

**PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN Y SUBALTERNIZACIÓN DEL
MAESTRO**

ISABEL CRISTINA BERRÍO CIFUENTES

ALEXANDRA JARAMILLO GALLEGO

ASESOR: BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN

**GRUPO DE HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN
COLOMBIA**

**LINEA DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN Y
FORMACIÓN DOCENTE, EL CASO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

2012

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Introducción | 3 |
| Planteamiento del problema | 4 |
| Objetivos | 9 |
| Marco teórico | 10 |
| Metodología | 31 |
| Análisis y resultados | 36 |
| Bibliografía | 58 |

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica de los maestros a menudo se ve modificada no solo por las normas que se establecen en el marco internacional, nacional, sino que también la afectan las que circulan dentro de las instituciones educativas. Por otro lado, las relaciones que él mismo establece con los demás maestros de la institución, con el conocimiento que hace parte de su formación, con los estudiantes con los que a diario interactúa en el aula e incluso con la reflexión que pueda establecer acerca de sí mismo, genera de a poco cambios en su quehacer y modifica las relaciones antes mencionadas.

En muchas ocasiones es posible ver en las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas de los maestros, como éstos sienten desgano y falta de interés hacia su quehacer y todo lo que ocurre en el aula, también es evidente la falta de autonomía respecto a su labor, dejando de lado sus conocimientos y su producción de saber, para reproducir por ejemplo las actividades y contenidos que son dados desde dispositivos de control, como son los libros de texto.

Es por ello que el presente trabajo de investigación ha querido preguntarse acerca del maestro, de todo aquello que le sucede y que a diario le permite ser el sujeto que es y no otro. Preguntarse acerca de su subjetividad y de todos los elementos externos e internos que ejercen tensión y cambios en su ser y de esa manera poder generar reflexión acerca de la importancia de aquello que le sucede al maestro y que afecta el entorno en el cual se mueve.

PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN Y SUBALTERNIZACIÓN¹ DEL MAESTRO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica pedagógica hace pensar en diferentes agentes culturales, entre ellos los maestros, en tanto son quienes poseen el saber pedagógico, el cual se convierte en acción a través de la enseñanza cotidiana, la cual ha estado enmarcada en políticas institucionales, y que le ha permitido reconocerse como sujeto legitimado por su que hacer en determinados marcos sociales, culturales y profesionales.

Las prácticas del maestro han estado en relación con la conservación y mejoramiento de la posición de éste en las políticas institucionales, lo que ha llevado a que de alguna manera se niegue a hablar de su práctica, en tanto ésta, en algunos casos, se ha perdido como objeto de indagación y conceptualización. Hecho que ha podido evidenciarse en los maestros de Ciencias Sociales de las instituciones educativas Concejo de Sabaneta y Benjamín Herrera, a través del proceso de observación que se ha realizado, la lectura de los diarios pedagógicos de los maestros cooperadores y sus prácticas.

Las prácticas pedagógicas desde lo que se ha logrado ver, se construyen y se renuevan en las necesidades del entorno y los diversos contextos que se producen en circunstancias cotidianas: la demanda de la norma, en los aportes que hacen los

¹ Desde Oscar Saldarriaga y su texto Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización (2006), se puede hablar de una subalternización del maestro, en la medida que éste se ha visto determinado por la forma como la escuela ha establecido las relaciones entre la teoría y la práctica dejando de alguna manera al maestro como un sujeto pasivo del acto educativo.

saberes, en el cruce de discursos que se incorporan en el que hacer del maestro pero que surgen en ámbitos externos, en la indagación científica y no en la opción de los maestros mismos, para quiénes en la cotidianidad de sus prácticas se ha vuelto imposible detener el ritmo de la realidad institucional para preguntarse por el significado de lo que están haciendo. Los maestros no se ven a sí mismos, ni ven su práctica del mismo modo que la puede ver desde afuera otro sujeto que la puede juzgar desfasada en relación con la visión de los propios objetivos sociales y personales que se plantea el maestro.

Es así entonces como a lo largo de la formación profesional de los maestros, la universidad deja claro qué tipo de maestro se debe o se puede ser. Se enfatiza en la crítica, la investigación y en la capacidad de poder potenciar estos aspectos en los estudiantes, como elementos que permiten, asumir una posición en el mundo para enfrentarse a la realidad.

Desde los conocimientos impartidos en la universidad y en particular a los licenciados en Ciencias Sociales, se tiende a dibujar un maestro como investigador, el cual de cierta manera debe responder científicamente a los problemas que a diario pueden presentarse en la escuela, pocas son las veces en que un maestro puede resolver un problema desde lo que es, convirtiéndose así en presa de diversos factores, como por ejemplo las leyes que son las que permiten la permanencia del maestro en la institución y le muestran de qué manera debe desenvolverse en el espacio de la escuela, qué contenidos debe enseñar, de qué forma y como evaluarlo, que en últimas permean la práctica pedagógica desde el primer momento en que se llega al centro educativo. Tanto los maestros como los otros integrantes de la comunidad educativa, son regulados por normas institucionales y se encuentran limitados por leyes que los sujetan, y que muestran qué se debe ser para desenvolverse adecuadamente en el espacio de la escuela, qué contenidos se deben enseñar, de qué forma, y cómo evaluarlo.

El Estado y las mismas circunstancias que pueden presentarse en la institución, pocas veces le brinda al maestro el estatus de profesional, aunque ante las leyes educativas y especialmente en el decreto 1278 de 2002, esto es lo que más se promueve. En ocasiones es posible ver como al maestro se le da el qué y el cómo enseñar, pero a la vez en reiteradas ocasiones se le dice que es él mismo quién debe crear su propia visión de lo que quiere ser, atravesado obviamente por múltiples factores externos. Los maestros se encuentran en constante confrontación a partir de lo que son y lo que quieren ser contra lo que se les dice que deben ser.²

Ese moverse entre lo que se quiere ser y lo que se debe ser, es a lo que se enfrentan los maestros en formación al iniciar las prácticas pedagógicas pero también aquellos maestros que aún limitados por múltiples disposiciones luchan por vivir con la normativa y la autonomía institucional. En la escuela es posible asistir hoy a eventos en los que los maestros que dicen llevar ya muchos años de experiencia, ya no pasan por la sorpresa, la angustia, el sentir vacío, y poco a poco se han distanciado de la pregunta por el cómo hacer esto o lo otro, o el rechazo a los formatos a los cuales deben remitirse desde los lineamientos y que tratan de negar o desconocer su papel como productores de saber. Se ha perdido la energía para luchar por el actuar de otra manera y por el contrario cada día se acercan más a las políticas educativas sin existir en medio un interrogante, que posibilite reflexionar acerca de lo que se le pide que debe hacer.

Se pueden encontrar hoy en las instituciones maestros, que han venido perdiendo interés por su labor y terminan enseñando por enseñar, quitando sentido a las prácticas pedagógicas y asistiendo a sesiones de clase donde solo se comunica algo y los demás procesos dejan de importar. Situación que se ha hecho evidente en los centros de práctica en el momento de realizar el proceso de observación a las

² De acuerdo a las anotaciones hechas por el jurado evaluador, en este punto es posible abrir una discusión interesante entre lineamientos curriculares- que permiten una mayor flexibilidad y estándares por competencias- que regulan el ejercicio docente.

prácticas pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales en particular, y de tener un acercamiento con los demás maestros de estas instituciones. Es por eso que surge la pregunta con respecto a ¿Qué prácticas de subjetivación³ subalternizan al maestro de ciencias sociales en la escuela?

La pregunta se hace alrededor del maestro de Ciencias Sociales en la medida que, si bien todos los maestros independientemente del área que enseñen están de cierta manera limitados por la normativa estatal e institucional, los maestros de Ciencias Sociales se encuentran una posición un poco más compleja, ya que trabajan sobre el mundo social y todos los fenómenos y eventos que allí puedan darse. La enseñanza que imparten debe ser de tal forma que se logre que los estudiantes comprendan la realidad en la que están inmersos y la mejoren o reconstruyan, tarea que no es para nada fácil, ya que en ocasiones es difícil para el maestro dar a entender la realidad del mundo alejado de lo que exponen los libros de texto, y los contenidos que debe enseñar. Por otro lado, es de tener en cuenta que no es lo mismo enseñar a leer o a sumar y restar, que enseñar a leer el mundo y la realidad desde parámetros ya establecidos desde otras instancias.

La anterior pregunta por lo tanto, no busca una respuesta que determine qué tipo de maestro se debe ser, o a qué procesos debe responder, sino más bien una reflexión sobre la práctica pedagógica donde se pueda hacer visible otras intensidades de subjetivación del ser maestro que estén más cerca de su sentir. No busca una respuesta solo en los textos de aquellos que tanto han reflexionado alrededor de la

³ Entendemos prácticas de subjetivación desde lo expuesto por el profesor Bernardo Barragán, en su texto “Prácticas de Subjetivación y conocimiento: Aportes para una historia crítica de la escolarización en Colombia”(2011), donde citando a Foucault dice que éstas no se dan al sujeto como un mero acto de conocimiento y que esté fundado en él...en una práctica de subjetividad es preciso que “el sujeto se modifique, se desplace, se convierta, en cierto sentido en algo distinto a sí mismo para tener derecho y acceso a la verdad”.

práctica pedagógica, sino también en la cotidianidad del que hacer del maestro y lo que los maestros de ciencias sociales tienen para decir.

Justificación

Este trabajo es importante porque permite mirar otra perspectiva de la educación donde el maestro se convierte en protagonista del acto educativo y de sus formas de desarrollo, a la vez que su práctica pedagógica va tomando el lugar de objeto de estudio, desde donde será posible conocerlo y reconocerlo como aquel sujeto que hace, vive y habita la práctica.

Teniendo en cuenta que día a día los maestros se hallan en un contexto en el cual la tecnología, las normas institucionales, los contenidos y diversos factores que determinan su que hacer y su ser, surge entonces como opción desde este trabajo, pensar la subjetividad del maestro dentro de la práctica pedagógica, dando lugar a su voz y todo lo que éste tiene por decir.

Desde lo anterior, este trabajo tiene sentido y se justifica en la medida que puede llevar al maestro a no solo pensar en la escuela, los estudiantes, las clases, los contenidos, sino también a pensar en sí mismo y reflexionar sobre su práctica. De manera que no se siga negando al maestro en el esfuerzo por resolver las contradicciones entre lo objetivo y lo subjetivo y colocando por encima de él la normatividad institucional.

Desde lo pedagógico este trabajo se justifica en la medida que aborda la posibilidad de encontrar en la experiencia del maestro lo que le ha sido negado desde las teorías que de una forma u otra le han indicado el camino a seguir en su práctica pedagógica. Es decir, que el maestro a partir de lo que le pasa en el transcurso de su práctica construya una forma de ser maestro y le de sentido a lo que hace.

Por otro lado es posible darle a este trabajo una justificación desde lo didáctico, ya que en muchas ocasiones el maestro se encuentra sujeto a múltiples mecanismos, como los libros de textos, las nuevas tecnologías, entre otros, los cuales inciden en las maneras como éste asume la práctica pedagógica, encontrando así por ejemplo un maestro subalternizado al qué y cómo enseñar. Es por ello que desde esta investigación se pretende reflexionar alrededor de la pertinencia de que el maestro se asuma como un ser que piensa la enseñanza, la construye y la modifica, a la vez que lo hace consigo mismo.

Finalmente podemos hablar de una justificación a nivel formativo, en tanto los maestros en formación y aquellos que hoy ya cuentan con un recorrido en el ámbito educativo, pueden darse cuenta a través de la reflexión y de la experiencia que se va adquiriendo que no todo está dicho, sino que por el contrario aún hay muchas cosas por hacer y pensar, entre ellas pensarse como maestro y desde allí reflexionar alrededor de los demás procesos que integran la práctica pedagógica.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar las prácticas de subjetivación que tienen lugar en el maestro a partir del estudio de dispositivos de control institucional que lo llevan a subalternizarse.

ESPECIFICOS

Identificar los dispositivos de control que muestran una relación de subalternización del maestro con la práctica pedagógica.

Rastrear en los maestros de los centros de práctica las prácticas de subjetivación a partir de su relación con la enseñanza, en los libros de texto y los diarios de campo.

MARCO TEÓRICO

MARCO REFERENCIAL

Para el desarrollo de este marco referencial tendremos en cuenta bloques temáticos que articulan la propuesta de investigación. Estos son: que hacer del maestro, enseñanza de las ciencias sociales, maestro subalterno y el concepto de maestro.

QUEHACER DEL MAESTRO

Para referirnos al quehacer del maestro lo haremos desde la perspectiva de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que al rastrear el concepto del quehacer del maestro se habla más en relación con sus prácticas de enseñanza y la forma como se desenvuelve en el aula de clase. El concepto de práctica pedagógica será entonces el concepto rastreado en este apartado.

Teniendo en cuenta lo anterior entonces, uno de nuestros referentes es Foucault (1976) citado por Díaz en el texto *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Foucault al referirse a la práctica pedagógica del maestro dice que ésta no solo debe ser entendida como aquellas estrategias que facilitan la transmisión y adquisición de un conocimiento, sino que además posibilitan el análisis de diversas situaciones en aras de la construcción de un producto que propicie la narración de lo ocurrido entre los sujetos, dando cuenta de lo que ocurre dentro del proceso de aprendizaje, lo cual posibilitaría al volver sobre él.

Y Díaz (1990) con su texto *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*, enuncia la práctica pedagógica como todos aquellos mecanismos con los cuales el maestro propicia la adquisición del conocimiento por parte del estudiante y no solo de él sino también de todos aquellos que integran la escuela; a su vez se establece una relación con los significados que el conocimiento adquiere para cada uno de ellos. Esto está

mediado por la forma en que se transmite la información y a partir de ello podríamos hacer visible de qué forma fue adquirido el tema, si fue comprendido o no y si la persona es capaz de vincularlo a su vida cotidiana.

Fierro (1992) en el texto transformando la práctica docente, la dibuja como aquella práctica de tipo social con un objetivo y unas intenciones claras, llenas de significados que le dan los sujetos implicados dentro del proceso de aprendizaje, con lo cual se podría dar evidencia del rol del maestro dentro de la escuela más específicamente en el aula de clase.

R de Moreno (2002) citando a Huberman en su artículo concepciones de práctica pedagógica dice que ésta debe trascender el mero ámbito educativo, que no debe imponerse sobre el alumno sino que se elabora de manera conjunta entre los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje en procura de conseguir un compromiso con lo que se quiere aprender o en otras palabras eso que nos pasa, no solo al alumno sino al mismo maestro y los otros sujetos implicados en este proceso; con el propósito de que lo aprendido sirva para formar un sujeto crítico frente a la realidad a la que se enfrenta.

Y por último, Sebold, LF. & Carrarro, TE. (2011) en el texto la práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura, aluden a la práctica pedagógica como un todo, donde se logran integrar diversos momentos de las personas no solo dentro de su rol profesional, sino hasta su propia vida cotidiana. Ésta cada vez está más relacionada con las necesidades del momento dentro de cada contexto y las diversas formas en que busca dar respuesta es en procura de resolución de estas necesidades, dándole cierto carácter de rigurosidad en aras que se vuelva significativo para todos.

MAESTRO

Respecto a este bloque temático es recurrente encontrar investigaciones y publicaciones que se refieran y en ocasiones que definan al maestro, una de ellas la realizó Mario Díaz donde, en su texto *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*, hace un análisis acerca del quehacer del maestro al cual se le ha negado la capacidad de producir sus propios significados y solo tiene como objetivo enseñar o comunicar algo.

En línea con Mario Díaz se encuentra la publicación de Oscar Saldarriaga (2002) *Oficio de Maestro, Saber Pedagógico y Prácticas culturales en Colombia*, quien citando a la profesora Olga Zuluaga menciona que el maestro es aquel a quien se le ha delegado el oficio de enseñar pero que lo hace bajo una presión establecida a través de los métodos de enseñanza, ambos autores reconocen que al maestro generalmente se le ha negado su ser, confiándole una actividad que pareciera solo consiste en transmitir información.

Lluisa Andreu y Petra Eusebio (2004) realizaron una investigación en la Universidad de Barcelona que tiene por nombre *La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI*, allí al maestro también se le menciona como aquel ser sujetado de todos los aspectos presentes en su cotidianidad y a las grandes responsabilidades y tareas que debe cumplir, además del desdibujo de su identidad profesional y el poco reconocimiento que se le da a nivel social.

Otra de las investigaciones fue realizada por María Cristina Martínez (2005). En su texto *La Figura del Maestro Como Sujeto Político: El Lugar de los Colectivos y las Redes Pedagógicas en su Agenciamiento* menciona al maestro como aquel al cual se le ha desdibujado su imagen, viéndosele por muchos años como subordinado, sometido, y desvalorizado socialmente. Esto se debe en parte a la objetivación que proponen tanto las instituciones formadoras de maestros como las escuelas, generando así una negación a la subjetividad del maestro que finalmente lo hace ver más como un objeto que como un sujeto. Posteriormente la autora habla de la

reivindicación que debe hacer el maestro acerca de su rol como sujeto político y constructor de realidades por medio de lo que es, es decir, por medio de su subjetividad. Estas cuatro investigaciones tienen relación en la medida en que plantean a un maestro al que se le ha opacado y negado su ser, además de hacer un análisis acerca de la importancia que tiene su función en la escuela y en la sociedad.

Ana María Restrepo (2009) en su texto *El Actual Contexto Educativo: Una Mirada desde el Maestro*, plantea que muchas de las miradas que se manifiestan hacia el maestro y que anteriormente se mencionan, de cierta manera lo afectan tanto en su rol en la escuela como en su sentir. Estos aspectos que le rodean vienen dados desde el Estado, la misma institución educativa, el conocimiento y los mismos estudiantes que a su vez se ven afectados por sus familias y el contexto en el cual viven y se desempeñan a diario.

En línea con la anterior investigación Luis Alfredo González (2010) publica el texto *El Maestro como Mediador entre la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo de Competencias en TICS*, en la Universidad de Magdalena, donde ya no solo se habla de la negación del maestro y de su tarea como mediador entre los conocimientos y los aprendizajes, sino que además se menciona la importancia de que éste entre a la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado, donde se hace necesario el aprendizaje y la aplicación de las nuevas tecnologías tan usadas actualmente.

En las anteriores investigaciones mencionadas, es posible encontrar un maestro que constantemente está sujeto a las disposiciones institucionales, a las excesivas tareas que le son asignadas, al poco reconocimiento que tiene socialmente y a las diversas situaciones que se le presentan a diario y que debe acarrear con éxito. Aparte de eso se le opaca su labor como profesional y se le desdibuja su papel como sujeto. Esas son las problemáticas que los autores evidencian acerca del quehacer del maestro, pero además la mayoría de ellos habla de la reivindicación que debe hacerse del rol del maestro, la cual debe partir de él mismo para hacer posible su proyección en la escuela y en la misma sociedad.

MAESTRO SUBALTERNO

Respecto a este apartado es necesario decir que, aquí más que hablar sobre quién es el maestro o qué hace el maestro como en el anterior bloque temático, se pretende rastrear el concepto de subalternización, ya que las múltiples funciones que debe asumir lo ubican como un sujeto subalternizado. Para referirnos a este término y poder desarrollarlo dentro de esta investigación, encontramos diversos autores que abordan esta temática de manera directa o indirecta.

Así encontramos a Jesús Alberto Echeverri (2001) con su texto titulado el dialogo intercultural, a través del cual presenta reflexiones alrededor de las tendencias pedagógicas contemporáneas, quien dice que al preguntarse por el maestro, por su identidad, inicialmente debe preguntarse es por la invención que se ha hecho de él, lo que deja ver una subalternización del maestro en la medida que las indeterminaciones de lo que se debe enseñar, lo que se debe ser, cómo se debe ser y los estudiantes que se debe formar, obligan al maestro a estar sujeto a cualquier voz que a diario está hablando de una manera o una forma de educar, donde sus capacidades para hacerlo y pensarlo se desdibujan en el ejercicio de su labor.

Desde lo anterior podemos decir que de una forma u otra el maestro y su imagen han sido objetivados desde las relaciones que se dan entre lo objetivo y lo subjetivo en la escuela y por ende en el proceso educativo. Y como plantea Villegas (2001), en su texto *La Construcción del Conocimiento y la Subjetividad en el Aula de Clase*, la epistemología positivista y empirista dominaron la educación hasta los 70's del siglo XX; todo un modelo de pensamiento racional que ha permeado la cultura, apoyando la objetividad del conocimiento y por ende la objetividad del ser, estableciendo la demostración experimental como la única manera de conocer la verdad que está fuera del sujeto y atribuyéndole la tarea de descubrirla. Es así como se le da al sujeto un sentido, desprendido de sentimientos, emociones, creencias y cultura, de manera que pueda representar la realidad tal y como es, pero no como se la imagina. Así la objetividad ha dominado la academia y ha producido conocimiento importante y

vigente, pero también se ha encargado de negar la subjetividad generando homogenización donde todos deben pensar de cierta manera, ser y existir a imagen de la mirada de los otros.

Martínez Pineda (2005), con su texto *La Figura del Maestro Como Sujeto Político: El Lugar de los Colectivos y las Redes Pedagógicas en su Agenciamiento*, nos deja ver una de las formas o razones por las cuales el maestro llega a objetivarse, y tiene que ver con el hecho de que en las escuelas el maestro se ve de frente con una infinidad de responsabilidades y ocupaciones, las cuales le impiden la interacción con los demás maestros, poder hablar acerca de su experiencia en la práctica pedagógica, mantener las relaciones y lazos laborales con sus homólogos, generar reflexiones, y por el contrario se ubica en la posición de un sujeto subalternizado.

Por otro lado también encontramos autores como Piedad Ortega Valencia (2006), quien en su texto *Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones*, habla de una posible subalternización del maestro, en tanto éste es creado por miradas ajenas, las cuales dibujan un sujeto eficiente en el proceso educativo, complaciente, quizá insensible, un ser unificado en su que hacer. En últimas un maestro que es lo que los demás quieren que sea. Lo que lleva a que frecuentemente el maestro sea tratado como si no tuviera vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Razón por la cual al desempeñarse en su práctica pedagógica termina haciendo lo que dicen que debe hacer y ser y no lo que desea ser.

Esta posición es reforzada por lo expuesto por Carolina Botero Montoya (2011) quien en su tesis de posgrado titulada *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros*, nos permite hablar de la subalternización del maestro desde diferentes dispositivos de control, los cuales llevan a determinar ciertas subjetividades y maneras de ser maestro, además que determinan o pautan la forma de llevar a cabo su práctica pedagógica. Así entonces encontramos por ejemplo que uno de esos dispositivos de control y que a la vez se

convierte en una tarea o responsabilidad por parte del maestro, es o puede ser el diario pedagógico, en tanto se plantea como una herramienta, a través de la cual se obliga al maestro a escribir sobre su práctica, lo cual se puede asumir como una forma de cualificar su labor, pues como dice Botero Montoya, este puede ser concebido como un registro realizado por los maestros en los diferentes ambientes escolares, donde deben dar cuenta de todo lo acontecido en las aulas de clase, y todo lo relacionado con los estudiantes, de tal manera que se pueda leer la coherencia entre lo planeado en los planes de estudio, y lo que los maestros hacen en sus clases. De esta manera resulta entonces un condicionamiento para el maestro y el desarrollo de su que hacer.

El maestro pensado como un ser subalternizado, se dibuja como un maestro único, ideal, y con ciertas características que finalmente son las que le permiten reconocerse como maestro dentro de la escuela y fuera de ella. Características que se mueven entre un deber ser y no un querer ser del propio maestro, lo que a su vez no permite ver diferencias entre unos maestros y otros, pues sus prácticas oscilan entre lo que deben enseñar y la forma mas adecuada de hacerlo, formas que en últimas están determinadas por las exigencias que se le hacen en su que hacer, las cuales no le permiten pensar otras maneras, quizá por que lo más importante es cumplir con lo que en el momento se pida, hecho que devela la subalternización del maestro.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Sobre esta temática, el primero de nuestros referentes es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde donde se hace referencia a la enseñanza de las Ciencias Sociales como una tarea que no ha sido fácil, pues su proceso ha pasado por múltiples formulaciones donde de un lado se ha abogado por una enseñanza más bien memorística y por otro por una enseñanza donde se logre llevar al estudiante a darle sentido al mundo social en el que vive, de tal manera que pueda contribuir con la construcción y reformulación del mismo.

También Luis Guillermo Escobar Tobón (2001) en su texto *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, al referirse a la enseñanza de las ciencias sociales dice que ésta ha tenido un difícil pero interesante desarrollo histórico, pues nace ligada a una pedagogía transmisionista y unos contenidos caracterizados por tener un relato lineal, pero luego con la demanda de la sociedad y múltiples cambios a nivel educativo, se da una renovación curricular con aportes de nuevos constructivismos, pedagogías activas y sicologías cognitivas, hasta el punto que hoy en día se escuchan discursos alrededor de la interdisciplinariedad y la vinculación de la vida de los maestros y los estudiantes en el proceso educativo.

Los anteriores discursos no se alejan de lo que también señalan autores como Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Ascensio (1989), en el texto titulado “la enseñanza de las Ciencias Sociales”, quienes dicen que alrededor de este tema han abundado diversas críticas, las cuales han ido desde cuestionar la enseñanza tradicional hasta plantear la necesidad de formular alternativas que hagan más significativa la enseñanza de esta disciplina. A partir de esto es que la temática de la enseñanza de las ciencias sociales asiste a un amplio proceso de reforma que impone múltiples polémicas y situaciones a la práctica de la enseñanza y del maestro mismo quien debe estar atento a los distintos cambios para hacer mas eficiente el proceso educativo.

En el año 1998 un equipo de postgrado en Enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, realizó una investigación que fue publicada en la revista Educación y Cultura y que lleva como título “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia”. En dicho artículo los autores hacen un recorrido histórico de lo que ha sido la enseñanza, particularmente de la historia en Colombia a partir de las tendencias internacionales que de manera directa afectan los contenidos que deben ser enseñados en la escuela y la manera en que debe hacerse. Se menciona que inicialmente la enseñanza de las ciencias sociales no tenía un fin diferente al de incentivar el desarrollo de la cultura general y la formación de una identidad nacional, seguida de una versión que parecía romántica y

patriótica, para tiempo después dar paso a versiones de corte más crítico hasta llegar al marxismo, convirtiéndose la enseñanza de las ciencias sociales en un campo de formación ideológica, pero que seguía teniendo como eje fundamental los héroes aunque diferentes a los patrióticos.

En la misma revista se hizo otra publicación llamada “La Enseñanza de las Ciencias Sociales” por Xavier Hernández, el cual menciona la enseñanza de la historia y de la geografía en el contexto español y coincide con la afirmación del equipo de postgrado en Enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en decir que inicialmente no había una intención de formación y aprendizaje de las ciencias sociales dirigida a los estudiantes, sino que el objetivo era meramente ideologizante, al servicio de los grupos dominantes de la época tales como el franquismo. Pero a diferencia del texto “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia”, habla de la reivindicación que debe hacerse en la enseñanza de la historia y la geografía que además debe ser interdisciplinaria y que más que usar la enseñanza como un mecanismo de control de las mentes de los estudiantes se debe propender por una formación de la humanidad que responda a las necesidades del contexto y que funcione en pro de la racionalidad.

José Armando Santiago Rivera (1998), complementando lo que exponen los anteriores autores, sostiene alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto de las reformas educativas realizadas en la educación básica desde 1980 hasta la actualidad y fundamentándose en la vigencia de concepciones pedagógicas tradicionales, que hoy por hoy la enseñanza de estas ciencias se complejiza en la medida que la sociedad asiste a una realidad en la cual a cada momento se vive una nueva circunstancia histórica y donde por ende se exige una enseñanza de las ciencias sociales que permita la confrontación de las múltiples situaciones que plantea un nuevo orden mundial.

Y en esa misma línea entra también Diego Hernán Arias Gómez (2005), con su texto titulado “enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”, donde dice que

precisamente las ciencias sociales tienen ahora nuevos ámbitos conceptuales que no se limitan solo al estudio del tiempo y el espacio tradicionales vistos desde la historia y la geografía, pues con el ritmo al que evolucionan a diario, conceptos como lo social, lo económico, lo ambiental, lo humano, lo ciudadano, entre otros, entran a generarse escenarios para la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La enseñanza de las ciencias sociales como se deja ver, parece aun un tema que no llega a su fin y donde es común encontrar palabras como formular, reformular, construir, reconstruir, cambiar, sentido, significado, entre otras. Palabras que se convierten en grandes retos para los maestros en su que hacer, en tanto son ellos quienes deben impartir la enseñanza pero desafortunadamente pensada desde fuera de sí, y desde manuales que pretenden abastecer al maestro con lo necesario para llevar a cabo su labor. Hecho que ubica al maestro en un ser inacabado pero acabado a la vez, pensante pero también pasivo del acto educativo, pues son muchos los personajes que alrededor del tema hablan pero pocas son las reflexiones que devienen de los maestros mismos y su experiencia.

MARCO CONCEPTUAL

La investigación que aquí se desarrolla, Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro pretende hacer eco sobre la pertinencia e importancia que puede tener el permitir que el maestro sea él mismo en la práctica pedagógica, que éste pueda tener la autonomía de pensar las formas de enseñar a sus estudiantes, que pueda decir lo que piensa y siente respecto a múltiples circunstancias que se pueden dar en las instituciones educativas, en últimas que se pueda hablar de una construcción del maestro a partir de sí mismo y no de una construcción alejada de los deseos y aspiraciones de los maestros.

El tema que aquí se aborda, no es un tema nuevo en materia educativa, pues existen diferentes trabajos que de una forma u otra se han acercado a éste. Sin embargo, éstos no han tratado el tema como aquí se plantea, donde el objetivo principal es analizar las prácticas de subjetivación que tienen lugar en el maestro a partir de dispositivos de control institucional que lo llevan a subalternizarse. En los textos revisados para dar sustento a este trabajo, encontramos toda una serie de elementos y conceptos que nos permitirán apoyar la idea de una posible subalternización del maestro en su práctica pedagógica, que a la vez lo lleva a subjetivarse, dando a conocer una o múltiples imágenes de maestro.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el desarrollo de este marco conceptual tendremos en cuenta entonces bloques temáticos que a su vez se convierten en los conceptos que articulan nuestra investigación y desde los cuales pretendemos hablar alrededor de la práctica pedagógica del maestro, su subjetividad y su subalternización. Esos bloques temáticos serán entonces: Práctica pedagógica, prácticas de subjetivación y subalternización.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En relación con la práctica pedagógica del maestro, podemos decir que ésta se ha mirado como una simple acción, desde la cual un sujeto se dirige a otros con la intención de enseñar algo, o enseñar lo que se supone deben aprender los otros para desempeñarse en la sociedad. Afirmación que sustenta Alberto Echeverri, cuando dice que:

La práctica pedagógica, docente o escolar (cualquiera sea el nombre bajo el cual se denomine) es un espacio para el aprendizaje de la enseñanza, y desde este supuesto alumnos y maestros (maestros en formación y maestro formador de formadores) esperan que el conocimiento declarativo, prescriptivo, que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad. Echeverri, A. & Rodríguez, H. (2004). (P. 67-74)

La práctica pedagógica del maestro ha llegado al punto de desdibujarse y perder sentido, ya que el maestro al tener que estar en función de la enseñanza, de sus estudiantes, de las exigencias institucionales y otros, deja de verse a sí mismo y ver su práctica, perdiéndose así la posibilidad de modificarla y reflexionar alrededor de ella, contribuyendo de esta manera a la construcción de su ser mismo de maestro. Una construcción que debe partir o que involucra la subjetividad del sujeto maestro, la cual determinara también la forma como desarrollará su práctica, su relación con los estudiantes, con el saber y consigo mismo.

Alberto Echeverri nos da entonces una definición de Práctica pedagógica donde se ubica un maestro unificado y poco autónomo, razón por la cual representa importancia para nuestro trabajo, ya que desde allí buscamos analizar esas prácticas de subjetivación que llevan al maestro a vivir una u otra experiencia educativa en el desarrollo de su que hacer y a establecer determinadas formas de enseñanza.

En la práctica pedagógica es posible distinguir tres elementos que permiten entenderla y a su vez construirla, ellos son: el maestro, la enseñanza y la experiencia en el desarrollo de su labor.

Maestro

El maestro a través de múltiples construcciones que se han hecho de él, se ha visto como un sujeto que reproduce conocimiento, a la vez que es el único que lo posee, en tanto los estudiantes lo reconocen como el ser que lo sabe todo. En este sentido Mario Díaz en su texto de la Práctica pedagógica al texto pedagógico, expone que

El maestro es quien comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados – lo que ya se ha dicho-, se relaciona a sí mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc. El maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica

pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder- control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que puede ser dicho. Díaz (1990).

El maestro en el proceso educativo, el cual se desarrolla en un campo de contradicciones, debe contribuir con un disciplinamiento y una posible homogenización de saberes en los estudiantes, pero al mismo tiempo debe individualizarse como sujeto y contribuir con el proceso de individualización de sus estudiantes. Es así como en el aula de clases y en el desarrollo de su práctica, el maestro contribuye con la transformación o la afirmación de identidades y subjetividades múltiples. Mediado todo esto por las relaciones que se establecen entre el maestro y los estudiantes, y la relación que se establece con el mismo.

El saber del maestro está regulado por las interpretaciones y sentimientos de otros que desde lejos ven su accionar y escriben alrededor de esto, quedando sujetos a las consideraciones y recomendaciones de otros, desconociéndose así su capacidad para abordar desde su ser mismo, su saber, su experiencia, las múltiples circunstancias que pueden darse en las instituciones educativas; no le queda más que recurrir a los manuales o a los pensamientos de otros para resolver los problemas de su práctica pedagógica.

Enseñanza

Para hablar acerca de la enseñanza, es necesario hacer la claridad que para este trabajo de investigación, se trabaja alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en particular y no de la enseñanza en general.

Dicho lo anterior, desde los lineamientos curriculares para el área de las ciencias sociales, la enseñanza de estas ciencias es definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como:

Una tarea que no ha sido fácil, pues su proceso ha pasado por múltiples formulaciones donde de un lado se ha abogado por una enseñanza más bien memorística y por otro por una enseñanza donde se logre llevar al estudiante a darle sentido al mundo social en el que vive, de tal manera que pueda contribuir con la construcción y reformulación del mismo. MEN (1994).

La enseñanza de las ciencias sociales se ha convertido en un reto para el maestro y el desarrollo de su práctica, en el sentido que cada vez, ésta se torna más compleja debido a los múltiples cambios que en primer lugar han sufrido las ciencias sociales en su epistemología y al interior de la ciencia misma y en segundo lugar las consecuencias a las que conllevan dichos cambios, pues cada vez sugieren formas de enseñanza diferentes desde las cuales se pueda siempre abordar desde los contenidos en la escuela sus múltiples objetos de estudio, el cual con el paso de los años ha ido cambiando.

Es así como la enseñanza de las ciencias sociales en el escenario de la práctica pedagógica, se convierte como lo dice Diego Arias Gómez en un proceso que “ha padecido una anarquía” 2005, Pág. 13. Pues no han sido claros los criterios para definir su horizonte y bajo la exigencia que se le hace al maestro de formar ciudadanos críticos o fortalecer la identidad nacional, estos no logran establecer por donde iniciar, si por lo establecido en los planes de estudio o por situaciones más recientes a nivel de la cotidianidad de los estudiantes y que les permitan realizar críticas a la realidad que viven, en últimas no logran vincular de una manera clara y significativa ambas cosas.

El maestro en el desarrollo de su práctica y desempeñando su labor de la enseñanza ha quedado en medio de dos perspectivas: formar seres humanos o estudiantes bien

informados, hacer énfasis en las capacidades de los estudiantes o en los contenidos que debe enseñar; si es más importante que el estudiante piense aunque no sepa muchas cosas o al contrario. Todo esto revela para el maestro y su práctica la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza, de reflexionar alrededor de ella, con el fin de evitar que el importante ejercicio que compone su deber no se reduzca a la aplicación de actividades y estrategias descontextualizadas que en el mayor de los casos imponen los libros de texto y desde las cuales el maestro pretende cumplir con lo dicho o exigido por los lineamientos curriculares o las competencias de momento.

Experiencia

La experiencia en relación con la práctica pedagógica es un elemento de gran importancia en la medida que le permite al maestro reconocerse en el ejercicio de su labor e identificarse a sí mismo, pues como dice Jorge Larrosa, en su texto *Sobre la experiencia*

La experiencia es eso que me pasa. La experiencia supone, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. Larrosa (2008) (P. 45)

Desde Jorge Larrosa entendemos que la experiencia es un acontecimiento exterior al sujeto y que éste a la vez es el lugar de la experiencia, por lo tanto es en los sentimientos, palabras, ideas, representaciones, saberes del sujeto donde la experiencia tiene lugar.

La experiencia para los sujetos está dada por ciertos factores externos a él, los cuales lo modifican en su interior. No debemos limitarla a aquellos simples acontecimientos de nuestra vida diaria, sino de alguna manera a ciertas acciones o a ciertos momentos que posibilitarían la modificación del sujeto; haciendo de esas acciones y esos momentos partes significativas de sus vidas, adquiriendo así un significado en ella.

Estas modificaciones que de cierta manera pueden afectar al sujeto se harán evidentes en diferentes aspectos de su forma de actuar. En el caso de la escuela por ejemplo, la experiencia del maestro se construye en el desarrollo de su práctica, donde las clases se convierten en un espacio que dejan hablar de las formas de actuar de los maestros, pues cada uno tiene su forma de ser, pero no por ella misma sino por el maestro, quien es el encargado de reflexionar acerca de su práctica y con esto apoderarse y vincular su ser, llenando así de sentido su práctica.

La experiencia como lo dice Jorge Larrosa, en cuanto a relato vivido daría sentido y produce una reconciliación constante entre lo que el maestro es en un momento y lo que será después, la experiencia permitirá que el maestro se subjetive desde la problematización y el cuestionamiento de la cotidianidad de su práctica pedagógica.

Maestro, enseñanza y experiencia son tres elementos claves para entender que la práctica pedagógica se enmarca dentro de una práctica específica y dentro de un saber propio, un saber que es del maestro sin importar que enseñe un área u otra, que esté regulado o no por los discursos sociales e institucionales. Ese saber se despliega en la enseñanza, en la práctica diaria del maestro y da cuenta también de su experiencia, a través de los mínimos gestos, su mirada, su posición de sujeto en relación con los otros y como lo dice Mario Díaz en su relación con sus prácticas sociales que develan también su relación con lo público, con el deseo y lo pasional.

PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN

Para desarrollar este bloque temático consideramos pertinente en un primer momento abordarlo desde sus partes, es decir, trabajar por un lado lo referente a la práctica y por otro el concepto de subjetivación.

Así entonces, hablaremos primero de la subjetivación y en segundo lugar sobre la práctica, para finalmente establecer una relación entre ambos.

Hablar de subjetividad en el campo académico no es un hecho fácil en tanto, es común escuchar que ésta tiene pocos aportes para la producción del conocimiento y el avance científico; pero hay algo que no se tiene en cuenta y es cómo la subjetividad determina dicho conocimiento, ya que necesariamente todo el proceso de investigación y producción científica, pasa por las personas, las cuales lo modifican a partir de lo que piensan y sienten.

El profesor Bernardo Barragán Castrillón plantea en su texto *Prácticas de Subjetivación y conocimiento: Aportes para una historia crítica de la escolarización en Colombia*, la importancia de la subjetividad en las acciones de los sujetos, específicamente en los maestros y en los estudiantes. La subjetividad, plantea el profesor,

Surge como la reflexión acerca del rol del sujeto y de cómo lo define, es decir, la subjetividad es el producto de las vivencias cotidianas de los individuos, por lo cual orienta su accionar. Las aulas de clase son espacios donde tanto estudiantes como maestros relacionan sus perspectivas y construyen el conocimiento, es por ello que la pedagogía como la ciencia encargada de la enseñanza debe reconocer la subjetividad, ya que los actores involucrados son los que construyen las representaciones a nivel social, personal y cultural. Barragán (2011) P. 8-9

Lo anterior no se aleja de lo que expone Sáenz, cuando dice que la subjetividad entendida desde lo expuesto por Foucault de las tecnologías del yo

permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos. Sáenz (1998).

Sáenz deja ver la importancia que representa para la pedagogía los sentimientos y la imaginación de quienes la ponen en marcha. Pero si bien son relevantes los aspectos que presenta, es importante tener en cuenta que en el contexto en el que nos movemos y con la concepción que tenemos en todo lo relacionado a lo científico, pocas veces se le da la importancia a los sentimientos de las personas involucradas en el acto pedagógico. Es por ello que consideramos válido, el hecho de que no solamente las teorías que se han venido desarrollando a lo largo de la historia y las prácticas en la escuela, son los únicos aspectos que constituyen y deben constituir la pedagogía; sino que también influyen las intenciones de los sujetos, sus pensamientos, sus subjetividades.

La subjetivación entendida por el autor como la asume Foucault, permite observar que constantemente los seres humanos estamos cambiando para acceder a las realidades sociales y estos cambios se hacen en relación con la dinámica que ofrecen dichas realidades y con lo que constituye al sujeto, por lo cual entra a forcejear, lo que es con lo que se le dice que debe ser.

Tanto lo expuesto por el profesor Bernardo Barragán como por Sáenz en sus respectivos textos, resulta pertinente e importante para la investigación que aquí se lleva a cabo en la medida que nos permite evidenciar el valor de la subjetividad y el reconocimiento de la misma en la práctica pedagógica del maestro, como la que puede permitir que cada sujeto se reconozca y reconozca al otro, reflexione acerca de su experiencia y así dirija su acción en la sociedad. Y por otro lado, ambos dejan ver una teorización de algo que en el contexto colombiano se le ha negado al maestro, y es su ser; este tipo de investigaciones impiden que el maestro se niegue a sí mismo y que contrario a ello, el hecho de ser consciente de lo que es y de lo que hace, le permita reflexionar acerca de su práctica pedagógica y su forma de relacionarse con los estudiantes, el conocimiento, la misma institución y el mundo.

Las prácticas de subjetivación que aquí se desarrollan están en relación con aquellas acciones que el sujeto maestro hace sobre sí mismo o que otros realizan sobre él, de manera tal que determinan lo que hace al maestro ser un tipo de maestro y no otro.

Existen dos perspectivas que permiten mirar las prácticas de subjetivación del maestro y están en relación con las prácticas institucionales y no institucionales.

Prácticas institucionales escolares

Las prácticas institucionales las entendemos como aquellas tareas que el maestro realiza en función de la institución y de la enseñanza. El maestro no solo debe cumplir con todas aquellas actividades que están en relación con el ejercicio de la enseñanza, como evaluar, revisar tareas, preparar múltiples actividades para sus clases sino también cumplir con otras que emanan de la institución, donde debe entonces elaborar planes de estudio, planillas, fichas, estar pendiente de la documentación de los estudiantes, preparar diversos actos en conmemoración de fechas importantes, entre otros.

Las prácticas institucionales escolares son todas aquellas que se hacen visibles en la cotidianidad de la institución educativa y que en relación con las prácticas de subjetivación determinan una manera de ser y de actuar del maestro.

Prácticas no institucionales

Las prácticas no institucionales del maestro podemos verlas en primer lugar desde las relaciones que se establecen entre éste y los diversos actores que hacen parte del escenario educativo, como son: los padres de familia, administrativos, estudiantes, entre otros. Relaciones que resultan complejas, en la medida que cada actor tiene sus propias particularidades y formas de ver el mundo, generando así estilos de comunicación entre unos y otros y formas de participación en el espacio educativo.

En las prácticas no institucionales es posible develar la subjetividad del maestro, es decir, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, su posición en el mundo, mirando más allá de lo que se le exige y dejando leer un poco más su ser.

SUBALTERNIZACIÓN

El concepto de subalternización aplicado al maestro como lo expone Oscar Saldarriaga Vélez en su texto *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización*,

Está en relación con ciertas tensiones que se presentan en la forma como la escuela ha regulado y regula las relaciones entre teoría y práctica, experiencia y ciencia, dejándose ver en primer lugar, la pedagogía como un saber sometido, y en segundo lugar, el maestro como sujeto subalternizado en tanto se constituye como sujeto portador de la pedagogía. Saldarriaga (2006).

Desde Saldarriaga, entendemos que se da una subalternización del maestro, en la medida en que éste se convierte en un sujeto subsidiario de toda una serie de teorías y hechos que en últimas determinan cómo debe ser y qué debe hacer. El maestro como lo deja ver Saldarriaga en su texto, a través de la historia se ha dibujado según las concepciones que sobre la pedagogía y la educación se ha tenido, sin embargo, en ninguna de ellas el maestro ha tenido la total autonomía para hablar alrededor de su que hacer y la manera más adecuada de hacerlo, por el contrario ha tenido que estar atento a todo lo que alrededor de él se dice para construirse y desempeñarse en su labor educativa. Como lo dice también Saldarriaga “la pedagogía en nuestras sociedades occidentales modernas, ha llegado a ser un espacio estratégico para la regulación de las relaciones entre conocimiento y experiencia” (Saldarriaga, 2006. P. 99).

La subalternización del maestro se puede leer en diferentes momentos históricos, desde los cuales ha estado sujeto a múltiples situaciones que lo han puesto por debajo

del acto educativo y que lo ubican más bien como un buen suplemento para aplicar la teoría. Así entonces podemos ver cómo en un primer momento donde la educación se ve desde una perspectiva clásica, es decir, desde un modelo educativo racional y desde procedimientos más del tipo deductivo, se establece una distinción entre la experiencia y el conocimiento, donde la práctica pedagógica del maestro se ejerce como una aplicación subsidiaria de teorías y el maestro se ve como un artesano manual frente aquellos llamados los pedagogos teóricos de la educación.

En un segundo momento donde la educación es vista desde una perspectiva denominada moderna y un modelo experimental, en el que conceptos como coeficiente intelectual, interés psicofísico, entre otros, empiezan a tener eco en el ámbito educativo, se establece una tensión entre experiencia y experimento, donde el maestro se ve subalternizado en la medida que tanto su ser como el de sus estudiantes quedan sujetos o pasan a ser determinados por la psicología experimental. El maestro aquí se ve como no como un sujeto de la enseñanza sino como el científico de la misma, convirtiéndose en el complemento perfecto del médico y del psicólogo.

Y en un tercer momento y desde una perspectiva contemporánea, donde se aboga por el reconocimiento de la subjetividad, por procesos educativos que produzcan sentido, el maestro se ve subalternizado en la medida que la vida escolar como dice Saldarriaga, ya no aparece tan natural en sí y por sí misma, en tanto la teoría ya no da cuenta de todo lo que pasa en las prácticas y éstas a la vez desbordan toda la teoría. Y el éxito del acto educativo depende de la capacidad del maestro para desplegar todo lo necesario para entregar a sus estudiantes todo un acervo intercultural que a diario le pide situarse y readaptarse al medio. El maestro se ve envuelto en toda una serie de situaciones que le exigen a sí mismo atenderlas para integrarlas a la escuela sin estar preparado para ello o sin entrar aún en la dinámica de múltiples cambios.

Dispositivos de control

Entendemos por dispositivo lo expuesto por Agambem en el texto *¿Qué es un dispositivo?*: Foucault, Deleuze, Agamben: “Cualquier cosa que tenga de algún modo

la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones, y los discursos de los seres vivientes”. (Agamben, 2011. P. 5). El dispositivo de control puede ser entendido como una regla o una orden que se le impone al individuo desde el exterior y desde la cual se pretende controlar sus comportamientos estableciéndose una relación entre el saber y la experiencia del individuo y el poder de aquello que se le impone.

Agamben plantea también que los seres humanos no existen por un lado y que por otro van, o existen los dispositivos, sino que se da mas bien un cuerpo a cuerpo entre los seres humanos y los dispositivos, donde el resultado de esta lucha es el “sujeto”, en la medida que los dispositivos subjetivan al individuo y por tanto se produce una identidad y a la vez el sujeto queda sometido de cierta forma al poder externo el cual viene dado por parte de otros y como lo dice Agamben “cada vez que un individuo asume una identidad, también queda subyugado”. (Agamben, 2011, P. 5). Pero no solo los dispositivos llegan a subjetivar el individuo sino que como dice Agamben también producen procesos de desubjetivación donde en lugar de reconocerse el sujeto al crear su identidad, por el contrario éste es negado.

Con la definición que nos da Agamben del término dispositivo y al relacionarlo con el maestro y ésta investigación, podemos darnos cuenta de que el dispositivo de control opera en relación con el ámbito educativo de tal manera que llega a producir múltiples identidades de maestro y múltiples sujeto-maestro, que van desde los que se resisten, hasta aquellos que quedan subyugados o subalternizados totalmente ante el dispositivo.

Dentro de los dispositivos de control que se pueden encontrar en las instituciones educativas están por ejemplo el manual o el libro de texto, las leyes educativas y el diario pedagógico, que llevan al maestro a verse obligado a cumplir con diversas funciones que en muchos casos lo van desdibujando en su que hacer, o en otros determinan su forma o manera de ser dejándose ver así una subalternización en la medida que para construirse como maestro debe estar en continua transformación de

si mismo desde el control y el poder externos que ejercen los otros, entendiendo por otros los estudiantes, los directivos, las teorías educativas, los padres de familia, la sociedad, entre otros.

METODOLOGÍA

TIPO DE ANÁLISIS:

Este trabajo de investigación se inscribe en el tipo de análisis cualitativo, no pretendiendo seguir a cabalidad los pasos que dicho análisis requiere, en tanto no se tendrán en cuenta datos estadísticos o cifras como información a analizar, sino que la idea es proponer un análisis de las prácticas discursivas, entendidas, a partir de Olga Lucia Zuluaga citando a Foucault, como:

Zuluaga (1999). El conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (P. 35)

Las prácticas discursivas hacen referencia a esas formas como el maestro asume la enseñanza del saber que domina en el ejercicio de su práctica.

INSTRUMENTOS CONCEPTUALES

Los instrumentos conceptuales o categorías de análisis que articulan y servirán metodológicamente para analizar los discursos que se producen en la escuela son esencialmente dos: Dispositivos de control y Subalternización. El primer instrumento conceptual hace referencia a las relaciones que establecen los sujetos con los mecanismos presentes en la esfera social, como diría Giorgio Agamben analizando las declaraciones de Foucault acerca del concepto: “llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar,

determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes.” (Agamben, 2005. P. 5).

Y el segundo instrumento conceptual, la subalternización, hace referencia a cómo de alguna forma la imagen del maestro es objetivada desde las relaciones que se dan entre lo objetivo y lo subjetivo en la escuela y en el proceso educativo, determinando todo esto una forma de ser maestro.

Cada una de estas categorías de análisis serán vistas a través del lente de dos conceptos o subcategorías de la siguiente manera: los dispositivos de control se miraran desde la modelación y la regulación tanto de la práctica como del maestro. La modelación es entendida como aquellas acciones encaminadas o dirigidas a dar forma al maestro, al estudiante o a la práctica misma del maestro. Y la regulación

Son acciones sobre los sujetos que se mantienen durante un tiempo de una forma ordenada y claramente intencionada, con el propósito de modificar un comportamiento respecto al aprendizaje o voluntad, en este sentido, constituye una práctica de subjetivación. Barragán (2011).

Por otra parte la subalternización será analizada desde la perspectiva de la práctica objetiva y la práctica subjetiva, la primera entendida como aquellas acciones que permiten ver un actuar del maestro, ocultándose a si mismo y llevando a cabo su práctica desde lo que se le pide. Y la segunda como aquellas acciones donde es posible ver cierta autonomía del maestro en el desarrollo de su labor, dejando ver su subjetividad, sus pensamientos, sus sentires.

DOCUMENTOS DE ANÁLISIS

Antes de dar a conocer los documentos que nos permitirán obtener la información y posteriormente analizarla, consideramos pertinente dar una definición acerca de cómo entendemos el documento. En primer lugar, como diría Foucault citado por (Barragán, 2011:15), el documento no es un problema de verdad, es decir, no

representa una versión oficial a la cual nos ceñiremos sino que contrario a ello muestra características importantes del contexto en el cual se desarrolla, así como concepciones de “verdad” que circulan en el momento. Los documentos tienen varias formas de manifestación, “Las formas tendrían dos imágenes generales el discurso y las prácticas y estas a su vez tendrían formas específicas, a saber: cuadernos, informes, leyes, debates, teorías, arquitecturas, memorias, diarios, periódicos, condenas...etc.” (Barragán, 2011. P.15).

Los documentos que posibilitarán la información para nuestro trabajo de investigación son: El manual o libro de texto y los diarios pedagógicos que llevan los maestros en las instituciones educativas. Por medio de ellos queremos describir la tensión entre subalternización y prácticas de subjetivación.

Con los diarios pedagógicos, queremos dilucidar cuáles son las actitudes que tiene ese (o esos) maestro (os) frente a sus estudiantes, frente al aprendizaje, frente a la enseñanza y frente a sí mismo, dejando ver que en muchas ocasiones estos documentos, son el fiel reflejo de las condiciones que determinan sus actuaciones ubicándolos en posición de subalternos. Así entonces, entendemos el diario pedagógico como aquel

Registro escrito realizado por los/as maestros/as en ambientes institucionales escolares para describir diferentes aspectos de la actividad docente como la planeación, el desarrollo y la evaluación de temas y actividades, reflexiones, comentarios y observaciones sobre los estudiantes y la dinámica general de las clases. Botero (2011). (P. 7).

Por otro lado el manual o libro de texto lo entendemos como lo define Gómez Mendoza y otros en su artículo “Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar”

El texto escolar es concebido como un objeto de saber al cual se accede de manera inmediata, sin tomar en cuenta la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, las maneras de usarlo, los procesos de recepción del estudiante, las negociaciones entre el docente y el alumno. Gómez, M; Alzate M y otros (2005) (P.84-85).

MOMENTOS DE ANÁLISIS

En la presente investigación se desarrollarán básicamente tres momentos de análisis:

Análisis Textual

En el análisis textual, se clasificarán las fuentes que servirán como sustento para el trabajo de investigación. Dicha clasificación se hará a partir de las categorías de análisis propuestas anteriormente: Dispositivos de control y Subalternización.

Este momento del análisis nos permitirá hacer un filtro de la información que poseemos, distribuyéndola en las dos categorías de análisis, posibilitando la disposición de la misma, la organización y su pertinencia en el trabajo de investigación.

Análisis Relacional

Este segundo momento de análisis permitirá establecer relaciones entre las categorías ya establecidas.

Análisis Crítico

En este último momento del análisis, la información será interpretada de acuerdo a las categorías de análisis: Dispositivos de control y Subalternización y sus respectivas

subcategorías. Por medio de ellas se pretende analizar las prácticas que en la escuela constituyen al maestro, que lo modifican y no solo a él sino su relación con la enseñanza e incluso con los demás miembros de la comunidad educativa.

ANALISIS Y RESULTADOS

El análisis de resultados para este trabajo es un análisis de las prácticas discursivas leídas e interpretadas desde dos elementos principales que circulan en el día a día de las instituciones y las aulas de clase: los diarios de campo de los maestros y los libros de texto que se utilizan para impartir la enseñanza.

El análisis de las prácticas discursivas permite estudiar diversos hechos que se dan en las instituciones en el momento de la enseñanza o en la manera como los maestros asumen su profesión y construyen su experiencia. Es por esto que el siguiente análisis es de tipo cualitativo buscando reflexionar alrededor de la práctica pedagógica del maestro, cómo se construye a si mismo como sujeto de saber para la enseñanza y el aprendizaje y qué elementos llegan a obstaculizar un desarrollo pleno de su experiencia como maestro o en otras palabras cómo llega a subalternizarse en su labor.

Como se mencionaba anteriormente los documentos tenidos en cuenta para obtener la información fueron los diarios de campo y los libros de texto que los maestros de ciencias sociales de las instituciones educativas Consejo de Sabaneta y el Liceo Benjamín Herrera, utilizan para dar cuenta de su quehacer diario, desarrollar y orientar sus clases. Para el análisis de la información se recurrió a la elaboración de fichas temáticas que permitieron ordenarla según las categorías de análisis y subcategorías determinadas para elaborar el análisis. Dichas categorías de análisis

fueron como bien se menciona en la metodología: dispositivos de control y subalternización, cada una de ellas vista desde dos subcategorías como: modelación y regulación (dispositivos de control), práctica objetiva y práctica subjetiva (subalternización).

En el siguiente análisis se deja ver entonces la relación entre las categorías de análisis y otros conceptos tenidos en cuenta en el desarrollo del trabajo como por ejemplo las prácticas de subjetivación, la práctica pedagógica y la enseñanza.

DISPOSITIVOS DE CONTROL Y PRÁCTICA PEDAGOGICA

Respecto al concepto de dispositivos de control, como ya se mencionaba en el marco teórico y para efecto de este trabajo, lo entenderemos como: “Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones, y los discursos de los seres vivientes”. (Agamben, 2011. P. 5). En otras palabras los dispositivos de control será todo aquello desde lo cual se pretende crear, por decirlo de algún modo, un modelo de maestro que responda a las necesidades y exigencias de la sociedad actual, pero no solo a estas necesidades sino también a las creadas por otros agentes como por ejemplo la institución misma, espacio desde el cual y en el cual es posible ver cómo se intenta llevar a los maestros por un mismo camino, teniendo éstos que responder a toda una normativa administrativa y seguir los pasos dados para alcanzar un buen proceso de enseñanza – aprendizaje. Todo lo cual conduce a cierto desconocimiento del maestro como ser capacitado para construir su experiencia en su práctica pedagógica o bien a pensar que se tiene y se debe tener un maestro ideal y no muchos ideales.

El concepto de práctica pedagógica como lo expone Echeverri, A. & Rodríguez, H.2004. P.67-74, si bien se muestra como un espacio para el aprendizaje de la

enseñanza, también se puede ver allí las acciones del maestro en su interacción con los estudiantes y con el saber que enseña, acciones que permitirán conocer ese maestro desde su práctica y mirar si ésta se construye desde su ser mismo o es una práctica construida desde fuera y que intenta objetivar su labor como maestro, en definitiva ser quién debe ser y no quién quiere ser.

Los dispositivos de control que pueden aparecer en el desarrollo de la práctica pedagógica además de controlar de alguna manera la labor del maestro llevan a una modelación y regulación de la práctica misma o del maestro además de los estudiantes. Respecto a la modelación hay que decir que se entiende como aquellas acciones encaminadas a dar forma a los sujetos mencionados anteriormente – maestros y estudiantes- y la práctica. Por otro lado la regulación, se ve o se entiende para efecto del análisis como “acciones sobre los sujetos que se mantienen durante un tiempo de una forma ordenada y claramente intencionada, con el propósito de modificar un comportamiento respecto al aprendizaje o voluntad, en este sentido, constituye una práctica de subjetivación”. (Barragán, 2011)

En el que hacer de maestro es posible encontrar entonces no uno sino múltiples dispositivos de control que conducen a modelar o a regular el ser del maestro y su experiencia, las actitudes tanto de los maestros como de los estudiantes, los comportamientos, los sentires, los gestos, entre otros. Dentro de esos dispositivos de control encontramos: los diarios de campo y los libros de texto, además de otros elementos y situaciones que limitan y crean el ser de maestro.

El diario de campo como dispositivo de control

En la información recogida en los diarios de campo, fue posible mirar de qué manera operaban los dispositivos de control en los maestros modelando y regulando su que hacer. Y es en el ejercicio de la práctica pedagógica donde se puede ver las relaciones que establecen los sujetos - tanto los maestros como los estudiantes- con los dispositivos de control y otras situaciones que de alguna manera intentan modelarlos

generando cambios en el ser humano y por ende produciendo diversas subjetividades. Para nuestro caso, o bien para lo que se plantea en todo este trabajo, dichos dispositivos y situaciones determinan la manera en la cual los maestros actúan ya sea al dirigirse a sus estudiantes, al momento de enseñar e inclusive modelan la forma en la cual éste debe actuar a nivel social.

El diario pedagógico: un cuaderno, una agenda, una pequeña hoja donde el maestro debe consignar lo que sucede en el transcurso de sus clases, quizá como muestra de que en realidad se hace algo y de qué forma se está haciendo, se convierte en un fiel testigo de lo que sucede y no sucede dentro del aula de clase con el maestro y con los estudiantes. En ocasiones es suficiente con que el maestro solo anote lo que considere relevante de su clase o bien dé cuenta de lo sucedido en el transcurso de las horas que pase con los estudiantes, como lo vemos en el siguiente apartado:

Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta (2011)
Buen trabajo, se hace reconocimiento y diferencia del tiempo y del espacio, se hace dibujos y taller para repasar el tema. Al final se hace taller de repaso. Buen comportamiento. Me preocupa Juan José lleva 2 semanas ausente del colegio.

O bien tiene la tarea de escribir su experiencia siguiendo un formato de escritura, a través del cual se busca obtener un información precisa que logra que los maestros escriban poco de si mismos y centren la atención en hablar de los procesos de los estudiantes, su compromiso con el estudio, su capacidad de escucha y su capacidad para acatar normas: “Temática: Periodos históricos de la globalización. Estrategia metodológica: elaboración de cuadro sinóptico en equipo, lectura colectiva. Experiencia grupal: estaban muy necios, mucho comentario, poco trabajo”. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011)

Como se puede ver en la cita anterior donde se hace referencia a la parte de la Experiencia grupal, el maestro parece ser un sujeto ausente del aula, un sujeto que está a distancia de todo lo que quizá pudo haber sucedido aquel día. Solo aparece como un observador de la clase que ve de lejos cómo los estudiantes están necios y trabajan poco, pero no deja ver su sentir frente a esta situación o cual es su verdadera percepción frente al proceso de los estudiantes. Todo esto llega a hablar de una subalternización donde el maestro se objetiva a si mismo para hablar de su labor y de sus estudiantes. La estructura determinada para guiar la escritura del maestro alrededor de lo que sucede en el desarrollo de sus clases y en la interacción con sus estudiantes, de cierta manera frena o limita al maestro a la hora de contar lo que transcurre en el aula de clase, impidiendo incluso que se revele un proceso con mas sentido y donde se de protagonismo al maestro, posibilitando a la vez que el maestro solo cuente lo que cree demuestra que se trabajó o se hizo algo en las horas de su clase.

Sin embargo, es posible anotar que si bien la estructura a través de la cual se le pide al maestro hablar de sus clases y de lo que sucede en ellas limita el narrar la experiencia del maestro, esto no solo es posible por la misma exigencia que se le hace, sino también por la actitud que pueda asumir frente a lo que desea escribir y siente que puede o no escribirlo. En ocasiones quizá es el temor a dejarse leer como sujeto por el otro, lo que impide que el maestro se suelte en la escritura de su experiencia pedagógica. Es precisamente ese tener que escribir el día a día de su labor lo que lleva al maestro a subalternizarse, es decir, a ponerse un poco por debajo del proceso educativo y por encima de las exigencias y tareas que debe cumplir.

La escritura del diario por si misma o por la estructura que se imponga para escribir, se convierte en uno de esos dispositivos que regula al maestro, se traduce en una acción que busca modificar y porqué no controlar comportamientos, en el caso del maestro obligándolo a tener que hablar de situaciones que en ocasiones ni siquiera vive, como podemos ver en el siguiente apartado: “Consignación en los cuadernos de

las exposiciones hechas. Explicación y graficación de frases”. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011). Si bien para la escritura del diario los maestros deben hablar de una temática, de una metodología, de una experiencia grupal, en la cita anterior esa estructura se pierde y el maestro solo habla de lo que hizo, quizá porque no tuvo experiencia o porque se la guardo para sí.

En los diarios de campo fue posible ver como el maestro al sentirse controlado y regulado por la escritura del diario de campo deja la narración de la experiencia en manos de los estudiantes, quienes al escribirlo dejan ver un poco más detallado situaciones que se dan en la clase, realizan un resumen de todo lo que se hizo, algo que no logran ni siquiera hacer los maestros a la hora de escribir el diario.

La profesora Isabel nos explicó sobre la Asamblea Nacional Constituyente, luego la coordinadora nos dijo que desde ahora íbamos a tener martes de prueba y nos presento a un señor y el nos dijo que fuéramos al auditorio y nos explicó sobre eso, en que servía, donde sería y cuando termino volvimos al salón y la profe Isabel nos siguió explicando y luego nos mostró una ficha que nos va a dar pero antes nos dijo en qué libro están los derechos y deberes, nos entregó la ficha y nos dijo que se hicieran entre 2 niños y después leímos la Constitución Política de Colombia. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011)

Que el maestro deje en manos del estudiante la escritura de la experiencia de la clase, se puede leer como una forma de objetivación en la cual deja ver lo que hace sin necesidad de dejarse leer el mismo como sujeto y cumple a la vez con lo que se le exige. Que el estudiante escriba el diario se convierte en una especie de escape del maestro frente a la exigencia de la escritura del diario de campo, la cual realizada por parte del estudiante permite ver una subalternización por decirlo de alguna forma

positiva del maestro, en la medida que da paso a ver la experiencia de si desde sus estudiantes.

Dentro de los diarios de campo que se extrajo información encontramos otro elemento que se constituye en otro dispositivo de control y que se puede interpretar como acción que regula al maestro y son los boletines mensuales que se le entregan como una agenda que se debe cumplir. En ellos además de que se le informa al maestro sobre las diferentes actividades que se van a realizar cada mes, se le entrega al maestro la programación de su tiempo dentro del colegio, encontrando así las horas en las que debe dar clase, las horas en las que debe vigilar el descanso, las horas en las que debe atender a los padres de familia. Estos boletines dejan ver como el maestro no solo se encarga de la enseñanza sino también de una serie de actividades que suelen determinarlo y permiten llamarlo maestro. Por lo tanto el maestro entonces no solo es aquel que se prepara para enseñar un saber sino también para cumplir con unos horarios, con exigencias institucionales y sociales.

Además del boletín, en el diario de campo fue posible encontrar ciertos apartados que hablan de una regulación que viene por parte del maestro, y es el control de asistencia de los padres de familia a las reuniones programadas. Dicho control se hace mediante la firma en el diario de campo de los padres asistentes, además de que se escribe un poco de lo que se hizo o se habló en dicha reunión. El control de asistencia a los padres de familia es una acción de regulación que se interpreta como una búsqueda por parte del maestro de modificar el comportamiento y generar más compromiso de los padres frente al proceso de sus hijos y de la institución misma. Pero en esta regulación desde el maestro hacia los padres, se lee también la regulación de la institución hacia el maestro, en la medida que debe cumplir con esta labor y hacerlo constar en el diario de campo.

Así mismo es posible ver cómo el maestro inmerso en el círculo de la regulación que ejercer la institución, los padres de familia, los estudiantes mismos, se convierte

también en un regulador de los procesos de enseñanza y comportamiento de sus estudiantes

La clase la dictó Isabel, hablamos sobre la diversidad de etnias de Colombia donde se incluyó el racismo de indígena, afrodescendientes, rom y raizales, los niños que no hicieron la tarea o sea, David Castro, Sebastián Santamaría, Jacobo, Moisés, Santiago M, les toca hacer una explicación sobre el tema y nos entregaron un examen de sociales. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011)

El maestro pretende modelar la conducta y el comportamiento de los estudiantes frente al cumplimiento de sus responsabilidades, como bien también lo debe hacer él al tener por ejemplo que hacer constar en el diario de campo que se hizo en clase y cómo lo hizo. Es posible hablar también de una subalternización del maestro en la medida que quizá sin pretender ser un sujeto regulador de los comportamientos termina siéndolo al estar regulado él mismo por otros agentes.

Las instituciones mismas en muchas ocasiones son los principales agentes de control tanto de los estudiantes como de los maestros, las instituciones buscan encasillar ambos sujetos dentro de la norma regulando y modelando los comportamientos

Se hizo recibimiento y motivación a los alumnos sobre el área. Primer encuentro ya que la profesora Marta María se encontraba incapacitada, se acordaron normas para desarrollar escucha activa, ingresar puntualmente al aula, conservar los puestos asignados, cumplir con las tareas, participar activamente en el equipo de trabajo. El grupo estuvo normalizado. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011)

Existe una tendencia a recordar al estudiante la necesidad más que la importancia de tener presente las normas y de normalizarse, colocándolo todo el tiempo frente la norma. Esto una acción de regulación a la que no escapa el maestro, en ocasiones es

ésta una de sus tareas principales antes que enseñarle a leer o escribir, y al cumplir con ella termina regulándose así mismo ya que se convierte en el principal ejemplo de cómo se vive en la escuela y cómo se de ser en aquel espacio. Estas acciones o estas tareas terminan subalternizando al maestro.

En definitiva se puede decir que el diario como dispositivo de control no solo afecta la manera de describir lo sucedido por parte del maestro, también afecta la forma en la cual el maestro asume su rol en la escuela, pues ante tareas como la de modelar o regular las conductas de los estudiantes, se está regulando a sí mismo, en la medida que cae en el juego de creer que todo lo que hace con sus estudiantes en función de lo que exige la institución por ejemplo, es suficiente para cumplir con su papel de maestro.

Manual de texto, formula efectiva para la enseñanza

Pero no solo el diario de campo es un dispositivo de control para el maestro, también lo es los manuales o libros de texto. Los utilizados para el rastreo de información fueron “vivencias grado 3° y 5° y el texto “Horizontes del grado 6°, ambos guardan una estructura de acuerdo a los estándares y competencias que deben adquirir los estudiantes en la enseñanza de determinado contenido, así mismo sugieren las actividades que pueden desarrollar los estudiantes y que el maestro puede emplear.

Vivencias grado 3° y 5°. Me aproximo al conocimiento como científico/a social

Competencia cognitiva – pensamiento conceptual: uso y analizo fuentes de información

Actividad: Lee el texto y desarrolla las actividades que se plantean a continuación.

Pensamiento visual: Organizo la información

Actividad: Observa el mapa de la página 13. Traza y completa un cuadro como el que aparece a continuación. Complementa la información en otras fuentes.

Competencia procedimental – Pensamiento crítico: expreso mis puntos de vista

Actividad: Con tu grupo, elaboren una cartelera que muestre las ventajas de la posición astronómica y geográfica de Colombia. Además, planteen la manera como se pueden aprovechar mejor tales ventajas en la actualidad”. (Hernandez M. G., 2000) P. 12

Como se puede ver, además de plantear lo que se puede hacer o lo que se debería hacer en una sección de clase por ejemplo, ya sea para evaluar un contenido o para iniciar el mismo, deja ver toda una estructura de clase o un orden para abordar los temas, todo de acuerdo a los estándares y competencias. El maestro al aplicar de una manera total una estructura como ésta, estaría por un lado respondiendo a lo que se le exige en cuanto a habilidades y competencias que deben adquirir los estudiantes, y por otro solo sería el maestro que la sociedad o las leyes educativas pide en el momento.

El libro de texto suele convertirse entonces en algunas instituciones y para algunos maestros en un manual a seguir desde el cual se suele impartir la enseñanza, dejando de lado la experiencia del maestro o la posibilidad de que éste pueda innovar sus prácticas, convirtiéndose en un sujeto subsidiario de lo expuesto en dicho manual. El manual o libro de texto se convierte en una herramienta que puede llegar a silenciar el ser y el sentir del maestro en tanto pareciera tener todo lo necesario para que éste no dude de su utilidad y suficiencia. Y así lo dejan ver los maestros al decir en el diario de campo:

Conversatorio para analizar el asesinato de Osama Bin Laden, análisis de consecuencias, lectura de resúmenes. Trabajo en equipo taller evaluativo sobre imperio bizantino. Se trabajó en equipo de a 5 porque se dispone de 10 textos. El trabajo en equipo de Felipe Toro es muy difícil porque no hay libro para él solo, no se acomoda a ningún equipo y no deja trabajar, es muy difícil darle copia porque son varios capítulos

para leer y extraer respuesta”. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011)

El libro de texto se convierte en un organizador suficiente para el trabajo en clase y en cierta medida en un obstáculo para un desarrollo satisfactorio de la misma en vista de que no hay suficientes textos para moderar el comportamiento de un estudiante por ejemplo, que no puede trabajar en equipo. El manual de texto objetiva y subalterniza al maestro de tal forma que es posible ver cómo en este pequeño texto el maestro desaparece para el desarrollo de la clase y el protagonismo lo tiene el manual de texto, su ausencia es tan caótica que dificulta el trabajo de un estudiante porque no tiene libro para el solo, ¿Dónde está el maestro entonces?

Si bien desde la parte didáctica y pedagógica, el manual de texto ofrece al maestro lo necesario para desarrollar sus clases y desempeñarse en su labor, el punto crítico se halla en el momento que el manual por si solo se toma la dirección y orientación de las clases mostrando al maestro cómo debe ser, qué debe hacer, qué debe tener en cuenta, qué tipo de estudiante debe formar, en definitiva instrumentaliza al maestro de tal forma que no encuentra otra manera de enfrentar sus estudiantes con el saber.

Pues además de diseñar las clases del maestro, de sugerir o determinar las actividades y habilidades que debe adquirir el estudiante, también logra determinar que tipo de sujeto debe formar - desde el manual analizado un sujeto productivo y competitivo: - “Comparte tus reflexiones: En nuestro país, las actividades de producción de materias primas son las que aportan mayores beneficios económicos”.....”Necesitamos aprender a ser buenos consumidores y a exigir calidad en los productos, Plan de mejoramiento en el aula: Nuestro entorno”. (Vivencias grado 3° y 5°, P. 28).

En el momento en el que el manual de texto se convierte en la fórmula perfecta para el maestro, a través de la cual cumple con su labor, sin tener que pensar en muchos casos como programar su clase o tener que esforzarse para pensar una u otra actividad para sus estudiantes, se logra invisibilizar al maestro en sus prácticas, y se deja ver

como se menciona anteriormente un sujeto instrumentalizado, que no logra construir un ser por sí mismo sino que es según lo modela el manual de texto.

Los textos utilizados por el maestro para la enseñanza llegan a producir una subalternización del mismo, en tanto no se reconoce como un sujeto capacitado para impartir la enseñanza desde su experiencia misma, desde lo que siente estaría mejor o sería mejor, no se reconoce como un sujeto crítico ante los elementos que se le presentan para desarrollar su labor, sino que por el contrario aplica sin objeción lo que los manuales le plantean. Cabe mencionar aquí o recordar que los manuales de texto no en todos los casos son elaborados por maestros sino por otros sujetos que no siempre tienen una formación pedagógica, sin embargo, se les ha encomendado la tarea de elaborar las herramientas para los maestros, quedando estos últimos en una situación de sujeto pasivo, incapaz de generar sus propias estrategias y medios de enseñanza.

Y por otro lado está la normativa educativa que cada día está pensando cómo mejorar la educación de la sociedad, razón por la cual resultan cada vez más obligaciones para el maestro, tendencias y preceptos con los que tiene que cumplir como por ejemplo las competencias y estándares en los últimos tiempos. Por todo esto es posible encontrar afirmaciones por parte de los maestros como la siguiente: “Julio 19 2011, a la vez pensar en un estudiante COMPETENTE se convierte en la razón de ser de nuestra práctica pedagógica, que amparada en un plan de estudio pertinente, nos permite darle operatividad a un currículo por competencias”. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011). Afirmaciones como estas permite ver cómo el maestro se subalterniza a la normativa educativa sin pero alguno, y cómo termina entonces instrumentalizando su que hacer, convirtiéndolo en un ejercicio operativo donde solo se piensa si se cumplió o no, pero donde no se reflexiona alrededor de la posición del maestro frente a su labor y de los estudiantes frente a la enseñanza que reciben.

Otro punto a considerar es que los libros de texto por unidad tienen sino uno varios logros que el estudiante debe alcanzar “Logro: Reconoce que los seres humanos siempre se han preocupado por entender y explicar el universo, su dinámica y los elementos que la constituyen, ayudándose con diversos apartados para ampliar su visión”. (Horizontes 6. P. 64). Lo que habría que mirar o considerar en este punto es si esos logros que plantean los libros de texto, si están en relación con lo planteado en los estándares y competencias por ejemplo, o simplemente se acomodan a las circunstancias del momento. Es aquí donde el maestro se encuentra ante una posible tensión entre lo que plantean los estándares y competencias por ejemplo en relación con lo que deben saber los estudiantes y la forma como lo plantea el libro de texto. Para muchos maestros es suficiente con que el manual diga que está elaborado según los estándares para convertirse en el instrumento más eficaz para orientar las clases.

El manual de texto se ha traducido en una especie de tabla de salvación para el maestro al momento de planificar sus clases o sus formas de enseñanza, en tanto no tiene o no siente la obligación de activar sus pensamientos, de dejar salir todo su saber para elaborar las actividades de clase, la forma de evaluarlas y de enseñar a sus estudiantes, simplemente trabaja sobre lo dicho y hecho.

PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Respecto a las prácticas de subjetivación del maestro, hay que mencionar en un primer momento que éstas están en relación con aquellas acciones que el sujeto maestro hace sobre sí mismo o que otros realizan sobre él, de manera tal que determinan lo que hace al maestro ser un tipo de maestro y no otro. Y la enseñanza es entendida desde lo que expone los lineamientos curriculares para las ciencias sociales, como

una tarea que no ha sido fácil, pues su proceso ha pasado por múltiples formulaciones donde de un lado se ha abogado por una enseñanza más bien memorística y por otro por una enseñanza donde se logre llevar al estudiante a darle sentido al mundo social en el que vive, de tal manera que pueda contribuir con la construcción y reformulación del mismo. Ministerio de educación nacional (2002).

Las prácticas de subjetivación en relación con la enseñanza, para este caso la enseñanza de las ciencias sociales, determinan de cierta manera el actuar y porqué no el sentir del maestro respecto a la labor que desempeña. Así entonces el maestro puede llegar a subjetivarse desde dos perspectivas principalmente desde lo objetivo y lo subjetivo, ambos en relación con la manera como el maestro debe desempeñar su que hacer o como se dice que debe hacerlo. A partir de estas dos perspectivas se puede hablar entonces de una subalternización o no del maestro, en la medida que llega a reproducir formas de ser (maestro), a aplicar las teorías que sobre la educación han hablado en pro de buenos procesos de enseñanza-aprendizaje, o bien a establecer sus propias formas de ser maestro o a construir una imagen de sí mismo a partir de lo que es y lo que quiere ser y no lo que debe. Que el maestro se subjetive o se objetive en la forma de asumir su profesión, como se menciona anteriormente, depende de las acciones que se ejerzan sobre él o desde sí mismo, como por ejemplo el mismo diario de campo, los libros de texto, la normativa e ideales formativos de la institución, entre otros.

Así como el diario de campo y el libro de texto regulan y modelan el maestro, también inciden en la forma como éste se asume y se ve así mismo, y lo llevan a ser determinado tipo de maestro, de tal manera que puede llegar a ser un maestro que actúa desde sus sentimientos y deja ver una autonomía como sujeto de saber, o bien actúa desde la mirada crítica de aquellos y de todo aquello que pretende crear un maestro olvidando el ser humano y el sujeto de saber que habita en él.

En los momentos en los cuales el maestro realiza su que hacer o se desempeña como tal devela ciertas prácticas en su enseñanza que dejan leer cómo de alguna manera cumple con lo que debe, o trabaja según como se lo piden. Pero también es posible ver cómo de otro modo logran salir de un posible encasillamiento proveniente de múltiples instancias, como la administración de la institución o las mismas leyes educativas que plantean cómo debe ser o cómo se debe desarrollar la enseñanza. En otras palabras se habla entonces de unas prácticas objetivas y unas prácticas subjetivas.

El maestro desde la práctica objetiva

La práctica objetiva se puede leer entonces desde aquellas acciones que permiten ver un actuar donde el maestro se oculta a sí mismo y lleva cabo su práctica desde lo que se le pide o desde lo que cree está bien, ya sea porque viene dado por los lineamientos para el área o porque así plantea el libro de texto que debe ser, o porque según la línea educativa que tenga la institución debe ser de determinada forma y no se puede cambiar.

24 de Marzo: “Actividad grupal: Hablamos de los 3 elementos más importantes de Colombia dando ejemplos, hicimos un mapa conceptual donde estaban los 3 elementos que eran territorio, población, poder público. Al final la profesora nos entrego unos periódicos del Mundo para que los leyéramos y pegáramos una noticia importante del poder público. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011).

La enseñanza en ocasiones por no decir que en todos los casos se transforma en una práctica objetiva que no permite develar en ella su subjetividad y la del estudiante, en la medida que solo se centran en el objetivo de dar a conocer un contenido, el cual en ocasiones no alcanza a llegar a los estudiantes de tal forma que aquellos puedan mostrar la comprensión de los mismos. Si bien la enseñanza de las ciencias sociales no ha sido una tarea fácil como bien lo plantea los lineamientos curriculares para esta

área, también es cierto que es muy poco lo que los maestros hacen por enseñar este saber desde una forma que permita dar verdadero sentido al mundo social de los estudiantes, como los mismos lineamientos plantean también. Esto se debe quizá a que se piensa que con aplicar lo que proponen los libros de texto por ejemplo, es suficiente para que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios, o bien que siguiendo la línea que proponga cada institución o una ley que cambia a cada momento respecto a lo educativo, se está haciendo lo suficiente para ser buen maestro o al menos poder reconocerse como tal ante una sociedad.

“La profe nos dejó una actividad y después nos dejó el libro vivencias 5 y con eso nos dejaron unas preguntas”. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011). Este pequeño texto escrito en uno de los diarios de campo analizados, deja ver un poco lo que se viene diciendo alrededor de cómo el libro de texto se convierte para el maestro en una herramienta ineludible para llevar a cabo el desarrollo de sus clases pues en él es posible encontrar las orientaciones pertinentes para impartir la enseñanza de determinado tema.

Todo lo anterior nos permite hablar de una subalternización del maestro en la que éste se convierte en un sujeto pasivo en la enseñanza, un sujeto que puede desaparecer en el aula de clase en la medida que suple su presencia con el trabajo desde el manual de texto, cumpliendo de alguna manera con su deber de enseñar sin la necesidad de pensar y reflexionar su que hacer y evaluar su trabajo, pues de algún modo está cumpliendo con lo que se le pide: enseñar determinados contenidos y cumplir con una estructura para hacerlo.

Pero si bien se habla de una subalternización del maestro en el sentido que se convierte en un sujeto pasivo en el proceso de la enseñanza en tanto debe cumplir con unos estándares y unos parámetros para impartirla, también se puede hablar de una subalternización del maestro en términos positivos donde cumpliendo con sus deberes propios y ajenos, mostrando una actitud objetiva o distante del proceso educativo,

puede realizar ciertas actividades y desarrollar ciertas estrategias que permitan dilucidar su experiencia de ser maestro.

El maestro puede mostrarse como un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza, pero también a partir de allí mostrar otros elementos propios que lo constituyan como maestro, pues al momento de reconocerse así mismo desde afuera, desde las exigencias y la limitación de lo que puede hacer o no, ya está construyendo un ser que se irá puliendo en la medida que pueda ver y sentir su experiencia, la cual no es solo eso que pasa sino lo que me pasa y que llega a modificarme o transformarme, como bien lo dice Larrosa. (P. 45).

Práctica subjetiva del maestro

En la medida que el maestro va encontrándose a sí mismo y va creando su ser de maestro a partir de lo que le sucede y que por ende causa modificaciones en sí mismo y en el desarrollo de su labor educativa, se puede hablar de una práctica subjetiva la cual se traduce en aquellas acciones donde es posible ver cierta autonomía del maestro en el desarrollo de su labor, dejando ver su subjetividad, sus pensamientos, sus sentires.

Temática: Diversidad. Metodología: Conocimientos previos, acercamiento al tema, trabajo individual y colectivo. Experiencia grupal: Los estudiantes estuvieron hoy un poco hablantinosos e indisciplinados, sin embargo, fue posible llevar a cabo la clase. Realizamos una dinámica de grupo donde fue evidente la falta de relación e interacción entre compañeros. (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011).

En el anterior apartado se deja ver un poco la subjetividad del maestro al hablar más sobre la experiencia grupal, la cual permite ver que se rompe de alguna manera con la

estructura permanente de la clase, pues ya no solo se habla de contenidos y evaluaciones sino también de otros procesos que permiten al maestro darse cuenta de algo que sucede en su clase o con su grupo. Ese hecho de realizar una actividad como una dinámica en clase, muestra de alguna manera una forma como el maestro rompe con el formalismo que debe mantener al momento de llevar a cabo la enseñanza. Por otro lado al hablar un poco más de la experiencia grupal no diciendo simplemente que el trabajo fue bueno o malo, deja salir un poco al maestro mostrándose como un sujeto presente en el aula y no como un simple observador. El maestro en el ejercicio de su labor aunque es en ciertas ocasiones invisibilizado por las múltiples actividades y tareas que debe desarrollar y cumplir, es posible que por momentos deje ver su subjetividad y sus pensamientos frente a sus alumnos y frente a lo que sucede en la clase y en su aula.

Poder identificar las prácticas subjetivas del maestro a través de los diarios de campo, es una tarea difícil en tanto, éste es un elemento que se convierte en uno de los principales limitantes para que el maestro deje ver cómo piensa o cómo debería ser para él la clase o el proceso de enseñanza- aprendizaje, o simplemente con qué no está de acuerdo, pues el diario de campo es una escritura evaluada por parte de las directivas del colegio. Es difícil encontrar allí apartados donde se revele un momento en el que el maestro por ejemplo deje leer su pensamiento frente a determinada situación, o una reflexión alrededor de algo que esté sucediendo con sus estudiantes o con él mismo. Sin embargo, es posible hallar cortas palabras como: “Me preocupa Juan José lleva 2 semanas ausente del colegio” (Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011), palabras que dejan ver un poco que el maestro no solo se preocupa por cumplir con unos objetivos y que sus estudiantes también lo hagan, sino que también se generan otros sentimientos como el de preocupación por sus estudiantes al notar su ausencia. Ese hecho de notar la ausencia de uno de sus estudiantes entre tantos, por ejemplo, permite ver que es posible que se de un proceso educativo diferente por parte del maestro donde no solo importa cumplir sino también otros pequeños o grandes detalles.

Las prácticas subjetivas del maestro parecen ir más bien de la mano de pequeños sentimientos que se generan en ellos a partir de determinadas situaciones, que en últimas constituyen su experiencia

me asusta los jóvenes de ahora, aprenden para el momento, en saberes previos no se acordaban de nada del año pasado (me asuste y decepción de ellos), es necesario ponerse a pensar que hacer con estos muchachos con nada aprenden. Diario de Campo: Institución Educativa Consejo de Sabaneta, 2011).

Y en este apartado es posible afirmar lo dicho, en tanto a partir de una posible falencia o falla en este caso del estudiante, se ve la necesidad por parte del maestro de pensar otras formas de enseñar a sus estudiantes. Es particular ver aquí que en ningún momento el maestro se cuestiona a sí mismo frente a la falencia que ha encontrado, sino que encuentra solo como culpable al estudiante y es solo en este momento donde entonces debe adquirir protagonismo logrando lo que los estudiantes no han podido, que aprendan para la vida y no para el momento.

La posible autonomía del maestro en la práctica pedagógica no se logra entonces evidenciar de manera concreta en los diarios de campo, sin embargo, es posible observarla en los momentos de la clase cuando por ejemplo a partir de pequeños detalles como mostrar un video, trabajar con otros elementos diferentes al libro de texto como el periódico, lecturas tomadas de otras fuentes, realizar una dinámica, entre otros, logra romper con la estructura de clase ya determinada y por ende se podrán generar otros espacios, otros momentos y experiencias diferentes tanto para el maestro como para los estudiantes.

Que el maestro tenga cierta autonomía para desarrollar sus clases de la manera que el cree más conveniente, o que en últimas pueda hacer en su clase lo que quiera con los contenidos a enseñar y la forma de hacerlo, también genera una transformación, en la medida que debe estar en permanente modificación de su forma de ser maestro y su

manera de entregar el saber, de tal forma que no vuelva al círculo de la monotonía en sus clases, o a la objetivación de la misma.

El maestro es un sujeto que se da forma o se reconoce a sí mismo a partir de la imagen que otros personajes o situaciones que están dentro o fuera de la institución crean, dando lugar así al maestro ideal de la sociedad, de la institución, de los padres de familia, de la ley de educación, entre otros, lo que hace que se sustente en una práctica denominada objetiva donde solo aplica todo aquello que se le propone, encontrando también un maestro unificado, determinado, inventado a partir de las circunstancias y los deseos o aspiraciones de otros. O bien puede darse la posibilidad de que el maestro se reconozca a sí mismo como sujeto de saber pedagógico, como aquel que es el único capaz de crear todo lo necesario alrededor de la práctica pedagógica, sin dejarse absorber por todo lo que ya está dicho. Dándose así la oportunidad de generar su experiencia y la de sus estudiantes, permitiéndose ser maestro y ser humano a la vez, un ser humano que piensa, siente y puede modelarse o regularse a sí mismo sin la presión de otros factores.

A manera de conclusión: prácticas de subjetivación y subalternización

A partir de todo lo dicho anteriormente respecto a los dispositivos de control y la práctica pedagógica; las prácticas de subjetivación y la enseñanza; la modelación, la regulación y las prácticas objetiva y subjetiva por parte del maestro, dentro de las múltiples prácticas de subjetivación, es decir, aquellas acciones que lo modifican de una manera u otra y que aparecieron en esta investigación, se puede describir las siguientes:

Aquellas prácticas donde el maestro a través de sus acciones da respuesta a la modelación que se pretenda hacer de él mismo, los estudiantes y la práctica. Desde aquí se puede encontrar entonces aquel maestro que desempeña su labor acorde a todo aquello que se le impone, como el libro de texto por ejemplo, desde el cual se pretende dar forma no solo al maestro competente sino también a una práctica pedagógica desde donde el maestro debe contribuir con una formación acorde con los

objetivos y planes allí expuestos, los cuales parecen estar en relación con las exigencias y cambios de la sociedad actual y futura. También se puede hablar aquí de aquel maestro que para el desarrollo de la clase sigue fielmente una estructura que da forma a la clase misma y a todo lo que allí pueda suceder, y que si llegara a romperse daría lugar a una serie de situaciones quizá no previstas por el maestro, enfrentándose entonces a nuevas situaciones y nuevos retos, dando lugar a nuevas formas de ser y de enfrentar el proceso educativo.

Otra práctica de subjetivación está en relación con aquellas acciones desde las cuales el maestro deja ver una regulación de su comportamiento, su manera de ser y hasta de pensar frente a la enseñanza y frente a si mismo. Aquí cabe mencionar la escritura del diario de campo como un acto de regulación, desde la cual el maestro debe mostrar lo que hace y lo que es a partir de una guía de escritura a veces impuesta por la institución. El hecho de que el maestro deba escribir diariamente y después de cada clase lo que realizó con sus estudiantes y la manera como lo hizo, es un acto regulativo, en tanto el maestro allí se da cuenta de lo que puede y no hacer o decir. Lo que genera obviamente formas de ser del maestro llevándolo desde aquel que esconde sus experiencias hasta aquel que ni siquiera llega a tenerlas, ya que en realidad solo le interesa dejar leer lo que posiblemente hable bien de su labor sin alterar un orden establecido. El maestro se ve a menudo expuesto a la regulación de sus comportamientos en tanto se convierte también en un ejemplo a seguir de sus estudiantes, razón por la cual en la medida que se regula a si mismo regula también el comportamiento de sus alumnos, de aquí entonces que se den situaciones como: revisar diariamente compromisos, hacer control de asistencia y manejar determinadas estrategias para llamar la atención de sus estudiantes frente a situaciones en las cuales no se esté haciendo lo que se debe. A partir de la regulación hallamos una subjetivación del maestro desde un deber ser.

Las prácticas de subjetivación que se dan en el maestro y a partir de él no solo se hacen evidentes en la manera como desarrolla la enseñanza de un saber, también se evidencian en sus gestos, sus actitudes, discursos, la forma de relacionarse en

sociedad, e incluso su forma de vestir. Pues al maestro no solo lo constituye el saber que ostenta sino también las relaciones que establece con los otros, relaciones que de manera directa o indirecta le pautan también una forma de ser, que no solo habita en la escuela sino también fuera de ella. Así entonces es posible encontrar maestros que ante determinadas situaciones optan por una postura o una expresión que deje leer qué pasa por su mente sin necesidad de hablar, dejando ver entonces enojo, tristeza, superioridad, falta de ánimo, satisfacción, entre otros, que en últimas marcan el ritmo y el ambiente de la clase.

Así mismo en sus discursos se puede ver aquellos principios que lo constituyen como sujeto, como por ejemplo su posición política, sus opiniones o consideraciones frente a determinadas situaciones, sus creencias religiosas, todo lo cual genera un ser de maestro aunque éste tienda a ocultarlas en la práctica pedagógica.

Las prácticas de subjetivación o aquellas acciones que se ejercen sobre el maestro y desde él, de tal forma que se regule o se determine un ser de maestro, no se dan solo a partir de la escritura del diario de campo y el empleo sin discusión del libro de texto, se ven también cuando se regula lo que el maestro puede o no decir, llevando a que en ocasiones éste calle su voz o por el contrario suba el volumen y los ecos de ésta. La voz que como lo dice Larrosa se convierte en la marca de la subjetividad del lenguaje de quién habla, es algunas veces silenciada en el maestro. La voz,

Esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no solo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información). Larrosa (2008) P.1

Esta ligada entonces a la experiencia del que habla y del que escucha, en este caso, está ligada a la experiencia del maestro y de sus estudiantes. En cada una de las palabras que expresa el maestro al momento de enseñar está inmerso un componente

subjetivo que permite ver o descubrir que tipo de maestro se tiene en frente, que permite ver un sujeto con experiencia o sin ella, es decir un sujeto en el cual suceden o pasan cosas que lo transforman y lo determinan o un sujeto ajeno a todo esto o que simplemente no logra tener experiencia.

A través de las prácticas de subjetivación entonces se puede ver una subalternización del maestro en la cual su voz, su ser, se halla dentro de un lenguaje neutro a través del cual no siente nada y que no hace sentir nada, o dicho de otro modo es como si hubiese un lenguaje que habla sin un sujeto presente, llevando el aprendizaje a un proceso mas de información que de formación.

Las anteriores prácticas de subjetivación subalternizan al maestro en la medida que siendo éste lo que debe ser o por el contrario lo que quiere ser, siempre está expuesto a la transformación de su ser y de su labor tanto desde las prácticas institucionales como aquellas que vienen o se dan desde su experiencia.

BIBLIOGRAFIA

- Barragán, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 1-19.
- Díaz, E. (2005). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Echeverri Alberto, R. H. (2004). Practica y diario pedagógico (la estructura de la memoria. narrar-se). *Alternativas- serie: espacio pedagógico*, 67 - 74.
- Ferrarotti, F. (2007). Las Historias de vida como método. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 15-40.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Editores gráficos de Colombia Ltda.
- Salazar, M. L. (2000). El Diario. *La Gaceta Didáctica*, 6-10.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Vallejo, J. P. (2010). Profesionalización docente y la noción Maestro Investigador: Perspectiva global - local. *Uni-pluri/versidad*, 43-52.
- Barragán, Bernardo (2011). Prácticas de Subjetivación y conocimiento: Aportes para una historia crítica de la escolarización en Colombia (1970-2005). 1-19
- Saldarriaga, Oscar. Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una subalternización. *En: Nómadas*, (2006). 98-108.
- Díaz, Mario. De la práctica pedagógica al texto pedagógico.
- Sáenz, J. (1998). Hacia una pedagogía de la Subjetivación. *Educación y Pedagogía*, 1-14
- Patiño, L., & Rojas, M. (2009). Subjetividad y Subjetivación: de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 92- 105.

- Fanlo, L. G. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 1-8.
- Larrosa, J. Sobre la experiencia. 87-112
- Montoya, B. C. (2011) *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control. Configuraciones de maestros*. 1-186.
- Gómez M., Alzate M. y otros. (2005) *Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar*. 84-85
- Arias, G. Diego H. (2005) *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una propuesta didáctica*.
- Santiago, R. José A. (1988) la enseñanza de las Ciencias Sociales en los nuevos programas de educación básica (primera y segunda etapas). *Revista grupo de investigación teoría y didáctica en las Ciencias Sociales* N° 3.
- Carretero, M. Pozo, I. G. Asensio, M. (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. 13-19.
- Martínez Pineda M. C. (2005) La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y las redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, V. 2 N° 19. 4-12.
- Ortega Valencia, P. (2006) Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y Nudos*, v. 3 N° 21 Jul.-Dic. 57-63.
- Restrepo Gonzales, A.M. (2009) El actual contexto educativo: Una mirada desde el maestro. *Plumilla educativa*, N° 6. 134-143.
- Villegas, M. M. (2001) La construcción del conocimiento y la subjetividad en el aula de clase. *Revista de pedagogía*, v. 22, N° 03.
- González, L. A. (2010) El maestro como mediador entre la sociedad del conocimiento y el desarrollo de competencias en TICS. 1-8
- Larrosa, J. (2008) Aprender de oído. 1-6
- Hernandez, X. (1998). La Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Educación y Cultura* # 47 , 17-22.
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. *Folio Bogota revista de la facultad de humanidades* # 16 , 105-109.

- Begolla, C. S. (2007). ¿Cuáles son los retos para el docente contemporaneo?
Nodos y Nudos Vol.3 # 22 , 4-13.
- Nacional, R. d. (1988). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia.
Educación y Cultura # 47 , 5-10.