa que he venido realizando como docente titular, en el Programa de Formación Complementaria, en la Escuela Normal Superior de Quetame.

Antes de avanzar en la reflexión es preciso aceptar lo expresado por Labarrere (2008) al mencionar que el “objetivo de la mediación es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración de la persona, ya sea a nivel individual o colectivo” (p.89). De ahí que lo propuesto a continuación no se limita a sugerir acciones didácticas desde lo metodológico sino que se centra en identificar la acción del maestro mediador cuando usa una estrategia de enseñanza-aprendizaje como el conversatorio y el debate. De igual forma se explicita la intencionalidad y el efecto que produce en los maestros en formación cuando son implementadas correctamente y con el fin específico: **formación de la subjetividad política.**

Se eligieron esas dos estrategias de mediación pedagógica por la participación activa que posee el maestro en formación en su proceso de aprendizaje, ya que posibilitan la puesta en escena del

---

<sup>47</sup>Los argumentos legal y moralmente válidos hace referencia a los sustentos, ya sean teóricos o experienciales, que usa un sujeto para validar un comportamiento o una idea. Toma como referencia los conocimientos socialmente validados y los valores, normas o principios que la sociedad ha aceptado para convivir armónica y pacíficamente.

pensar y sentir respecto a un tema. Al igual, por la existencia de unas normas, un conocimiento técnico y experiencial; y la pluralidad de saberes culturales de los asistentes.

El conversatorio como técnica oral y de comunicación permite que un grupo de personas, en este caso los estudiantes del PFC, analicen y discutan sobre una temática en concreto. El conversatorio es definido como la “reunión prevista que incita a compartir las visiones de un tema acordado con el objetivo de explorar campos de comprensión e interacción distintos a los propios” (Redesarte paz, 2009). Al igual, se puede comprender como:

un espacio de discusión y/o reflexión de un tema específico abordado por tres o cuatro invitados quienes presentan sus ideas, experiencias y planteamientos sobre un tema particular sobre el que se desea conversar... el Conversatorio privilegia la presentación y la discusión abierta de las ideas y planteamientos que se abordan en la plática. Se recomienda realizar esta actividad para un auditorio pequeño en el que será más sencillo promover la participación, guiar o moderar el diálogo, y llegar a establecer ciertos acuerdos o consensos (RedClara, s.f.).

El desarrollo del conversatorio se efectuó con la siguiente metodología que fue tomada de: (Relal, s.f.) y se adaptó al contexto del aula de clase de los estudiantes del PFC.

**Preparación:** Se acordaron unos temas con sus respectivos soportes teóricos y se les entregó a los estudiantes para facilitarles la contextualización de la temática del conversatorio y el conocimiento, en lo posible, de algunas experiencias significativas.

**Presentación de ponencias:** En este espacio los expertos (algunos estudiantes que voluntariamente o seleccionados al azar, estudiaron el tema más a fondo) tuvieron la oportunidad de presentar sus ideas con respecto al temática elegido y sustentar sus puntos de vista. Se puso como norma que la ponencia duraría un máximo de 30 minutos y se podría realizar hasta 4 ponencias por conversatorio.

**Aclaraciones y preguntas:** los participantes podría realizar preguntas o hacer comentarios a los ponentes en un espacio de 45 minutos. Este momento fue coordinado por un moderador que facilitó las intervenciones.

**Reflexión sobre la temática:** Se invitó a los participantes a intervenir en torno a preguntas problematizadoras que ayudarán a centrar la discusión y facilitarán la construcción de puntos de vista sobre la temática.

**Síntesis:** Finalmente se concluyó con unas conclusiones que algunos estudiantes daban del tema y la reflexión por parte de la docente titular, al igual, se dejó como trabajo extra clase el escribir las ideas centrales del debate y las conclusiones.

Y con respecto al debate, Lawrence (2002) citando a Robert Branham (1991) expresa lo siguiente:

Si el debate es el proceso en el cual opiniones se formulan, fundamentan y defienden, entonces, el cumplimiento de estas acciones requiere que los argumentos de las partes en disputa posean ciertos atributos. Así, el verdadero debate depende de la presencia de cuatro características del argumento:

1. Desarrollo, mediante el cual los argumentos se formulan y fundamentan;
2. El choque, que permite a los argumentos entrar en una apropiada disputa;
3. La extensión, la cual permite que el argumento sea defendido de la refutación; y
4. La perspectiva, donde los argumentos son relacionados a la pregunta más grande del momento.

Al igual, el debate “es un acto de habla que tiene como uno de sus objetivos la persuasión, es decir, el lograr conseguir adhesión para un discurso o punto de vista” (MEN, Chile, 2004, p. 18), y refuerza su idea citando a Cattani (2003) al mencionar que el participante en el debate debe “comprometerse con la defensa de una tesis sin pretender imponérsela a los demás a cualquier precio y tratando de conquistar el acuerdo de la parte contraria sin robarle la palabra y reducirla a silencio” (MEN, Chile, 2004, p. 18).

El debate también posee unas normas las cuales los participantes deben seguir a cabalidad, y en el texto Debates estudiantiles del MEN – Chile (2004), citan a Van Eemeren, F y Grootendorst, R. (2002) los cuales hacen alusión a las siguientes reglas que debe tener como mínimo:

**Regla 1:** Las partes no deben impedirse unas a otras al presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.

**Regla 2:** Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

**Regla 3:** El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

**Regla 4:** Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

**Regla 5:** Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

**Regla 6:** Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

**Regla 7:** Una parte no puede considerar que un punto ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

**Regla 8:** En su argumentación, las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

**Regla 9:** Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

**Regla 10:** Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

Y Sánchez Prieto (2007) en su texto el debate académico en el aula, presenta la secuencia didáctica del debate como técnica de enseñanza y aprendizaje, para ello el planeta los siguientes 9 pasos:

1. Escoger un tema de debate.
2. Redactar la proposición.
3. Decidir y explicar el formato acorde a nuestros objetivos docentes.
4. Diseñar el acta de los jueces

5. Reunirse con los equipos y orientarles (pautas mínimas de comunicación).
6. Escoger jurado (implicar alumnos).
7. Juzgar el debate.
8. Comentarios personales y grupales.
9. Poner la nota

En el trabajo investigativo se procedió a seguir esa secuencia didáctica lo más fielmente posible; sin embargo, es de resaltar que se ajustaron a las necesidades del grupo y dado el objetivo central de la actividad que era el fortalecer la subjetividad política de los docentes en formación, se omitió el cuarto y sexto punto de diseñar un acta para los jueces y escoger un jurado, ya que no se dispuso de los mismos sino que todo el grupo servía de jurado y emitía los juicios respectivos.

Entonces, se puede afirmar que los conversatorios y el debate tienen la particularidad de poner en evidencia la capacidad argumentativa de los involucrados respecto a un tema, pero dichos argumentos surgen de la formación teórica, la experiencia y el vínculo emocional con la temática. Es decir, el participante estructura su opinión y la pretensión es compartirla con los otros para tratar de influenciarlos, convencerlos y hacer que ellos modifiquen su pensar. A la vez, quien participa se ve expuesto a las opiniones de los otros y puede suceder que modifique o reafirme su posición del tema tratado.

En estos conversatorios y debates no hay quien posea verdades absolutas y la finalidad no es el adoctrinamiento sino la puesta en escena de conocimientos que van acompañados por la pasión y la experiencia de quien los expone. Todos los participantes deben poseer, ya sea en menor o mayor grado, el dominio temático eje de la discusión. Es así que éste tipo de estrategias ponen en un nivel de igualdad a los que participan, pues cada uno debe prepararse lo mejor posible para compartir, hablar y discutir. La diferencia radica en la capacidad argumentativa, el conocimiento experiencial y el desempeño que cada uno tenga al momento de compartir las ideas.

Es necesario que los participantes conozcan las reglas de participación para que el desarrollo temático se enmarque en un ambiente académico caracterizado por el respeto, orden, buen uso de la palabra y adecuado manejo del tiempo. Entre las reglas se pueden sugerir las siguientes:

Los participantes pueden expresar libremente sus opiniones, ninguna opinión será descartada o descalificada a priori. Todas las ideas son susceptibles de consideración y debate. Se respeta el derecho a no opinar. Las discusiones se enriquecen y precisan cuando son argumentadas las posturas. En cualquier caso, se acepta el ataque a las ideas y argumentos, no a las personas (Ruíz y Prada, 2012. p. 91).

Como se percibe estas reglas permiten crear un ambiente pedagógico para la enseñanza y la formación de la convivencia, la práctica de principios y el respeto por las ideas del otro. Al igual, se generará un proceso de afinar posiciones, creencias, capacidad para deliberar y tomar decisiones frente a los argumentos. Pues quienes participan ponen en juego ciertas habilidades tal como lo expone, Ruíz y Prada (2012):

Hacer uso de la capacidad expresiva y comunicativa para defender una determinada postura y escuchar atentamente los argumentos de los demás. Presentar justificaciones que puedan ser consideradas en serio para la discusión con los otros. Reconocer las debilidades de los argumentos propios y de los ajenos, lo cual favorece el pensamiento crítico, la autoconciencia y la comprensión de la perspectiva del otro (p.99).

La comprensión de la perspectiva del otro es algo fundamental en el proceso de la formación de la subjetividad política, pues implicar, reconocer que se posee una biografía e historia familiar; una conciencia de sí, del mundo cotidiano y de la relación con los otros, para poder tomar una postura frente a las maneras de organización de la vida en común. Es en este contexto, que los sujetos pueden “desplegar su subjetividad y su identidad, para actuar en el mundo, crear nuevas condiciones y participar en procesos de transformación” (Ruiz y Prada, 2012, p. 326).

Justamente se busca que a través de la formación de la subjetividad política se logre la transformación del pensar y actuar de estos nuevos maestros, pues la incidencia de ellos en la vida social y democrática es imprescindible, ya que ellos con su labor educativa llegarán a la vida y el pensar de los ciudadanos del futuro.

De ahí que las estrategias del debate y el conversatorio, implementadas en las aulas de clase, con la intencionalidad de la formación de la subjetividad política, deben orientarse de manera adecuada y con la elección de una temática apropiada para lograr tal fin. Vemos como es el proceso.

**En cuanto al tema de discusión.** Este debe ser sugerido por el maestro titular y concertado con los estudiantes. Desde ahí, se inicia la formación de la subjetividad política en la medida que hay participación, voz y voto. El maestro fija su atención en los argumentos sugeridos por los estudiantes para cuestionarlos y fortalecer la discusión y la solidez argumentativa. La actitud del maestro al preguntar debe ser respetuosa, resaltando la participación y permitiendo la libertad para contestar. No se debe evidenciar prepotencia, arrogancia o indiferencia, por el contrario, humildad para generar confianza y deseo de participar. Es necesario esta participación porque en ella se pone en juego competencias, argumentativa, comportamentales, emocionales y comunicativas.

A modo de sugerencia se presenta algunas temáticas para la formación de la subjetividad política en los maestros del Programa de Formación Complementaria, éstas fueron tomadas del plan curricular de la Escuela Normal Superior de Quetame, ellas son: “la Ética del Docente, el oficio del docente, identidad del maestro en la sociedad actual, el maestro del siglo XXI co-constructor de una sociedad humanizante” (plan curricular de Identidad y Contexto, 2014, p.3). Se busca además de la apropiación conceptual del tema que los maestros en formación estudien y discutan sobre su propia formación moral y política.

**La preparación del debate y del conversatorio.** Se sugiere entonces que con anterioridad se elija el tema, se provea de buena bibliografía, fuera de la específica, y se hagan algunos ejercicios escritos de manera individual o en equipo. La intención de éstos ejercicios es generar un proceso reflexivo en los estudiantes para que revisen su dominio conceptual, la relación de su historia de vida con el texto, su mirada crítica frente a la realidad, ya sea social, cultural, económica y política; al igual que su visión de futuro.

**Es clave que las preguntas se centren en el sujeto, en la relación con el otro, su vida, su labor, en este caso como maestro, y su participación en la comunidad.** Tomando un ejemplo, frente al tema del oficio del maestro, se podría trabajar las siguientes preguntas: ¿qué razones tuvo usted para elegir esta profesión?, ¿qué imagen social tiene hoy el maestro?, ¿cómo la acción del maestro en la escuela genera procesos de formación política?, ¿se siente usted sujeto de una formación política desde la acción formadora de la Escuela Normal, si es así, qué cambios ha tenido? Las respuestas a estas preguntas son las que van a ser públicas a la hora del debate o el

conversatorio. Esta preparación permite que los estudiantes vayan nutriendo sus argumentos y reafirmando una posición frente al tema en cuestión.

**En el desarrollo del debate o el conversatorio**, el manejo del tiempo, el uso de la palabra y la discusión de los ejes temáticos debe ser acorde a lo planeado, de lo contrario se corre el riesgo de perder el sentido y el objetivo de la estrategia pedagógica. De ahí, la importancia que el maestro quien dirige la actividad domine tanto lo didáctico como lo académico del tema. No debe permitir que el orden de la discusión pedagógica la dirija quienes participan, pues ellos, están apasionados con sus argumentos y creen tener la verdad. Entonces, del moderador o del maestro mediador depende el éxito y el logro de los objetivos. Al inicio de la actividad las reglas deben leerse y ojala estén visibles.

**El cierre de la actividad es muy importante**, ya que se concluye y se afinan las ideas expuestas. Para llevar a cabo la síntesis, se puede hacer de manera diversa, por ejemplo, que todos escriban un resumen por cada eje temático tratado y luego se lee públicamente para sacar uno general, que dos personas lleven el acta de la actividad o que todos y oralmente expresen sus reflexiones finales. La elección la hace el maestro según su intención de formación. Es necesario resaltar que llegar a conclusiones no necesariamente es por el consenso o acuerdos, sino por la diversidad o la divergencia en los argumentos pero que son razonables y aceptables.

**El cierre se debe planear**, por ello se requiere estimar el tiempo a emplear, la manera como se va concluir y las formas de evaluar la actividad. Se recomienda que el desarrollo temático no termine con el cierre de la actividad, sino que las conclusiones sean insumo para la reflexión, y si es posible para la acción permanente, de ahí que pueden surgir actividades complementarias donde se plasme lo trabajado en el debate o conversatorio, ya sea la realización de un ensayo, un folleto, una cartilla, un artículo o carteles informativos para ubicar en algún sitio público.

**La evaluación y autoevaluación** debe contemplarse como actividad para el mejoramiento de la planeación, los objetivos formativos y la participación del estudiante. La autoevaluación<sup>48</sup> debe

---

<sup>48</sup> Rafael Flórez Ochoa (2000), expone que “la autoevaluación verdaderamente pedagógica requiere de ciertas condiciones pedagógicas y de enseñanza para que tenga sentido formativo. En primer lugar, sin aprendizaje autorregulado durante el proceso mismo de su construcción, la autoevaluación de resultados es una actividad tardía y



contemplarse desde la perspectiva de la metacognición, pues permite que el estudiante revise sus formas de aprender, sus estrategias y su compromiso con los objetivos del aprendizaje. Al igual, es un mecanismo que puede ahondar en procesos de confrontación personal respecto a las creencias, percepciones, sentimientos y comportamientos que se tenían antes durante y después de abordar los ejes temáticos.

**Y finalmente**, el rol que se le exige al maestro titular o dinamizador del proceso que lidera las estrategias mencionadas es fundamental, pues de él depende el éxito o no de los objetivos de la formación política al emplear el debate o el conversatorio, ya que en otro espacio formativo, los objetivos de estas estrategias se centrarían en lo académico específicamente.

Es por ello que el maestro, en esta propuesta es considerado como un mediador. Es una acción compleja pero necesaria para el logro de los propósitos de todo acto educativo. Por ello, se presenta a continuación, desde la perspectiva de (Tebar, 2009), una aproximación al perfil del profesor mediador.

- *Identidad del maestro: Mediador.*

El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción del conocimiento. Cuando se selecciona los estímulos, se seleccionan las estrategias, se estructura una información, se clasifican los temas o contenidos con una finalidad determinada, ahí se actúa como docentes mediadores. Mediar también es transmitir valores, es conectar vivencias y elementos culturales, es superar la ignorancia y privación cultural, abriendo al otro a un mundo nuevo de significados. Al mediar se va más allá de las necesidades inmediatas, se trasciende el presente y se busca un mundo de relaciones que anticipan el futuro presentando otras situaciones insospechadas.

---

poco significativa. En segundo lugar, la autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento. La que le permite al aprendiz saber y decir en cada momento del proceso cómo va, qué dificultad se le está presentando y cómo resolverla, y si es el caso retroceder o cambiar de estrategia” (p.8).

Pensar en la identidad del maestro a partir del concepto de un trabajador de la cultura o un intelectual orgánico, es referirse a un intelectual que realiza una función mediadora entre la cultura social y los miembros de la comunidad, en este caso educativa.

A partir de este planteamiento, se puede considerar dentro de esta categoría de los intelectuales a los maestros, perfectamente por sus características particulares de formador y de orientador de cultura y transformador de la misma. En este sentido, se le atribuye al maestro la función de poder que puede ejercer sobre los educados para interpelar sobre ellos, la búsqueda de su configuración e identidad propia.

Es así, que la identidad del maestro está claramente arraigada a los cambios culturales, educativos y sociales gestados por los nuevos retos que la misma sociedad nos impone. Esto nos lleva a repensar en una deconstrucción desde lo ético y desde cómo se afecta la subjetividad de un ser humano, entonces surge un sujeto interrogado por sí mismo, por lo que le sucede y como su pensar, su sentir y su actuar trasciende hacia los demás.

- *Actitudes del profesor.*

El mediador es un educador que asume en todo momento la completa responsabilidad de su labor educativa. De acuerdo con su ética profesional se involucra en la formación integral de los educandos. Se le pide actitudes de empatía y de acogida, de permanente interacción, de valoraciones positivas de la cultura y vivencias de los valores que quiere transmitir.

- *Interacción con el alumno.*

Esta relación de comunicación entre el docente y el estudiante es de vital importancia para el logro del objetivo de aprendizaje. Debe existir un nexo valorativo y afectivo en dicha relación, de tal forma que el docente pueda comprender y conocer a su estudiante en como aprende mejor y qué lo motiva a hacer los procesos con actitud y deseo de conocer. Lo anterior le permite al docente adecuar los contenidos curriculares y las estrategias didácticas a los ritmos y estilos de aprendizajes de sus estudiantes.

- *El profesor educa en la trascendencia.*

La mediación supera el presente del acto educativo y abre la mente del niño al horizonte de su vida. El desafío del educador es dar la mano al educando para que vea más allá de las montañas de dificultades presentes y entienda el porqué y el paraqué de sus esfuerzos.

- *El profesor media la autorregulación del comportamiento de los educandos.*

El alumno debe aprender lentamente el control de su propia conducta. La responsabilidad del proceso de aprendizaje propio hará que el estudiante llegue a la convicción de que lo importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que él aprende.

En síntesis, la pretensión del maestro mediador, con su acción educativa, es que su estudiante cambie de un estado de no saber a saber determinado conocimiento, pero ese cambio le exige poner en ejercicio sus habilidades cognitivas superiores y en la medida que las ejercita con agrado y tesón, estas van evolucionando y perfeccionando. Acomoda sus estructuras y estas les sirven de base para afrontar los nuevos conocimientos. Pero no solamente transforma su parte cognitiva, sino que también, su percepción de sí mismo, en cuanto a cómo aprende, el sentido que le otorga al conocimiento, la forma como debe utilizar los recursos, la manera como estudia y la relación que entabla con los otros y los demás conocimientos.

Por su lado, el docente al darse cuenta de su logro en la enseñanza, aprende nuevas formas de acercarse al estudiante y motivarlo a aprender; a resignificar el conocimiento y volverlo más comprensible, a plantear nuevas y mejores ayudas didácticas; y a volverse más sensible frente al acto de educativo. Pero para ello se requieren docentes actualizados en lo pedagógico, dominio disciplinar, abiertos al cambio y dispuestos a realizar las prácticas de innovación que se requieran para involucrar al estudiante en su rol de aprendiz y sobre todo, hacer del acto educativo un momento lúdico, significativo y trascendental para la vida de cada uno de los actores del proceso de aprendizaje.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A modo de cierre y como reflexiones finales se presentan a continuación los ejes temáticos sobre los cuales versó el trabajo de indagación, dando cuenta de lo encontrado y donde se proponen algunas líneas potenciales de investigación hacia futuro.

Las escuelas normales desde su existencia se han visto abocadas a multiplicidad de cambios provenientes de las tendencias educativas, de las políticas del gobierno, y de la necesidad de mejorar sus procesos formativos. En ese sentido, la formación del maestro y por ende su subjetividad política ha estado cruzada por tensiones de orden disciplinar, referida a los conocimientos técnicos que debe dominar para ejercer su labor; lo metodológico, en cuanto a los distintos métodos y modelos pedagógicos que orientan su ejercicio, su pensar, su sentir y su actuar frente a las prácticas. Los intereses políticos, que fluctúan de un partido a otro, y que marcan la orientación normativa reglamentando, en gran medida, el ser y el hacer del maestro, al igual que sus funciones, su salario y la jornada laboral. El imaginario social del maestro que ha venido moldeándose acorde a los momentos socioculturales del país, a las exigencias normativas y a su necesidad de resignificar y validar su oficio como profesional de la educación.

Pasando al escenario específico de esta investigación, los procesos de formación de la subjetividad política en las escuelas están relacionados con la cultura democrática institucional y del contexto de Quetame, en la que referentes tradicionales, civiles y eclesiásticos siguen jugando un papel importante; los rasgos culturales tienen alcances y limitaciones según el acceso a la formación teórica y la experiencia individual de los maestros que están al frente de la educación, o por las concepciones de política y participación de quienes interactúan diariamente con los estudiantes, sean sus padres, los pares o los miembros de la comunidad educativa.

La formación política en las Instituciones educativas se ha dejado a “modo de encargo” a algunas áreas, especialmente a la de sociales, como si la política no tuviera conexión con las otras áreas de conocimiento. Esta forma de pensar la formación política no permite que se genere una cultura fuerte en la práctica de una verdadera acción política por parte de la comunidad educativa. Así, por ejemplo, la elección del gobierno escolar, es asumida como “momento” institucional o “jornada democrática”, que no tienen impacto en lo social ni en la vida

democrática de la institución. Es necesario generar un proceso distinto donde el gobierno escolar, verdaderamente, llegue a la vida institucional no por momentos determinados por la norma sino por cultura social.

Por ello, resulta fundamental dinamizar y configurar la subjetividad política, no sólo desde las ciencias sociales, sino desde las demás disciplinas. Si la escuela realizara en forma estructurada esta tarea, contribuiría satisfactoriamente en la promoción de maestros más conscientes de su entorno, sensibles y cuestionadores de los procesos sociales, económicos y políticos que acontecen en su vereda, en su pueblo, en su departamento, en su país y en el mundo.

Aunque desde el gobierno se ha trazado la política de la formación ciudadana y de derechos humanos, con lineamientos curriculares y demás, aún en las instituciones educativas no se visibilizan acciones concretas que puedan sostener una cultura escolar caracterizada por este tipo de formación, se observan acciones aisladas, un poco fragmentadas e inconexas con el plan curricular. Queda entonces abierta la posibilidad de continuar indagando sobre este eje para posibilitar estrategias encaminadas a cimentar la cultura democrática en las instituciones educativas, y más en las Escuela Normales.

La formación de la subjetividad política en la escuela se constituye no sólo en un reto en el proceso de formación de los maestros, sino que implica abordar la realidad social y económica desde una mirada integral a través de diversos discursos, espacios y momentos cotidianos en las instituciones educativas, donde los maestros en formación empiecen a desarrollar conciencia y sensibilidad frente a estos temas que afectan considerablemente la calidad de vida de las distintas comunidades. Por lo tanto, la subjetividad política se configura en virtud de procesos deliberados, pero también en virtud de las prácticas y las expresiones culturales que desde fuera inciden en ella y las que se realizan en su interior.

Por otra parte, la escritura realizada por los maestros en formación como actividad intelectual y con propósito definido, en este caso y como una de tantas alternativas que existen para formar la subjetividad, fue muy importante porque permitió la reflexión sobre sí mismo, su actuar, pensar y sentir respecto a la vida democrática, su participación y su opción política. Es necesario que la institución tenga un medio de comunicación como una revista o un periódico en los cuales tanto

maestros titulares como en formación puedan plasmar sus reflexiones sobre temas vitales de la comunidad educativa, el entorno social y la vida política del país.

La escritura con este fin, es una herramienta que posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico, abierto y público, de esta forma, se va cultivando el hábito en los maestros de escribir, habilidad que muchos no han desarrollado. El proceso de formación de los sujetos maestros permite crear un espacio para el conocimiento de sí mismo y su configuración como maestro, por medio de la discusión y crítica respetuosa con los demás.

En este contexto, es importante resaltar que son las instituciones educativas las que tienen que posibilitar espacios formativos para que el maestro se dedique al pensamiento crítico, donde se discutan políticas educativas, contextos de formación, posibilidades de innovación, cambios sociales que afectan el ejercicio docente y derechos humanos, en fin, hay múltiples temáticas que reflexionadas sistemáticamente van generando una posición crítica del docente frente a sí mismo como actor social y político, frente a las demandas del gobierno en materia educativa y frente a su profesión como agente de cambio.

Todo ello se logrará a través de un proceso de formación y autoformación, en donde el maestro consciente de ser un sujeto comprometido con su labor educadora trascienda e impacte en lo social. Posibilidad que le hace asumirse como intelectual de la educación y luchar desde sus reflexiones teóricas y prácticas, y de manera conjunta, por una educación liberadora, crítica y en condiciones de igualdad pero con calidad.

Y finalmente queda abierta la oportunidad para continuar indagando sobre la formación de la subjetividad política de los estudiantes inscritos al Programa de Formación Complementaria dado en las Escuelas Normales de Colombia, es así que se sugieren tres temáticas susceptibles de abordar en futuras investigaciones, y que en este estudio no se lograron profundizar por la amplitud y extensión de las mismas.

La primera que se sugiere es aquella que tiene que ver con la incidencia del discurso práctico y teórico que explicitan los maestros titulares que están al frente del proceso académico de los maestros inscritos en el Programa de Formación Complementaria, en relación con la formación

de la subjetividad política, pues, actualmente encontramos maestros titulares vinculados bajo el decreto 2277 de 1979 y otros con el decreto 1278 del 2002. Es interesante encontrar similitudes y diferencias en la actuación de estos maestros titulares y su efecto en los maestros en formación, ya que ambos han sido formados bajo contextos culturales, sociales, políticos y legales diferentes pero que tienen laboralmente un objetivo común: la formación de maestros para el preescolar y la básica primaria.

El otro tema emergente es aquel que tiene que ver con la relación entre el currículo y los escenarios democráticos oficialmente institucionalizados o aquellos que no lo están. Analizar el currículo para determinar si está diseñado o pensado para la formación de la subjetividad política, o que elementos están explícitos en los planes curriculares que podrían asumirse como categorías que promueven la formación política y su coherencia con la práctica cotidiana, pues si bien, en los documentos oficiales de la Normal como es el currículo pueden existir lineamientos específicos pero que no se materializan en la vida cotidiana. Al igual, indagar la existencia y gestión del gobierno escolar de aquellos espacios democráticos instaurados oficialmente para el ejercicio de la participación democrática de los estudiantes; y cómo tanto el currículo como los espacios democráticos inciden en la formación de la subjetividad política de los maestros del PFC.

Y un tercer tema de indagación sería el de ahondar sobre las creencias y concepciones que tiene los estudiantes del PFC sobre los partidos políticos y los movimientos sociales en relación con la ética, la democracia, la participación y el ejercicio de gobernar. Se propone esta temática de investigación porque es necesario conocer el pensamiento político de la generación naciente y su tendencia hacia la incursión en los partidos políticos o grupos sociales que piensan el país, ya que Colombia está urgida de líderes políticos que fomenten la participación real a través de su actuación ética. Además, es necesario esta investigación ya que dará pautas a las normales del país para que fortalezcan o reestructuren sus planes curriculares en temas relacionados con la educación política y social de los educadores en formación.

## **TABLA DE FIGURAS**

### **1. Símbolo del personero 2014**



## FUENTES

A continuación se presentan los documentos recolectados y cuyo contenido fue base para la investigación.

### **Diarios de campo**

**Diario 1.** Realizado el 11 de Septiembre del 2014. Desarrollo de una clase con maestros en formación de III semestre para abordar una temática sobre la identidad de los jóvenes y ver las distintas divergencias y convergencias desde un texto de análisis.

**Diario 2.** Realizado el 19 de septiembre del 2014. Realización de una Izada de Bandera organizada por los docentes del área de Inglés y los maestros en formación del PFC para celebrar el día del Amor y la Amistad.

**Diario 3.** Realizado el 5 de Marzo del 2014. Organización de la elección del personero por parte del Comité de Democracia y los maestros en formación del segundo semestre donde ellos fueron los jurados de cada una de las mesas instaladas para llevar a cabo el proceso de elección del personero y el representante de los estudiantes al Consejo Directivo.

**Diario 4.** Realizado el 5 de Septiembre del 2014. Reunión de directivos docentes y docentes con el fin de organizar la Semana Teresiana, abordando diferentes aspectos como la distribución de los equipos de trabajo por días y la celebración del estudiante teresiano.

**Diario 5.** Realizado el 23 de octubre del 2014. Durante la hora del descanso de los estudiantes de sexto grado hasta el Programa de Formación Docente, observando las diferentes acciones que se visibilizan entre ellos a la hora de compartir con otros compañeros diferentes a los del curso.

### **Historia de vida de los maestros del PFC**

Historia de vida de la maestra Cecilia Mesa, promoción, 1979.

Historia de vida, del Profesor Jorge Parrado, promoción, 1996.

Historia de vida de la maestra Ana Mercedes Rozo, promoción, 1988

Historia de vida de la maestra Andrea Marcela Monguí Quevedo, promoción, 2003

Historia de vida de Freddy Andrés Romero, primer semestre, promoción, 2014-1

Historia de vida de Mayith Alexandra Ortiz López, primer semestre, promoción 2014-1

Historia de vida de Blanca Santiag, primer semestre, promoción 2014-1

Historia de vida de Angie Lorena Guzmán, cuarto semestre, noviembre, 2014.

Historia de vida de Yeison Danilo Quevedo Rey, cuarto semestre, noviembre, 2014.

Historia de vida de Edwar Parrado, cuarto semestre, noviembre, 2014.

Historia de vida de Yesica Paola Cortes Hernández, cuarto semestre, noviembre, 2014.

Historia de vida de Angi Marcela Rozo Parrado, cuarto semestre, noviembre, 2014.

### **Plan de gobierno del personero 2014**

Clavijo, Anderson. Propuesta para ser personero “Teresianos en construcción”. Noviembre, 2014.

### **Actas de reunión del gobierno escolar 2014**

El acta número 1 de marzo del 2014 tiene como objetivo la elección del representante de los estudiantes al consejo directivo

El acta número 2 de abril del 2014 tiene la finalidad de rendir informe del representante de los estudiantes en el consejo directivo de su participación en la primera reunión celebrada el 1 de abril.

El acta número tres y cuatro de mayo del 2014 es para organizar la actividad de la celebración del día del maestro.

Se hizo una reunión extraordinario para analizar el bajo rendimiento de algunos cursos y organizar el cuadro de honor. (Esta acta tiene fecha de mayo 29 pero no se encuentra enumerada).

El acta número cinco celebrada en agosto es para la organización de la semana deportiva.

El acta número seis de septiembre es para atender a los supervisores quienes visitan a la Normal con el fin de hacer seguimiento y evaluación.

#### **Acta de visita de los pares académicos**

Acta que dejan los pares académicos que visitaron a la Normal de Quetame en julio 22, 23 y 24 del 2010.

#### **Informe del cumplimiento de las condiciones de calidad**

En un documento de 15 páginas la Sala de Educación emite el informe de verificación de las condiciones de calidad de la Escuela Normal de Quetame, que fue visita en julio del 2010.

#### **NORMATIVIDAD**

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994 o ley general de educación

Cundinamarca, Quetame. Acuerdo municipal del Plan de desarrollo municipal 2012 -2015

Manual del sistema de Enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los

Niños. Bogotá, s.s. Fox. 1826. p. 3.

Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016.

Ministerio de Educación nacional. Resolución 4660 del 13 de Junio del 2011

Ministerio de Educación Nacional. Listado de Escuela Normales Acreditadas. Junio del 2011

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1487 de 1932

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 192 de 1951

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1917 del 1936

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1955 de 1963

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080 de 1974

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de 1979

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de 1997

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 del 2002

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 4790 del 2008

Municipio de Quetame, Departamento de Cundinamarca. República de Colombia. Esquema de Ordenamiento Territorial. 1999

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía - Municipio de Quetame, Cundinamarca. (2012). Acuerdo municipal del plan de desarrollo 2012 – 2015. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/quetamecundinamarcapd20122015.pdf>
- Alvarado, S., Patiño, J. A. y Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), 855-869.
- Álvarez, Eugenia. (2004). La docencia como mediación pedagógica. Reflexión académica en *Diseño y Comunicación V*, 18-20.
- Álvarez, G. Alejandro. El maestro: historia de un oficio. Recuperado el 13 de Abril del 2015 de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23\\_07arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_07arti.pdf)
- Ardila, M. C. (2008). Los procesos de socialización y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Diversitas-perspectivas en psicología*, 345-357.
- Arfuch, Leonor. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. 2a edición. Buenos Aires: Prometeo.
- Arias, A. V., y Martínez, R. G. (2006). Reflexiones sobre las motivaciones y el aprendizaje a partir de la LOE. *Papeles del Psicólogo*, 135-138.
- Báez, O. M. (2005). Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS - Revista científica- Sao Paulo*, 7 (2), 427-450.
- Ball, Stephen.(1997). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Batalla, Isabel C. (1995). Las Escuelas Normales y formación en la regeneración en Colombia 1886-1899. *Pedagogía y Educación*. (14 y 15). 142 – 153.
- Best, J.W. (1970). *Investigación en Educación*. Nueva Jersey: Printice-Hall.

Bernardi, R. (2006). Sobre espejos y lámparas: implicancias de la comunicación en el proceso de subjetivación. Recuperado el 30 de 09 de 2012, de [http://www.apuruguay.org/bol\\_pdf/bol-bernardi-2.pdf](http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-bernardi-2.pdf)

Bonilla Elssy y Rodríguez Sehk, (1997). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Norma.

Bonder, Gloria. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En Género y epistemología: mujeres y disciplina. Recuperado el 21 de Mayo del 2012. En [http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero\\_y\\_subjetividad\\_bonder.pdf](http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf)

Cattani, Adelino 2003. Los usos de la Retórica. Alianza Editorial, Madrid.

Cohen, Louis y Manión, Lawrence. (1990). Métodos de investigación cualitativa. Madrid: La Muralla, S.A.

Conferencia Episcopal Colombiana. (1936). Pastoral sobre el catecismo.

Cubides, H. (2007). Política y Subjetividad experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos. *Revista de Ciencias Humanas*. 55-67.

Charla informativa módulo de educación ICFES 2012. Recuperado el 20 de marzo del 2015 de <http://es.slideshare.net/elnegrog/charla-informativa-modulo-de-educacion>.

Delgado, Tornes. (2004). Subjetividad, representación e identidad. *Revista Santiago*, 105.

Recuperado el 11 de mayo del 2012, en

<http://www.uo.edu.cu/ojs/index.php/stgo/article/viewFile/14504304/844>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (DANE). (2005). Boletín: censo general 2005. Perfil Quetame – Cundinamarca. Recuperado de

[http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL\\_PDF\\_CG2005/25594T7T000.PDF](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/25594T7T000.PDF)

De Zubiría, Julia. Hacia una Pedagogía Dialogante: El modelo pedagógico del Merani.

Recuperado el 14 de marzo 2014 de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>

Díaz, A. y Alvarado, S. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. Universidad Central de Venezuela. Cuadernos del CENDES, 26, (70) 127-140.

Díaz, A., Salamanca, L. y Carmona, O. (2012). Biopolítica, subjetividad política y falsos positivos. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.

Dubet, François y Martucelli, Danilo (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires: Editorial Losada.

Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame. (2014). Libro de matrícula.

\_\_\_\_\_. (2014). Proyecto Educativo Institucional. Irradiando Pedagogía, Ciencia y Tecnología. Capítulo 2.

Ferreiro, R. (2008). Una condición necesaria en el empleo de las Tics en el salón de clase: La mediación pedagógica. *Revista Posgrado y sociedad*, 77-88.

Ferriere, Adolfo. (1937). EL problema de la disciplina en la Escuela Nueva, los principios de autoridad y libertad. *Revista del Maestro*, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1(2).

Foucault, Michel, (1991). El sujeto y el poder, traducido por María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa. Bogotá: Ediciones Carpe Diem.

Flórez, O. Rafael. (1999). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mcgrawhill. Bogota, 1999.

García, Ana y Gomáriz, Enrique. Género y ciudadanía en Centroamérica: otra mirada al horizonte. Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/GENERO%20Y%20CIUDADANIA%20EN%20CENTROAMERICA.pdf>

Giacaglia, M. A. (2004). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 115-147.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Profesión Docente*. 65-66.

González, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad, una aproximación histórico-cultural*. Buenos Aires: Thomson.

\_\_\_\_\_. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Univeritas Psychologica*, 9 (1), 241 - 253

Gómez, A. D. (2005). Subjetividad: Una perspectiva Histórica Cultural. *Conversaciones con el Psicólogo cubano Fernando Gonzalez Rey*. pendiente, 374-383.

Gómez, Jairo. (2006). La constitución de subjetividades políticas en la Escuela. En: *Subjetividad(es) política(s): Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Instituto Nacional Superior de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, p 39.

Gutiérrez, Francisco y Pérez, Prieto. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia*. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía, 1999 (6ª ed., 1ª ed. 1992).

Guerrero, V.Gerardo. (2001). La Educación Colombiana en la segunda mitad del Siglo XIX (del modelo educativo laico y utilitarista al modelo Católico-tradicional). *Revista Historia de la Educación en Colombia*, Universidad de Nariño: Nariño. 69 - 81

Grosso, Bruno. Las políticas de la memoria. *FaHCE: Memoria académica. Sociohistórica*, 11-12. Recuperado en mayo 21 del 2012, en <http://www.fundacionhenrydunant.org/docs/pedagogiamemoria/BrunoGrosso.pdf>

Hart, Roger. (2005). Espacios para la construcción ciudadana. Recuperado el 14 de abril del 2015 de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169196\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169196_archivo.pdf)

Heffes, Alejandra. (2012). La identidad revisitada. En *Revista del Instituto de estudios sociales y políticos de la Patagonia: Identidades*. Número 3, año 2, 85-97.



- Hernandez, O. G. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural. Revista Colombiana de psicología, 147 - 160.
- Herrera, M., Ortega, P., Olaya, V. y Cristancho J. Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura política. Universidad Central de Venezuela. Cuadernos del CENDES, 26 (70), 155-167.
- Herrera, M. C., et al. (2008). Subjetividad(es) política(s): Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Instituto Nacional de Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Herrera, Martha Cecilia y Low, Carlos. (1994). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, Martha Cecilia. (2000), Historia de la Formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, Año II, (2).
- Herrera, Martha Cecilia (2012). Esbozos históricos sobre la cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Recuperado el 30 de marzo del 2015. En [http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia\\_%20Martha.pdf](http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf)
- Ibarra, R. O. (1985). Surgimiento histórico del rol del educador, su imagen social, sus derechos y deberes. Derecho I. Módulo 2. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 10-48.
- Ibarra, Russi, Óscar., Martínez, Elba, y Vargas, Martha. (2000). Formación de Profesores de la Educación Superior: Programa Nacional. ICFES. Bogotá. 44-45
- Ingenieros Civiles y Ambientales Asociados - CASIA LTDA. (1999). Ordenamiento territorial: análisis y síntesis territorial. Municipio de Quetame. Recuperado de [http://quetame-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/63363830396334343038623139616534/esquema\\_de\\_ordenamiento\\_territorial.pdf](http://quetame-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/63363830396334343038623139616534/esquema_de_ordenamiento_territorial.pdf)
- Krzysztof, Pomian. (1999). *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, p. 271.

Labarrere, S. A. (Noviembre de 2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *Dialnet*. Recuperado el 19 de Agosto de 2012, de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>

Lawrence, Edwin y Alfred C, S. (mayo de 2002). Recuperado el 25 de septiembre de 2015, de <https://debate.uvm.edu/pr0502tunalecturespanish.htm>

Loaiza, Z. Yasaldez. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombinas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista latinoamericana de educación: Manizales*, (7), 67-93.

Londoño, Rocío y Sáenz, Javier. (2010). Caracterización de docentes del sector público de Bogotá 2009.

López, D. L. (1990). *Obra educativa de Santander 1819 – 1826. (Vol. I)*. Bogotá.

López Petit, Santiago. (1996). El sujeto imposible. En cruz, Manuel (compilador). *Tiempo de subjetividad* (p.185-198). Barcelona, Editorial Paidós.

Malté, Rolando. (2010). *La profesionalización del maestro en la reforma instruccional de 1870 en el estado soberano de Santander (Tesis de pregrado)*. Universidad Industrial de Santander, Santander, Colombia.

Mallarino, G. (1871). *Curso normal de los institutores primarios. Tercera conferencia: educación en las escuelas primarias, en La Escuela Normal, tomo 2*. Bogotá: Dirección General de Instrucción Pública.

Martinez, Boom. (1999). El Movimiento Pedagógico: balance y perspectiva. *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, N° 50

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2012). *Políticas y sistema Colombiano de formación y profesionalización docente*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233\\_documento\\_baseop.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documento_baseop.pdf)

\_\_\_\_\_ (2011). Escuelas Normales Superiores Acreditadas. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800\\_archivo\\_pdf\\_ens\\_acreditadas\\_junio2\\_2011.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf)

\_\_\_\_\_ (2019). Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos: EDUDERECHO. Recuperado en febrero 25 del 2015 de

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-241325.html> Navarro, Luis. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Argentina. IPE UNESCO

MEN REPUBLICA DE CHILE. (2004). Debates estudiantiles, manual de apoyo a la docencia. Santiago de Chile: Grafica Imprecom Ltda. Recuperado el 25 de septiembre de 2015, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/debatesfinaljulio.pdf>

Najmanovich, Denise. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. Revista utopías y praxis latinoamericanas. Septiembre, vol. 6, número 014. Recuperado en mayo 5 del 2012, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/279/27901409/27901409.html>

Ortega, Julio. (1995). La identidad revisitada. *Revista de Crítica Cultural*, N° 11

Ortega, Piedad., Peñuela, Diana., y López, Diana. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Editorial el Buho.

Packer, Martin.(2006). Ontología de la escolaridad. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali. Recuperado de <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>. Traducción de M. Cristina Tenorio para uso académico. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali, mayo del 2006.

Parra, Aquileo. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1875. Socorro: Imprenta del Estado, 1875. p. 74. CIP. Art. 37.

Parra, Sandoval, R., Parra Sandoval, F., y Lozano, M. (2006). Tres Talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Parra, S. A. (2011). *Edu-fisica*. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de <http://www.edu-fisica.com/Revista-11/METODO-LANCASTERIANO-COLOMBIA.pdf>

Perdomo, Ismael. (1937). Circular sobre Educación de la niñez. Bogotá

Prada, Manuel y Ruíz, Alexander. (2008). “Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política”. En: Herrera, Martha Cecilia, et al. (2008), Subjetividades políticas. Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Instituto Nacional de Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Procuraduría General De La Nación. Defensoría Del Pueblo. (2005). Programa de capacitación en derechos humanos para personeros municipales. Construcción de subjetividades y pedagogía en derechos humanos. Bogotá.

Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos. Caja de herramientas. Herramientas para actuar. ¿Qué significa ser un sujeto de derechos? ¿Cuáles son las características? [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-312485\\_pdf\\_02.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-312485_pdf_02.pdf). Recuperado el 25 de octubre de 2014

Quiroga, Hugo, Villavicencio, Susana, Vermeren, Patrice (comp.). (2001). Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia. Homosapiens ediciones. Argentina. 9-10.

RedClara. (s.f.). Obtenido de RedClara: <http://www.redclara.net/index.php/conocimiento-e-innovacion/proyectos/i-clara-innovacion>

Redesearte paz. (2009). Obtenido de Redesearte paz: <http://redseartepaz.org/2009/07/diccionario/>

Relal. (s.f.). Obtenido de Relal: <http://www.relal.org.co/mision-educativa-lasallista/conversatorio.html>

Riaño, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín*. Universidad de Antioquia. Instituto colombiano de antropología e historia.

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós. Libro comentado por: María Itatí Rodríguez. Revista colombiana de educación. N° 63, 321-328.

Ruíz, A. Fernando. (2013). Configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber/poder en el contexto escolar. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Saenz, O. J. (1997). Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 (Vol. 2). Medellín: Universidad de Antioquia.

Sánchez Prieto, G. (2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. Recuperado en septiembre 25 del 2015, en:  
<http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/S%C3%A1nchez%20Prieto,%20Guillermo.pdf?sequence=1>

Saldarriaga, O., Saldarriaga, Oscar. y Ospina, Armando. (2003). Del oficio del maestro: prácticas y teoría de la Pedagogía Moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.

Sanabria, M. F. (2010). Enseñando Mutuamente: Una aproximación al método lancasteriana y su apropiación en Colombia. *Rhec*, 13 (13), 47-76.

Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación Cualitativa. En I. C. ICFES, Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Tamayo, V. Alfonso. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. Revista HISTEDBR On – line, Campinas. No 24, 102 -113.

Tébar Belmonte, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. Bogotá: Magisterio.

Tenti, F. Emilio. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. Revista Educación y sociedades. Campinas, vol. 28, No.99.

Terrón, J. M. (2009). La mediación Pedagógica. Mediaciones Sociales, 175-180.

Torres, Alfonso. (2002). Movimientos sociales, organizaciones populares y Constitución de sujetos colectivos. Capítulo 2: Reconstruyendo el vínculo social. pp. 91-148. Bogotá: UNAD

Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad. (2002). A la búsqueda de sí mismo: Diálogo sobre el sujeto. Editorial Paidós.

- Torres, Rosa María (2005) ¿Qué rol docente para qué modelo de sociedad?, en:  
Revista Colombiana de Educación N 47, Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). La formación de docentes en Colombia: estudio diagnóstico.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. (2002). Argumentación, comunicacin y falacias, una perspectiva pragma-dialéctica. Santiago: Edic.Universidad Católica de Chile.
- Vélez, O, Antonio. (2005). Cartago, Pereira, Manizales: cruce de caminos. Pereira: editorial papiro.
- Vigotsky, L. (1998). La formación de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas. Buenos Aires: Paidos.
- Wallon, H. (1987). Psicología y educación en el niño. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Zapata Villegas, Victor Bladimir, y Ossa Montoya, Arley Fabio. (2007). Nociones y conceptos de “escuela” en Colombia, En la sociedad republicana (1819-1880). Revista Iberoamericana de Educación, No 45, 177-190
- Zuluaga, O. L. (1979). Colombia: dos modelos de su practica pedagógica durante el siglo XIX en Colombia. Antioquia: Centro de Investigaciones educativa Facultada de Educación.
- Zuluaga, O.L. y G. Ossanbach. (2004). Génesis y desarrollo de los sistemas educativos en Iberoamericanos Siglo XIX. Tomo 1. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, Olga Lucia, y otros. (1988).Educación y Pedagogía: Una Diferencia Necesaria. Educación y Cultura. No 14. Bogotá: CEID, FECODE.