



**Historias de vida  
Constitución de la subjetividad de maestros: Trayectos de formación y actividad  
pedagógica**

Carlos Arturo González Ángel

Informe de práctica para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesora

Lorena María Rodríguez Rave, Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Básica Primaria  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2021

<b>Cita</b>	(González Ángel, 2021)
<b>Referencia</b>	González Ángel, C. A., (2021). <i>Historias de vida. Constitución de la subjetividad de maestros: Trayectos de formación y Actividad pedagógica</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia  
 Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Sarah Flórez Atehortúa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Agradecimientos**

Agradezco al rector y a los maestros y maestras de la sede primaria de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, del municipio de Támesis Antioquia, quienes, con su voluntad y testimonios, me permitieron llevar a cabo esta propuesta en el territorio.

A mi familia, a Camilo y a mis amigos, que entendieron mis ausencias y mis silencios, gracias por apoyarme de manera incondicional.

A mi asesora, Lorena, quien con sus lecturas y sus preguntas me hizo consciente de este proceso investigativo.

A la Universidad de Antioquia por apostarle a la formación y profesionalización de los maestros normalistas y por hacer posible este sueño.

## Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema.....	13
1.1. Antecedentes .....	16
1.1.1. Trayectos de Formación .....	16
1.1.2. Subjetividad del maestro .....	18
1.1.3. Actividad Pedagógica.....	19
2. Justificación .....	20
3. Objetivos.....	23
3.1. Objetivo general .....	23
3.2. Objetivos específicos.....	23
5. Marco conceptual.....	25
5.1. Constitución de las subjetividades de los maestros.....	25
5.2. Los trayectos de formación y su relación con la constitución de subjetividades .....	27
5.3. Escuelas Normales y constitución de subjetividades .....	28
5.4. Género en el oficio del maestro.....	29
5.5. Infancias .....	31
6.1. Enfoque .....	33
6.2. Diseño de procedimientos y técnicas de recolección de la información.....	37
6.2.1. Entrevista autobiográfica narrativa .....	37
6.2.2. Historia oral (Relato único, cruzado o paralelo) .....	38
6.2.3. Conversaciones,.....	38
6.2.4. Biogramas.....	38
6.2.5. Materiales evocadores (Fotografías, memorias y otros utensilios personales) .....	39
6.3. Participantes de la propuesta .....	39
7. Análisis y hallazgos .....	40

7.1.	Formación.....	41
7.1.1.	Trayectos formativos.....	42
7.1.2.	Elección profesional.....	44
7.2.	Constitución del oficio .....	46
7.2.1.	Concepciones sobre el oficio.....	47
7.2.2.	Características del maestro.....	48
7.2.2.1.	Profesor:.....	49
7.2.2.2.	Docente:.....	49
7.2.2.3.	Profesional de la Educación.....	50
7.2.2.4.	Maestro:.....	50
7.2.3.	Género en el oficio del maestro.....	51
7.2.4.	Reflexiones: trayectos de formación.....	54
7.2.5.	Imagen del maestro .....	55
7.2.6.	Límites del maestro .....	56
7.3.	Saber Pedagógico .....	58
7.3.1.	Constitución del saber pedagógico.....	59
7.3.2.	Actividad pedagógica.....	60
7.4.	La Escuela .....	61
7.4.1.	Concepciones de escuela.....	62
7.4.2.	Imaginaris sobre la escuela - territorio.....	63
7.4.3.	Infancia y escuela .....	64
7.4.4.	Relaciones pedagógicas.....	65
8.	Conclusiones.....	68
8.1.	¿Cómo se ven y se asumen los maestros participantes de la propuesta? .....	71
9.	Recomendaciones .....	74

Referencias .....	77
Anexos.....	81
Anexo 1. Consentimiento informado .....	81
Anexo 2. Invitación a los maestros .....	84
Anexo 3. Presentación de la propuesta a la comunidad educativa.....	86
Anexo 4. Conversación sobre el maestro .....	87
Anexo 5. Protocolo: relatos cruzados.....	89
Anexo 6. Protocolo: entrevista autobiográfica – narrativa.....	92
Anexo 7. Protocolo: materiales evocadores .....	96
Anexo 8. Protocolo: Biogramas .....	99

## Lista de tablas

<b>Tabla 1</b>	Categorías emergentes de la investigación.....	40
<b>Tabla 2</b>	Categorías y subcategorías encontradas en el instrumento de Entrevistas autobiográfico-narrativas. ....	42
<b>Tabla 3</b>	Categorías emergentes Relatos cruzados .....	48
<b>Tabla 4</b>	Categorías emergentes Grupo de discusión .....	52
<b>Tabla 5</b>	Categorías emergentes Materiales evocadores.....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Tabla 6</b>	Categorías emergentes Biogramas .....	62
<b>Tabla 7</b>	Triangulación “Concepciones sobre el oficio”.....	67
<b>Tabla 8</b>	Triangulación “Formación”.....	67

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>ENS</b>	Escuela Normal Superior.
<b>IEAVMO</b>	Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco.
<b>ITA</b>	Instituto Técnico Agrícola.
<b>PTA</b>	Programa Todos a Aprender.
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia.



### Resumen

Este trabajo de investigación es el resultado de una intervención realizada con ocho maestros y maestras de Educación Básica Primaria de la sede urbana de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco del municipio de Támesis, Antioquia. En el trabajo se empleó el paradigma cualitativo y el enfoque Biográfico Narrativo, además, se diseñaron cinco instrumentos, entre los cuales se encuentran: los Biogramas, relatos autobiográfico – narrativos, Grupos de discusión, Materiales evocadores y Relatos cruzados, con el fin de reconocer las subjetividades constituidas de los maestros a través de sus trayectos de formación y la actividad pedagógica.

El análisis de los instrumentos evidenció la emergencia de cuatro categorías a saber: Trayectos formativos, el oficio, saber pedagógico y la escuela. Los hallazgos de esta propuesta esbozan posibles discusiones con relación a los procesos de subjetivación de maestros de Educación Básica Primaria y su incidencia en la actividad pedagógica en el territorio.

**Palabras clave:** subjetividad, actividad pedagógica, trayectos de formación, saber pedagógico.

### **Abstract**

This research work is the result of an intervention carried out with eight elementary school teachers from the urban branch of the Victor Manuel Orozco Agricultural Educational Institution in the municipality of Támesis, Antioquia. The qualitative paradigm and the Biographical Narrative approach were used in the work, in addition, five instruments were designed, among which are: Biograms, autobiographical-narrative stories, discussion groups, evocative materials and crossed stories, in order to recognize the subjectivities constituted by the teachers through their training paths and pedagogical activity.

The analysis of the instruments revealed the emergence of four categories, namely: Formative trajectories, the profession, pedagogical knowledge and the school. The findings of this proposal outline possible discussions in relation to the processes of subjectivation of elementary school teachers and their incidence within the pedagogical activity in the territory of southwestern Antioquia.

**Key words:** subjectivity, pedagogical activity, training paths, pedagogical knowledge.

## Introducción

Cada territorio construye y reconfigura la imagen del maestro que anhela o requiere. En contextos alejados, donde el maestro representa al Estado, se le atribuyen múltiples funciones, haciendo complejo desligar la imagen del maestro de la institucionalidad y los saberes disciplinares, por lo que se constituye una imagen de un sujeto siempre al servicio comunitario. Sin embargo, de lo que poco se ha hablado es del hecho de la instrumentalización de la cuál es objeto el maestro con estas prácticas, debido a las permanentes demandas sociales que se le proponen y a los pocos espacios que el maestro tiene para concebirse como algo más que un enseñante.

El municipio de Támesis, Antioquia, se encuentra ubicado en la cordillera occidental, al suroeste del departamento. Dentro de algunas de las características de esta subregión se encuentra su tradición religiosa y la presencia de cuatro Escuelas Normales Superiores distribuidas en su territorio. Estas instituciones formadoras de maestros y maestras han sido el trayecto inicial de la gran mayoría de maestros que se desempeñan en el nivel de Educación Básica Primaria en el municipio, por lo que aproximarse a la relación que tienen los trayectos de formación con la constitución de subjetividades no es un asunto casual.

De otro lado, indagar sobre la actividad pedagógica y las posibilidades de que sea un escenario de reflexión para los maestros y maestras, abre la discusión en relación con las múltiples formas en las cuales los sujetos convertimos las vivencias en experiencias, a través de complejos procesos de significación, sujeción y desujeción a discursos y prácticas. Es por ello, que, a través del enfoque biográfico narrativo, y de la aplicación de instrumentos como: Biogramas, Relatos cruzados, Materiales evocadores, Relatos autobiográficos y entrevistas semiestructuradas, nos aproximamos a la identificación de la influencia que los discursos que forman a los maestros en las instituciones por las cuales han transitado, tienen en la constitución de sus subjetividades, pues el maestro no se construye exclusivamente con sus trayectos de formación, sino, que se requiere de procesos reflexivos que le permitan hacerlo.

En ese sentido, esta investigación se propone reconocer la subjetividad constituida por los maestros de una institución del suroeste antioqueño, a partir de sus trayectos de formación y sus experiencias en la actividad pedagógica. Para ello, se recurre a instrumentos que emplean las

biografías e historias de vida de los maestros con el fin de encontrar evocaciones, imaginarios, creencias, construcciones y proponer posibles discusiones alrededor del maestro como sujeto que se forma y forma a otros, pero que no se reduce a un enseñante, sino, que se presenta como un creador de significados.

El lector encontrará, en primer lugar, un capítulo que contiene el planteamiento del problema, los antecedentes, justificación, objetivos y pregunta de investigación. En segundo lugar, un apartado en el que se encuentran el Marco conceptual, el diseño metodológico y los instrumentos empleados, finalmente, el análisis de la información, hallazgos, conclusiones y recomendaciones que surgen con la propuesta.

## 1. Planteamiento del problema

Existe gran variedad de literatura sobre el maestro y su papel en la escuela y la sociedad, pero ¿quiénes son los que escriben sobre el oficio del maestro? ¿Cuál es la intención con la que lo hacen?, ¿Quiénes lo describen en contextos distintos a la escuela?, o mejor aún, ¿quién ha imaginado al maestro fuera de ella? Parece que a la historia le ha resultado más útil imaginar al maestro siempre inmerso en el contexto escolar, asumiendo las responsabilidades que en distintos momentos le han encargado la iglesia, el estado o el mundo económico, y en esa medida, han desconocido progresivamente, la humanidad de los maestros, cargando sobre ellos, no solo la responsabilidad de su oficio, sino, cierto estigma que limita su diversidad.

A lo largo de la historia en Colombia, el maestro ha sido producido por diferentes regímenes discursivos, tendencias, líneas de fuerza, prácticas y tecnologías gubernamentales de acuerdo con una serie (y serie de series) de condiciones de posibilidad históricas que lo atraviesan. Dentro de las investigaciones realizadas por el grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia, aparece como sujeto de saber pedagógico constituido por matrices, saberes, estrategias y dispositivos (Saldarriaga, 2003) que lo sujetan y controlan y/o, de acuerdo con las circunstancias históricas, lo han acercado a prácticas de desujeción como en el caso de la emergencia del Movimiento Pedagógico en la década de los ochenta. (Vásquez, 2011, p. 94).

Cuestionarse sobre la manera en la que se configura la subjetividad de los maestros en el territorio del suroeste de Antioquia, es necesario, en la medida que, por las características culturales y geográficas del contexto, se han sedimentado en los imaginarios colectivos, ciertas visiones sobre estos, su ejercicio, sus posibilidades y compromisos, pero pocas veces sobre los límites laborales, personales, o la influencia de sus trayectos de formación en sus propias configuraciones de subjetividades.

El municipio de Támesis está ubicado en la subregión del suroeste antioqueño, limita con los municipios de Jardín, Jericó, Fredonia, Valparaíso, Caramanta y el Norte del departamento de Caldas. Esta región cuenta con la presencia de cuatro Escuelas Normales Superiores – en Amagá, Urrao, Fredonia y Jericó – siendo estas dos últimas, aquellas de donde han egresado la mayor parte

---

de los maestros de Educación Básica Primaria que se desempeñan en el municipio. Aunque, otra cantidad de maestros con mayor antigüedad en su ejercicio, egresaron de la desaparecida Normal de Caramanta. Pero ¿qué relevancia tienen estos eventos en nuestra preocupación por la configuración de la subjetividad de los maestros? ¿Pueden los trayectos de formación recibidos en estas instituciones trazar una ruta frente a nuestras concepciones del oficio y nuestra subjetividad?

Considerando que todo discurso está cargado de un alto contenido político, social e histórico – es decir, que no es neutral – conviene mencionar que, uno de los fenómenos característicos en Támesis, es el hecho de que sus maestros de primaria provienen mayormente de municipios de la subregión en donde las Escuelas Normales han hecho parte de sus trayectos formativos. Estos procesos migratorios se han dado en diversos momentos de la historia, razón por la cual, es común encontrar dentro de una misma Institución Educativa a maestros egresados de la misma Escuela Normal, pero en diversas épocas. En el caso de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, son nueve los maestros vinculados laboralmente en primaria, tres de ellas bajo el Decreto 2277 y los seis restantes con el Decreto 1278. En el primer grupo se encuentran dos egresadas de Escuelas Normales (que luego asumieron procesos de Licenciatura y una de ellas, especialización), la tercera es Bachiller Pedagógica, quien se desempeña como maestra de Preescolar desde el año de 1994.

En el segundo grupo de maestros se encuentran tres Normalistas Superiores – Una con título de Magíster en Educación, uno Licenciado y uno en proceso de profesionalización. Los tres restantes son Egresados de Facultades de Educación. – Esta población es una muestra de que prima la presencia de maestros con formación inicial en Escuelas Normales. Si bien, esta propuesta no asume un carácter histórico, ni está centrada en la formación de las ENS, resulta conveniente aproximarnos a la historia de la formación de los maestros en Colombia y en Antioquia, o la influencia que los discursos de las instituciones formadoras de maestros han tenido sobre sus egresados, todo esto, con el fin de otorgarles voz a los maestros, como un ejercicio de resistencia a los intentos de domesticación de los cuales es objeto, no solo la escuela, como señalan Masschelein y Simons (2014), sino también, el maestro.

En la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, es habitual que los maestros de primaria asuman roles ligados a los de un “cuidador” que sustituye de algún modo las funciones

de la familia, en cuanto a cuidados, provisión y seguridad, buscando dar respuesta a fenómenos que han sido hasta ahora recientes en el municipio, como la diversificación familiar (En el territorio primaban las familias nucleares) y en esa medida, es nuevo para nuestra escuela asumir con límites tales “transformaciones”, y en efecto, se intenta reemplazar la figura paterna con apadrinamientos de estudiantes o costeando algunos de sus gastos. Otra de las expresiones presentes en la Institución, consiste en el hecho de emplear gran parte del tiempo personal para habitar la escuela, ubicando las ideas de la vocación, la entrega y la abnegación como características principales en el oficio del maestro, en consecuencia, las actividades que mayor prevalecen, son aquellas relacionadas con la gestión a la comunidad – Bingos, ferias, eventos – sugiriendo que es algo “normal” ubicar el trabajo escolar por encima de la vida personal.

Una comunidad educativa en donde no se tiene clara la figura, el valor, la historia y los límites del maestro, es un entorno que restringe las subjetividades, pues desconoce, de múltiples formas, el lado humano de sus educadores y los condiciona a prácticas que responden primordialmente a los intereses y demandas sociales, culturales y económicas propias de cada territorio, instrumentalizando a los sujetos y sus prácticas. ¿Es entonces tarea del maestro llevar a la escuela solo aquello que se le pide externamente, o sus trayectorias de formación y sus subjetividades le permiten poner en diálogo los discursos que circulan en el contexto con su actividad pedagógica? El potencial de esta propuesta radica allí: en la posibilidad de generar conciencia en los sujetos maestros que se desempeñan en la Educación Básica Primaria. Inicialmente, se requiere conocer la historia del maestro en Colombia, sus tensiones y configuraciones históricas para asumir, luego, una postura política que reivindique no solo el término de “maestro”, sino lo que ello implica en las relaciones que se tejen dentro y fuera del aula. En segundo lugar, hilar diversos diálogos con las narrativas de nuestras historias de vidas, haciendo una lectura de ellas de tal modo que nos permitan comprender la manera en la que nuestras propias historias constituyen nuestras subjetividades y formas de habitar el mundo y el oficio de maestros.

Finalmente, se propone dar una mirada al pasado para comprender el presente, y así reescribir la historia de algunos maestros en el suroeste antioqueño que no solo se limite a lo escolar, o que obedezca a algunos discursos heredados de las instituciones formadoras de maestros, como las ENS, donde se privilegiaba la vocación y la abnegación sobre el acto educativo. La resignificación de las historias de los maestros participantes de esta propuesta pretende

reconocernos, comprender como hemos configurado nuestras subjetividades y, además, otorgarle valor a las diversas formas en las que podemos ser maestros y relacionarnos con el contexto sin renunciar a nuestra humanidad, generando así, en la comunidad educativa, referentes del maestro más armónicos y respetuosos con la diversidad. “En un presente continuo de avasallamiento de un poder y de unas líneas sociales conservadoras y elitistas, recuperar nuestra memoria histórica, rescatar en un acto de afirmación la identidad de las personas y colectivos sometidos por norma y tradición”. (Correa y Correa, 2004, 91-92, como se citó en González Monteagudo, 2009, p. 218).

### **1.1. Antecedentes**

Para abordar el objeto de estudio, se recurre a información del ámbito internacional y nacional, proveniente de la búsqueda en bases de datos como EBSCO, el Sistema de información científica Redalyc, el Sistema abierto de información de revistas publicadas en castellano: Dialnet, y, el repositorio de la Universidad de Antioquia. Esta información se encuentra organizada en tres secciones: la primera, referente a la noción de subjetividad de los maestros, en la segunda sección, se realiza un recuento de la importancia de los trayectos de formación y su relación con la actividad pedagógica, en tercer lugar, se abordó el asunto de la influencia de las Escuelas Normales en la constitución de subjetividades de los maestros que egresan de ellas. Debe aclararse que los periodos de tiempo empleados para la búsqueda incluyen publicaciones de los últimos diez años.

En relación con las categorías mencionadas, se encuentran diversos estudios e investigaciones que mencionan las distintas maneras en las que los maestros colombianos han podido constituir sus subjetividades, si bien no se encuentra en ellas la relación directa entre las trayectorias de formación y la actividad pedagógica con tal configuración, si ofrecen un panorama en el que es posible pensar en constituciones divergentes de las subjetividades de los maestros.

#### ***1.1.1. Trayectos de Formación***

El trabajo de Bedacarratx (2012), se refiere a la relación entre las primeras experiencias docentes de los estudiantes de profesorado para nivel primario, y plantea:



Este estudio también encontró que los practicantes (futuros maestros), de cara a los estudiantes hacia quienes se dirige su trabajo, se ven a sí mismos en una construcción constante tanto como personas, como profesionales, teniendo en cuenta que, así como hay varias formas de ser maestro, también hay formas diversas de ser profesional. Estos datos permitieron establecer tres formas de identidad profesional desde el punto de vista objetivo: como trabajo, como vocación, y como actitud ante la vida (Bedacarratx, 2012, como se citó en Durán y Jaramillo, 2016, p. 28).

Soler y Flores (2009), relacionando la formación inicial de los maestros mexicanos con su trayecto formativo en las Escuelas Normales, describen:

Aquí analizamos, de manera preliminar, la incidencia que las políticas educativas tienen en la formación de maestros, así como las contradicciones manifiestas en la práctica de las escuelas normales que se desarrollan con la presencia de al menos dos discursos: uno que refleja la historia sociocultural de los maestros y otro eurocéntrico o norteamericocéntrico en una dinámica de una institución organizada en razón de la filosofía neoliberal. (Soler y Flores, 2009, p. 43).

Esta investigación nos propone la necesidad de reflexionar sobre la educación que hemos recibido en las Escuelas Normales y poner en tensión sus discursos formativos en relación con las prácticas y el saber constituido por los maestros a través de su experiencia, considerando que a nivel institucional, la mayor parte de los maestros participantes de la propuesta contamos con formación inicial en las ENS.

De otro lado, tomando las Escuelas Normales como escenarios para la formación inicial de los maestros colombianos, conviene destacar las investigaciones de Gómez Peña, Cardona Castaño, Jiménez Rendón, y Ochoa Cuartas (2020), y el trabajo de Muñoz Mejía, y otros (2020). Ambas investigaciones reúnen concepciones de maestros formadores y maestros en formación de algunas Escuelas Normales del departamento de Antioquia, y expresando sus ideas de como la autonomía y la identidad dentro de estas instituciones se configura. Ambos trabajos nos resultan útiles en la medida que se preocupan por los Trayectos de formación de los maestros normalistas.

### ***1.1.2. Subjetividad del maestro***

Se relacionan en este caso, investigaciones y artículos que se refieren a las posibilidades y condiciones de configuración de subjetividades de los maestros en diversos escenarios, proponiendo el rescate de los sujetos históricos y el uso de las narrativas con el fin de comprender las maneras en las que se configuran los discursos sobre la subjetividad del maestro. En relación con los escenarios de investigación sobre la subjetividad del maestro, Vásquez (2011) señala:

Pero realmente son escasos, por no decir nulos, los espacios que se ofrecen o se construyen para que el maestro reflexione o se piense a sí mismo de manera categorialmente organizada, como sujeto histórico, ético/ estético, político y sujeto educativo que tiene la posibilidad de constituirse desde una “ontología crítica del presente” a partir de la práctica de una “ontología crítica del sí mismo” (Foucault, 1985). Este es un vacío fundamental si se considera que el maestro es, no sólo la principal mediación pedagógica, sino un ser humano, sujeto histórico y hacedor de historia que, desde su existencia, su quehacer y saber pedagógicos tiene incidencia en la calidad educativa, entendida no como dispositivo o estrategia para la generación de sujetos instrumentalizados en pro de la productividad económica, sino como sujetos de calidez de vida, en el sentido. (Vásquez, 2011, p. 92).

Del mismo modo, Jiménez (2011) refiriéndose a la formación de los futuros maestros de Colombia, plantea como ésta se ha enfocado en el dominio disciplinar, pero ha descuidado al sujeto, “Por ello es necesario analizar desde una perspectiva crítica cómo dicha formación se orienta fundamentalmente a la reproducción del conocimiento disciplinar y pedagógico y, con ello, se profesa una notable negación de la autonomía del sujeto educador” (Jiménez, 2011, p. 48). Lo cual propone un campo problemático para ser investigado. “Cuando se habla de subjetividad se ha de reconocer ésta como la posibilidad de indagación sobre el modo como el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto”. (Jiménez, 2011, p. 52). Además, propone que, en el caso de los maestros, existe una gran relación entre sus lugares y espacios de formación inicial con la configuración de sus subjetividades. Es por ello, que, a nivel institucional, el desarrollo de una propuesta que se

ocupe de la subjetividad del maestro resulta conveniente en la medida que gran parte de la oferta formativa hacia los maestros se ocupa de los saberes disciplinares.

Es necesario mencionar el trabajo de Cadavid (2016), orientado hacia la generación de conocimiento a partir de la propia subjetividad, y en esa medida:

En estas auto reflexiones participa el sujeto que relata su experiencia vital, identificando el contexto de sus comprensiones, para ubicar en un hoy los sucesos narrados y sus sentidos y para participar de manera activa en la construcción de futuros deseables que favorecen construcciones intersubjetivas de los actores que intervienen en las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas. (Cadavid Marín, 2016, p. 337).

En esa medida, desnaturalizar la mirada de la formación de maestros y maestras centrada en el conocimiento de los saberes disciplinares y abrir paso hacia la manera en la cual constituimos nuestras subjetividades a partir de las narraciones, las historias de vida y la significación de las experiencias permite asumir nuevas posturas frente al oficio, la escuela y las relaciones que se tejen a nivel institucional entre ellas.

### ***1.1.3. Actividad Pedagógica***

La necesidad de referirnos a la Actividad pedagógica implica no reducir el interés exclusivamente a lo educativo, sino, a la posibilidad de reflexionar sobre los maestros en espacios que no se reducen al aula de clases o a lo escolar. En ese sentido, se mencionan investigaciones que aluden a la Actividad Pedagógica, como un escenario mucho más amplio, diverso y que posibilita la permanente constitución de las subjetividades de los maestros. Al respecto, Díaz, (2006) se refiere a la necesidad de implementar resistencias culturales frente a la formación que hemos recibido como maestros, proponiendo:

Postular la subjetividad docente y la posibilidad del sentido como creación, como alternativas de resistencia cultural ante la imposición, intrusión y dominio del programa de una sociedad de control, representada en los dictámenes y prescripciones dispuestas en las acciones y políticas educativas estatales que conceptúan la figura del maestro como simple reproductor de saberes. (Díaz, 2006, p. 95).

Lastres, et al., (2005) refiriéndose a la Actividad Pedagógica, señalan la importancia de la comunicación en este proceso reflexivo, recurriendo a ella con el fin de ubicarla como elemento clave para la comprensión de los sujetos en el acto educativo:

Es importante recordar que la comunicación explica cómo se da la comprensión entre los hombres en su actividad conjunta y cómo estos llegan a “entenderse” en todas sus esferas y grupos sociales en que participan durante su vida, ya sea grupo familiar, de juego, laboral, estudiantil, etc. (Lastres, et al., 2005, p. 122).

Por todo lo anterior, se puede establecer que existen estudios que se refieren a la subjetividad de los maestros y otros que hablan sobre la importancia de las trayectorias de formación para su ejercicio, pero aún se hace necesario la generación de espacios y literatura que permita dar cuenta de los nexos entre la historia de cada sujeto, las motivaciones para formarse como maestro y las posibilidades de rescatar a través de las narrativas la humanidad de su oficio.

No se pretende entonces, realizar simplemente una cronología del maestro en el suroeste antioqueño, sino, posibilitar su permanente reflexión como sujeto que, tomando conciencia de su historia, se reconoce como una construcción permanente y un individuo con una función política, social y cultural que no debe limitarse a la escuela, ya que se ha configurado a través de su trayectoria formativa y las maneras en las que se ha relacionado con los otros. El maestro está llamado a “saber” quién es y con este acto emancipador, comprender no solo su lugar en el mundo, sino, las acciones necesarias para desenvolverse en él sin concebirse como un instrumento del Estado u obedecer a las demandas sociales. Se trata de un maestro que emplea su historia para narrarse, transformarse y contar a otros sobre la riqueza que su subjetividad le otorga a su oficio a través de los procesos de significación.

## 2. Justificación

Los maestros nos encontramos permanentemente confrontados con múltiples realidades; por un lado, nos constituimos como sujetos históricos, y de otro lado, intentamos deconstruir los discursos dominantes sobre nuestro oficio, nuestros límites y funciones, no solo en la escuela, sino, en la sociedad.

El maestro atrapado en el sistema como víctima de la red / de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de control que le lleva a ser una herramienta del sistema, ni siquiera es un aparato, ni siquiera es una máquina. Es por eso que hoy cualquier persona se abroga el derecho de señalar al maestro y juzgarlo; sobre todo el Ministerio de Educación, pero también los padres de familia, el colegio, el rector, todos los agentes sociales quieren emitir juicios sobre él. ¿Y de cuándo acá esa posibilidad se apoderó/ empoderó para decirle al maestro qué hacer, qué pensar, quién ser? En último término, qué sujeto ser (Jiménez, 2011, p 51).

Es entonces pertinente, permitir la reflexión sobre los discursos a los cuales nos hemos sujetado los maestros y los lugares de donde estos provienen, debido a que muchos de ellos son heredados de instituciones y momentos históricos que constituyen unas subjetividades en los maestros y desdibujan otras posibilidades.

El trabajo con el enfoque biográfico narrativo, posibilitó tomar conciencia como sujetos históricos – los cuáles estamos ubicados en determinado espacio, tiempo y convertimos en experiencias aquellas vivencias sobre las que reflexionamos – Los maestros no somos simplemente hombres o mujeres, somos sujetos que podemos tomar conciencia de nuestras realidades, y en esa medida, recurrir a los relatos para narrarnos y pensarnos, es un acto de emancipación que nos puede servir como herramienta para rescatar nuestras subjetividades y resistir a los discursos que se proponen instrumentalizar nuestro oficio.

Reconocer el entramado en el que se configuran las subjetividades de los maestros, no es solo un ejercicio que tiene lugar desde lo individual, es conveniente que, tras el análisis de las historias de vida, se dé cuenta no solo de los trayectos de formación, sino de la influencia que estos han tenido en nuestra actividad pedagógica y en la manera en la que nos concebimos a nosotros

mismos. Por tanto, el auto – reconocimiento de los maestros contribuye a resignificar tanto nuestro oficio, como las diversas formas en la que el mismo es percibido exteriormente por la comunidad.

Se hace necesario proponer referentes divergentes del maestro, que pongan en tensión aquellas ideas sedimentadas en el territorio que lo asocian con sacrificio, abnegación, moral y entrega absoluta, pero para alcanzar este nivel, se requiere un trabajo reflexivo sobre diversas formas en las que nos hemos configurado como maestros. Esta propuesta pretende poner en diálogo aquellos escenarios y situaciones en los cuáles ha sido posible construir los discursos e imaginarios de maestro que circulan en el territorio del suroeste antioqueño, con la intención de resignificarlos y comprender, no solo como han sucedido dichos procesos de sedimentación, sino, la manera en la que pueden ser reinterpretados y reescritos por los maestros.

Finalmente, el valor de esta propuesta radica en el hecho de posibilitar la reivindicación del sujeto en diversos escenarios, como un acto de resistencia frente a los intentos sociales o gubernamentales de constituir “una sola historia del maestro” – no es posible reducir a una sola categoría o a un solo significado el colectivo del magisterio, - pues no solo las historias de vida, los trayectos de formación y las interpretaciones de la realidad que nos constituyen son distintos, sino, que los contextos que habitamos y las relaciones que establecemos con ellos son tan diversos que nos proponemos hilar las historias que, en el caso de una institución educativa del suroeste antioqueño, nos han permitido poner en diálogo los discursos sobre los cuáles nos hemos constituido como sujetos maestros.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Reconocer la subjetividad constituida por los maestros de una institución del suroeste antioqueño, a partir de sus trayectos de formación y sus experiencias en la actividad pedagógica.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Reconstruir con los maestros los trayectos de formación en los que han constituido sus subjetividades.
- Analizar la relación entre los trayectos de formación de los maestros y la constitución de sus subjetividades.

#### **4. Pregunta de investigación**

¿Cómo se han configurado las subjetividades de los maestros de una institución educativa en el suroeste antioqueño, en relación con sus trayectos de formación y sus concepciones del oficio?



## 5. Marco conceptual

La propuesta de este marco conceptual, se orientó por las concepciones de sujeto y subjetividad de Torres (2006), quien ha estudiado a Hugo Zemelman y Foucault, además, se emplearon las relaciones que establece Jiménez (2011) entre los trayectos de formación y la constitución de subjetividades y la interpretación que realiza Torres (2020), en relación con los discursos de las instituciones formadoras de formadores y las posibilidades de los sujetos para obedecer o resistirse a ellos, como un acto crítico, reflexivo y emancipatorio.

Se emplearon también algunos conceptos propuestos por Díaz (2006), quien se refiere a las resistencias culturales como la posibilidad de que los maestros reflexionen, no solo sobre su historia, sino, sobre los discursos de los cuales se han sujetado con el fin de determinar si es posible constituirse en un sujeto – maestro distinto a los que promueve la sociedad de control. De otro lado, se acude a algunos conceptos de Soler y Flores (2010), quienes mencionan de manera explícita la relación entre las Normales y la constitución de las subjetividades de los maestros. Finalmente, se emplea la definición de infancia que realizan Marín y León (2018) y los conceptos sobre feminización del magisterio propuestos por Montoya (2013) y Sánchez (2001).

### 5.1. Constitución de las subjetividades de los maestros

La necesidad de preguntarnos por los sujetos maestros y las diversas maneras en las que hemos constituido tales subjetividades, nos ha orientado a rastrear en diversas fuentes información que nos permita acercarnos a esos procesos de subjetivación. Torres (2006), propone abordar la subjetividad y los sujetos sociales como perspectiva interpretativa de los estudios sociales y educativos. Este autor asume la subjetividad como una categoría de mayor potencial analítico y emancipador que otras, como conciencia o identidad.

Es por ello, que a continuación se hace relación al concepto de subjetividad que emplearemos en esta propuesta. Torres (2000) la define como:

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra

un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (Torres, 2006, p. 91).

Este mismo autor, se refiere a las tres funciones que de manera simultánea cumple la subjetividad: en primer lugar, una función cognitiva que posibilita construir la realidad, en segundo lugar, una función práctica que permite a los sujetos elaborar sus experiencias y, en tercer lugar, una función identitaria desde la cual los sujetos y colectivos definen tanto sus identidades, como sus pertenencias sociales (Torres, 2006).

Apoyado en la propuesta de Torres, nos proponemos dimensionar las diversas maneras en las que la subjetividad se constituye, además, otorgarle el valor social que posee, al permitir que tanto individuos e instituciones den significado a su existencia, en medio del entramado de símbolos y relaciones de poder que coexisten con ellos. La subjetividad no puede considerarse como algo estático, sino, como un campo problemático. “A nuestro juicio, la subjetividad, más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (Torres, 2006, p. 91). Esto requiere, que hombres y mujeres que ejercemos el oficio de maestros y maestras, tomemos conciencia sobre nuestra propia historia y las tensiones a las que nos vemos expuestos, con el fin de reivindicar, no solo nuestro oficio, sino, nuestro lugar como sujetos.

Cabe destacar que la subjetividad es escenario y a la vez vehículo de los conflictos sociales y políticos. Como instituida, a través de ella se legitiman los poderes hegemónicos y se garantiza la cohesión y el orden social; como instituyente, la subjetividad alimenta los procesos de resistencia y posibilita el surgimiento de nuevos modos de ver, de sentir y de relacionarse que van contra el orden instituido y que pueden originar nuevos órdenes de realidad. Como arena y conductora de las tensiones sociales, la subjetividad no puede analizarse como una unidad homogénea y estable, sino como una realidad compleja, inestable, convulsionada y agónica (Torres, 2006, p. 94).

Hablar de sujeto, propone Torres, es un requerimiento para distinguir las posibilidades que tenemos hombres y mujeres para constituirnos individual y colectivamente.

La categoría sujeto cobra importancia en la construcción de realidad social desde subjetividades emergentes. Se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas. En este marco, el sujeto representa una potencialidad realizada en función de alternativa de sentidos de lo social (Torres, 2006, p. 97).

### **5.2.Los trayectos de formación y su relación con la constitución de subjetividades**

De acuerdo con Jiménez (2011), la subjetividad de los maestros se relaciona directamente con sus historias de vida y trayectos de formación, clarificando el hecho de que no es igual nombrarse o formarse como maestro que como docente, y del mismo modo, no es igual acceder a la formación en una Escuela Normal que en una Facultad de Educación, debido a que los discursos presentes en cada una de estas instituciones varían, no solo con el momento histórico en el que fueron constituidos, sino, con las relaciones de poder y verdad que cada sociedad ha validado. Es tarea entonces, del sujeto maestro, permitir la crítica sobre los discursos a los cuales se ha sujetado con el fin de poner en tensión “las verdades” que ha adoptado y las razones por las que lo ha hecho.

La primera condición a considerar en esta dimensión se refiere a la formación inicial donde los espacios de formación, el momento histórico, las condiciones de formación y las demandas que tienen los maestros determinan formas de ser y de hacer que son definidas por la formación que reciben junto con las habilidades y perspectivas de realización personal. Por eso no es lo mismo formar un maestro que un profesor, como no es lo mismo formarlo en una Normal que en una Facultad y no es igual que la formación sea con pedagogía católica o que se produzca con ciencia de la educación o con las ciencias de la educación. (Jiménez, 2011, p 53).

Las historias de vida son escenarios donde podemos observar la manera en la que los maestros constituimos nuestras subjetividades. Jiménez (2011) argumenta que: la formación del sujeto educador en Colombia, promueve los discursos de profesionalización, donde el objetivo es formar un sujeto profesional, que si bien se eleva sobre cualquier realidad, y se promueve como “superior”, conlleva a algunas renunciadas relacionadas con la subjetividad. Por tanto, el trabajo de Jiménez (2011) nos posibilita la discusión y la reflexión sobre la influencia de nuestros trayectos formativos en la constitución de nuestras subjetividades como maestros.

Casi podríamos afirmar que la formación de maestros se da en el orden de una sociedad de discurso, donde el sujeto se identifica en la medida en que su vida es un discurrir de prácticas que le vienen desde afuera de sí mismo y le configuran identidad. De allí que el maestro se debata históricamente entre lo que le ha sido dado en su proceso de formación y la experiencia que le da su quehacer en el aula (Jiménez, 2011, p. 52).

Finalmente, la propuesta de Jiménez deja abierta la posibilidad de continuar problematizando el asunto de la subjetividad de los maestros, con el fin de establecer relaciones entre las maneras en las cuales se han constituido, no solo históricamente, sino a través de la experiencia y sus trayectos de formación, con el fin de permitirles a los sujetos maestros su emancipación frente a algunos discursos y prácticas dominantes que instrumentalizan tanto el oficio como a los sujetos mismos.

### **5.3. Escuelas Normales y constitución de subjetividades**

Referirnos a las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros, implica relacionar sus discursos formativos con la manera en la que sus egresados han obedecido o resistido a ellos y han podido constituir sus subjetividades. Si bien, las Normales forman parte de la categoría de trayectos de formación, nuestra propuesta pretende prestar atención a ellas de manera particular, pues los maestros en ejercicio de nuestra escuela han egresado en su mayoría de estas instituciones en diversos momentos históricos. Con el fin de tomar conciencia del papel de los discursos en la constitución de subjetividades, Torres Duarte, (2020) señala:

El sujeto está determinado en realidad por regularidades que están más allá del alcance de una conciencia trascendental. Se aleja entonces de una concepción de sujeto cuya subjetividad sea fuente y asume mejor que ésta es producto y efecto de los discursos que lo atraviesan, del lenguaje, del saber y del poder. El sujeto es más bien un pliegue transitorio en el orden del discurso, los significados que los seres producen son el resultado de luchas políticas que implican inversión personal, psíquica y emocional de su parte y tienen la capacidad de re/producir subjetividades. Foucault se ocupa de la función del discurso como formador de la subjetividad (Castro, 2004, p. 143 como se citó en Torres Duarte, 2020, p. 18).

Nos propusimos reflexionar sobre la influencia de los discursos que hemos heredado de las Escuelas Normales, dado que estos constituyen a los sujetos y, teniendo en cuenta que un gran número de maestros en ejercicio en la Educación Básica Primaria hemos egresado de ellas, nos motiva identificar las relaciones que como maestros y maestras tenemos con la tradición y los saberes de las Escuelas Normales, siendo conscientes de que no existe neutralidad en los discursos, ni en los conocimientos. Díaz, (2006), argumenta que no hay verdades absolutas, que existen sistemas de saber con juegos de verdad y poder, desde los cuales una racionalidad atraviesa los cuerpos e individuos de una época determinada, que en el caso de los maestros colombianos se reflejan en la regulación, normalización y estandarizaciones estatales. Esto se hace importante, en la medida que nos propone analizar si existen entre los maestros y maestras de primaria algunas prácticas y discursos heredados de nuestra formación que contribuyen a la invisibilización de nuestras subjetividades.

De acuerdo con estudios como los de Soler y Flores (2010) en donde recurren al llamado a la autocrítica de los sujetos con la intención de confrontarse a sí mismos, en relación a sus temores, historias de vida y subjetividades, nos plantean la posibilidad de tomar conciencia de los discursos que hemos naturalizado y a los cuales nos hemos sujetado, quizá de forma inconsciente, con la intención de alejarnos de las ideas eurocéntricas que constituyeron a las Escuelas Normales como formadoras de maestros. Su propuesta, entonces, es la posibilidad de que los sujetos tomemos conciencia de nuestra existencia, comprendiendo al sujeto como un ser complejo y multidimensional. (Soler y Flores, 2010).

#### **5.4. Género en el oficio del maestro**

Se relacionan en esta sección trabajos vinculados con la investigación de los fenómenos de feminización del magisterio, ocurridos principalmente a mediados del siglo anterior en América latina y Colombia. En el caso específico de las instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, los discursos y prácticas de feminización estuvieron tan vigentes que se asoció el oficio con roles maternos de protección, cuidado, y poca necesidad formativa.

En un estudio de Montoya (2013) que relaciona el papel de las Escuelas Normales Superiores con el fenómeno de feminización de la docencia en Colombia, argumenta:

La construcción de un sujeto educador con características y disposiciones consideradas femeninas (Herrera, 2004) guarda estrecha relación con el acceso mayoritario de las mujeres a la educación normalista, importante escenario de la formación docente, que según Calvo (2004, p. 5) se agrupa en cinco momentos, según las instituciones predominantes en cada uno. El primero (1821-1928) corresponde al predominio y exclusividad de las normales. En ellas, la formación docente privilegiaba aspectos como la disciplina, el orden y el respeto a las jerarquías. El segundo (1928-1934) corresponde a la creación de las facultades de educación en las que los normalistas y los estudiantes procedentes de la secundaria concluían su formación. En el tercer momento (1936-1951), la formación disciplinar cobró mucha importancia, gracias al aporte de la Escuela Normal Superior, que contaba con profesores extranjeros, portadores de los enfoques y prácticas de actualidad en el momento, como la coeducación. Debido al manejo de la política en el país, ante el cambio del partido hegemónico en el gobierno, esta institución se disolvió, dando lugar al cuarto momento en la formación docente en el país, durante el cual el proceso de feminización de la docencia se acentuó por medio de una reforma al currículo. Esta reforma contemplaba materias exclusivas para las mujeres, como Relaciones familiares, Higiene, Puericultura, Culinaria, Corte, Costura y Problemas de vivienda (Fuentes, 2005, p. 9). También puso fin a la coeducación, desplazando los varones a la antigua normal para varones de Tunja, y la de las mujeres al Instituto Pedagógico Nacional (Calvo, et al. 2004, p. 83). Estas

instituciones dejaron un referente importante en la formación de docentes y dieron lugar al quinto y actual momento, en el que las normales, las facultades de educación y las universidades pedagógicas imparten programas de formación docente (Montoya, 2013, p. 181).

Como se ha mencionado, la mayoría de los maestros participantes en esta investigación han egresado de Escuelas Normales en diversos momentos históricos, por lo que resulta conveniente preguntarse por la incidencia o existencia actual de esos discursos de feminización del magisterio que pudieron estar presentes en la formación de los maestros participantes, los cuales contribuyen a la constitución de imaginarios sobre el oficio que le asignan género a la atención de los primeros grados de escolaridad.

Este proceso se consolidó a partir de la creencia en unas supuestas facultades naturales de la mujer para educar. Tal creencia se ha sustentado y sigue sustentándose en la triada mujer – madre – cuidadora, en la que la escuela efectivamente se constituye en el segundo hogar. Así, feminización no implica solamente presencia masiva de mujeres en la docencia, las facultades de educación y las escuelas normales, significa, además, la construcción y consolidación de un escenario laboral que, en el imaginario social, resulta propicio para mujeres: despliegue de la maternidad – madre social que sustituye la madre biológica – trabajo abnegado – que no tiene precio y por ello puede pagarse con bajos salarios -, poca exigencia académica e incluso algún tiempo libre para atender su propio hogar, madres incorporadas al mercado laboral. (Sánchez, 2001, p. 2).

¿Inciden estos atributos de feminización, maternalización y cuidado en la manera en la que se conciben los maestros de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco? ¿Cuál fue la influencia de este tipo de adjetivos en la imagen y el oficio del maestro? Se hace necesario discutir prácticas y discursos que se refieren al género en el oficio del maestro con el fin de evitar “definiciones universales” al respecto y sesgos de este en el territorio.

### **5.5. Infancias**

Como maestros de Educación Básica Primaria que atienden población infantil, se requiere analizar los conceptos, definiciones y creencias que sobre los niños poseen los maestros, para ello recurrimos a trabajos como los de Marín y León (2018) quienes en el texto: “Infancia, balance sobre un campo discursivo” se refieren a algunas ideas sobre la infancia como:

Quando pensamos en la infancia, son muchos los sentimientos y las imágenes que pasan por nuestra mente: ternura, protección y cuidado surgen ante la inocencia, fragilidad e ignorancia que los niños y niñas parecen portar naturalmente. Sin embargo, temor, sorpresa y hasta impotencia también son sentimientos que irrumpen cuando encaramos el lado oscuro de una niñez que se manifiesta cruel y ruda, pues se trata de experiencias de vida que, aun en sus primeros años, nos presentan sujetos expertos, vivaces, maliciosos, salvajes y peligrosos; aquellos que aparecen en los reportajes y las noticias de los periódicos, la televisión y la Internet, y que con frecuencia generan temor y desconcierto. (Marín y León, 2018, p. 18).

Esta mirada de la infancia dialoga con algunas creencias que a nivel institucional se tienen sobre ella, debido a que se responsabiliza a “los cambios presentes en las familias” por las nuevas actitudes y prácticas que tienen los sujetos infantiles. En otras palabras, se cree a nivel local que la familia determina el tipo de sujeto que se llega a ser, razón por la cual se hace necesario reconocer nociones teóricas sobre las infancias con el fin de identificar el papel que como maestros tenemos en los procesos formativos dentro de la escuela, sin llegar al señalamiento de factores externos como la familia.

La pedagogía trabaja sobre lo que es, pero más lo hace sobre la forma misma de lo que puede ser, de lo que aún no es. Un trayecto le es imprescindible. ¿Cuánto debe durar la educación? Dura -responde Kant-lo que dure la infancia. (Antelo, 2014, p. 110).



## 6. Metodología

### 6.1. Enfoque

Esta propuesta se ubicó dentro de la investigación cualitativa, pues concibe el conocimiento como una construcción social, sujeto a tensiones y deconstrucciones por parte de los individuos, quienes, además, ocupan un papel importante al momento de reflexionar y aportar en tal construcción. Se valora entonces, la posibilidad de concebir a los maestros como sujetos, que constituyen sus subjetividades en relación con sus historias de vida, sus trayectos de formación y la posibilidad de aportar con ello a la construcción de narrativas que reivindiquen, no solo la imagen que circula del maestro en el territorio, sino, que hagan frente a las tensiones a las que se ve sujeto en este momento histórico.

Para cumplir los objetivos de esta investigación se empleó el enfoque biográfico narrativo, como una apuesta por la resignificación de los relatos de vida de los maestros, que les permitió comprender la importancia de sus trayectorias formativas; su relación con la manera en la que se han ido constituyendo sus subjetividades y las posibilidades de dar respuesta a las tensiones en las cuales se ve envuelto como sujeto en el acto educativo. En segundo lugar, el método empleado fue el de “Historias de vida”, recurriendo a técnicas como: entrevistas semi-estructuradas, relatos autobiográficos, Biogramas, grupos de discusión y materiales evocadores. Todas ellas, permiten reconocer el hecho de que la investigación se encuentra cargada de subjetividades, ubicando al sujeto como alguien que puede sujetarse o desujetarse de prácticas y discursos. Al respecto, Torres (2006), plantea:

Hoy sabemos que la objetividad, el universalismo, la racionalidad científica y sus procedimientos, así como las teorías sociales, son construcciones subjetivas; las prácticas investigativas están impregnadas de subjetividad, al igual que todo esfuerzo por pensarla. Esto puede ilustrarse con el carácter de este artículo: el autor es un sujeto sujetado por una subjetividad, pretende “objetivarla” para comprenderla; o, más bien, podría verse como que la subjetividad, valiéndose de este sujeto, hace un ejercicio reflexivo al pensarse a través de un sujeto que cree pensarla (Torres, 2006, p. 90).

Sobre las Historias de vida como método de investigación, es importante señalar su multifuncionalidad, ya que son “consideradas en su triple función investigadora, formativa y testimonial, dentro del contexto de globalización económica y cambio epistemológico de las últimas décadas”. (González, 2009, p. 207).

Concebidas desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida –esto es, las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos- son consustanciales a los seres humanos. En este sentido, constituyen un hecho antropológico universal, presente en todas las culturas y en todas las etapas del devenir histórico (Vansina, 1967). Como indican Pineau y Le Grand (1996, 5-13), las historias de vida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural como conmemoraciones, historias de vida colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica, y producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales. (González, 2009, p. 209).

En esa medida, el método de Historias de vida permitió, no solo la biografización de los maestros participantes, sino, el análisis de sus historias de vida y el diálogo entre las creencias que circulan en el territorio sobre el maestro y la posibilidad de ser nosotros mismos quienes narremos nuestras trayectorias formativas y su influencia en la constitución de nuestras subjetividades, dando así respuesta a las demandas y creencias que el contexto realiza sobre nuestro oficio.

Ahora bien, en el enfoque biográfico narrativo, se empleó la técnica de “Entrevistas Semiestructuradas”, las cuáles fueron aplicadas a los ocho maestros de primaria de la sede urbana de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco. En relación con este tipo de entrevistas, Lopezosa (2020) señala:

Tiene menor rigidez que las entrevistas estructuradas, ya que cuentan con preguntas fijas, pero en este caso los entrevistados pueden contestar libremente sin necesidad de elegir una respuesta específica como sucede en las entrevistas estructuradas. Incluso los investigadores pueden interactuar y adaptarse a los entrevistados y a sus respuestas, en

definitiva, son entrevistas más dinámicas, flexibles y abiertas, y por tanto permiten una mayor interpretación de los datos que con las entrevistas estructuradas (Lopezosa, 2020, p. 89).

La segunda técnica que se aplicó en esta propuesta fue “historias de vida”

Historias de vida (*life history*) en el seno del marco biográfico narrativo. Se presentan como una perspectiva de análisis única, que se caracteriza por mostrarse como una narración extensa de una experiencia de vida entera (como un todo), en la que el sujeto pone el acento en los aspectos que encuentra más destacados de su pasado y presente, y que al mismo tiempo le son relevantes para describir, entender o representar la situación actual (Sandin, 2003). Así, y al igual que ocurre con los relatos de vida, el objetivo de una historia de vida no va a ser el conseguir una validez o crédito de un acontecimiento, sino captar la visión que el sujeto tiene de sí mismo (tanto a nivel personal como profesional) y de su contexto (a través del uso de la palabra, gestos, sentimientos, creencias, reacciones, actitudes...) con el fin de generar una reflexión que le permita dar una respuesta más profunda en relación con lo investigado. (Delgado, 2019 p. 5).

El recurso de las historias de vida, entonces, es una posibilidad para la resignificación permanente de los maestros que participan en esta propuesta, generando espacios de producción histórica en los que los sujetos se pueden constituir y hacer resistencia a los discursos hegemónicos que intentan homogenizar la imagen y el oficio del maestro.

La tercera técnica que se empleó en esta propuesta fue la de Materiales evocadores, por tanto, se recurrió a los conceptos de “memoria” de Estrada Galeano (2011) y al uso de las imágenes y materiales gráficos en la investigación histórica que refiere Sanchidrián Blanco (2011).

En primer lugar, Estrada Galeano plantea que la memoria es más un accionamiento autónomo que una facultad mental:

Esta facultad mental que se nos hace reconocer con el nombre de “memoria” parece no hacer parte de la fisiología del individuo, esto se afilia a algunas concepciones contemporáneas que hablan de esta no como un facultad, es decir, no como la respuesta que convoca el funcionamiento de una parte del cerebro humano, sino que se trata más bien de un accionamiento autónomo, donde a partir de estímulos externos se crean episodios análogos al acontecimiento vivido, si se quiere, pero no es definitivamente su repetición (Estrada, 2011, p.45).

Esta información resulta pertinente en la medida que a través del uso de materiales evocadores, se pueden generar entre los maestros la rememoración de distintos acontecimientos relacionados con los trayectos formativos pero indudablemente vinculados con lo emocional. Al respecto, Sanchidrián Blanco (2011), argumenta como el uso de los diversos formatos gráficos le permite a los maestros contrastar y poner en tensión las imágenes que ellos mismos portan sobre su oficio y reconfigurarlas de tal modo que estas circulan posteriormente de maneras más adecuadas en el territorio.

Las imágenes, como toda fuente, hablan a quién sabe preguntarles. En este sentido, Sachetto (1992) dice que los objetos de la escuela son objetos huella que nos informan de lo que ha sucedido en los establecimientos educativos y tienen su propia memoria. Es importante decir que el término *objeto* abarca todo tipo de elemento visible, tangible o perceptible incluyendo en una de sus categorías “*todo el mundo de objetos y aspectos icónicos-visuales o relativos al mundo de la imagen: fotografías, grabados, carteles ilustraciones, películas, cuadros, representaciones visuales en general, arquitectura escolar*” (Viñao, 2005, como se citó en Sanchidrián, 2011, p. 299).

Todo esto es importante para la propuesta, pues “pensar en la relación entre textos, imágenes y recuerdos en la medida en que buscan una ‘reproducción’ y ‘construcción’ entre la rendición pasiva de los hechos y la reconfiguración activa de los mismos en una imagen o historia coherente” (Nóvoa, 2003: 77. Como se citó en Sanchidrián, 2011, p. 305).

El uso de las fotografías en nuestras investigaciones va frecuentemente unido al uso de fuentes orales y entonces la carga emocional y la subjetividad son mayores porque, como dice Burke, “contar la historia de la fotografía en el contexto de la historia de la educación es un acto emocional: tiene que ver con la experiencia individual —la mayoría de los adultos estuvieron escolarizados alguna vez en su infancia—, pero también tiene que ver con formar parte de una narrativa esencialmente universal y pública, la historia de la escuela” (Burke, 2001: 194, como se citó en Sanchidrián Blanco, 2011, p. 304 ).

Finalmente, el análisis de material gráfico y evocador tiene una doble función, en primer lugar, vincula emocionalmente a los participantes de la propuesta con sus recuerdos, y, en segundo lugar, propone ir más allá del registro gráfico con el fin de desentramar los significados e intenciones que puede mostrar una fotografía.

Suele decirse que las fotografías nos muestran, nos permiten ver la escuela, los niños, los maestros, el ambiente..., pero, y esto es importante, yo pienso que muchas veces pasa lo contrario: las fotos nos ocultan la escuela porque se hacen para dar una determinada imagen de cómo era, de cómo eran los niños, de cómo era el maestro, de los materiales escolares, etc.; nos quieren dar una imagen, no reflejar la realidad (Sanchidrián Blanco, 2011, p. 305).

## **6.2. Diseño de procedimientos y técnicas de recolección de la información**

Para el trabajo de campo, se emplearon cinco técnicas propias del enfoque biográfico narrativo, las cuales nos permitieron relacionar las vivencias pasadas de los participantes y determinar su influencia en el presente de los mismos, con el fin de actuar sobre ellas y transformarlas en experiencias, a través de su significación. Los relatos de los sujetos maestros vinculan sus historias personales, trayectos formativos y la influencia que los anteriores tienen sobre la actividad pedagógica y los discursos a los cuales se sujetan o resisten los maestros. Las técnicas seleccionadas fueron:

### **6.2.1. Entrevista autobiográfica narrativa**

“Su característica, es que el entrevistador al inicio hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar sus experiencias y acontecimientos de su vida personal” (Huchim y Reyes, 2013, p. 13). En este caso, fueron generadas una serie de preguntas que motivaron a los participantes a narrar de manera oral – a través de un Podcast – su historia de vida, este audio se transcribió por el investigador.

### **6.2.2. Historia oral (Relato único, cruzado o paralelo)**

“Los profesores cuentan sus historias personales y profesionales en relación con sus contextos escolares, familiares y sociales”. (Huchim y Reyes, 2013, p. 13). Esta técnica nos permitió abordar de manera paralela las historias relacionadas con las intereses y motivaciones de los participantes por formarse como maestros, encontrando en ellos puntos comunes o divergentes que nos permitieron vislumbrar la manera en la cual han ido constituyendo sus subjetividades. La información se registró a través de la grabación de los encuentros de los maestros.

### **6.2.3. Conversaciones,**

“Son consideradas entrevistas no estructuradas, en este caso las personas hablan libremente”. (Huchim y Reyes, 2013, p. 13). Esta técnica de conversación fue importante pues permitió el reconocimiento y el diálogo entre pares, identificando así, elementos comunes entre los maestros, como por ejemplo: sus trayectos formativos, sus experiencias laborales, sus posturas o discursos sobre el oficio del maestro o incluso, la manera en la que se nombran. Se empleó la grabación de video de los encuentros, y los cuestionarios que se diseñaron para registrar sus respuestas.

### **6.2.4. Biogramas**

“Son mapas elaborados sobre las trayectorias de la vida profesional en donde se conjugan los acontecimientos y la cronología”. (Huchim y Reyes, 2013, p. 13). Esta herramienta, permitió reflexionar sobre los trayectos de formación individuales y en medio de su construcción y

socialización, pudo identificarse el valor que los discursos de las instituciones formadoras de maestros – Bien sean las Escuelas Normales o las facultades de Educación – han tenido sobre la constitución de las subjetividades de los maestros participantes.

#### **6.2.5. *Materiales evocadores (Fotografías, memorias y otros utensilios personales)***

“Son un conjunto de materiales de la vida profesional y personal que dan cuenta de los recuerdos adormecidos u olvidados”. (Huchim y Reyes, 2013, p. 12). Esta herramienta, hizo posible el uso de canciones, imágenes, fotografías o historias que evocaron entre los maestros participantes aspectos relacionados con su subjetividad – bien sea personal o laboral – y dieron cuenta, en esa medida, de historias olvidadas como: sueños, aspiraciones, experiencias significativas, entre otros.

### **6.3.Participantes de la propuesta**

El principal criterio de selección de este grupo de maestros fue el hecho de que cuentan con diversos trayectos de formación, de los cuales la gran mayoría están relacionados con las Escuelas Normales. Además, provienen de territorios diversos y llevan en ejercicio múltiples periodos de tiempo. Esta diversidad de sujetos nos permitió hilar algunas relaciones entre los lugares de formación inicial, los discursos con los cuales se llevaron a cabo tales procesos formativos y una reflexión sobre las razones por las que nos sujetamos o resistimos a algunos discursos presentes en el territorio sobre el significado del maestro en el suroeste antioqueño.

Debido a que la cantidad de maestros de la básica primaria en la sede urbana es de nueve personas (incluyendo la figura de la Tutora del Programa Todos a Aprender), fueron incluidos todos en la propuesta con la intención de constituir este trabajo como un escenario para el diálogo de saberes entre pares. No obstante, una de las maestras a pesar de aceptar la invitación, no participó de los encuentros, por lo que el rector decidió asistir en su lugar, interesado por la investigación. El grupo de participantes estuvo conformado por un directivo y ocho maestros de la escuela urbana de la institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco del municipio de Támesis, Antioquia.

## 7. Análisis y hallazgos

Aproximarse al estudio de la subjetividad de los maestros ha sido un fenómeno ampliamente abordado desde la década de los 90, sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se sitúan en contextos urbanos y de grandes ciudades, por lo que retomar su análisis en una institución educativa del suroeste antioqueño, permitió entre los maestros participantes de la propuesta la generación de espacios para reflexionar sobre los trayectos de formación, la actividad pedagógica y la significación de estas vivencias en el entramado de la constitución de subjetividades de los maestros del territorio.

Me he interrogado por tensiones relacionadas con la subjetividad del maestro en una Institución Educativa de carácter oficial, motivado por la necesidad de identificar las maneras en las cuales los maestros y maestras dotamos de significado las vivencias que hemos tenido, entre ellas, los trayectos formativos y la actividad pedagógica. Es por ello, que este estudio intenta aproximarse a una relación entre la formación de los maestros, sus historias de vida y los procesos de significación presentes en la constitución de subjetividades, con el fin de reflexionar sobre ellos y aportar a la discusión que propone al maestro como un sujeto que enseña, pero que no se reduce a su oficio.

El presente estudio posibilitó la emergencia de cuatro categorías que contienen las principales disposiciones y argumentos de los ocho maestros y un directivo docente participantes de la propuesta. Es necesario mencionar que cada instrumento aplicado fue diseñado con el fin de profundizar sobre determinadas categorías, sin embargo, en ellos surgieron diversas subcategorías que tras la triangulación y análisis dejan ver los hallazgos, los cuales se presentan asociados a las cuatro categorías emergentes, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1**  
*Categorías emergentes de la investigación*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Formación</b>	Trayectos formativos



	Elección profesional
	Constitución del oficio
	Características del maestro
	Género en el oficio del maestro
<b>Concepciones sobre el oficio</b>	Reflexiones: trayectos de formación
	Imagen del maestro
	Límites del maestro
	Constitución del saber pedagógico
<b>Saber Pedagógico</b>	Actividad pedagógica
	Concepciones de la escuela
	Imaginarios sobre la escuela en el territorio
<b>Escuela</b>	Infancia y escuela
	Relaciones pedagógicas

*Nota:* Esta tabla es producto de un análisis de primer nivel, donde se categorizaron y analizaron cinco instrumentos aplicados a los maestros. La tabla sintetiza cinco categorías emergentes, las cuales, a su vez, contienen subcategorías relacionadas. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

### 7.1. Formación

Tras la reconstrucción de los trayectos formativos de los maestros y maestras participantes de la propuesta, se hallan relaciones entre estos procesos de formación y la constitución de subjetividades. En primer lugar, emerge la categoría *Formación*, esta a su vez, puede ser comprendida a través de tres subcategorías: trayectos formativos, elección profesional y constitución del oficio del maestro.

Dentro de los instrumentos aplicados, la categoría *Formación* tuvo mayor presencia en el instrumento de las *Entrevistas autobiográfico-narrativas*, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2**

*Categorías y subcategorías encontradas en el instrumento de Entrevistas autobiográfico-narrativas.*

Categoría	Subcategorías
Formación	Elección profesional
	Trayectos de formación
	Vocación
	Experiencias iniciales asociadas al oficio
Concepciones sobre el oficio	Género en el oficio del maestro
	Reflexiones sobre el oficio
Saber Pedagógico	Saberes propios del oficio
Escuela	Recuerdos de la infancia asociados con la escuela
	Concepciones de infancia

*Nota:* Esta tabla se observan las categorías y subcategorías encontradas en el instrumento de entrevistas autobiográfico-narrativas. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

A continuación, se describen cada uno de estas subcategorías y su relación con el objetivo de esta investigación.

### **7.1.1. Trayectos formativos**

Al indagar por los diversos trayectos formativos de los maestros y, sobre todo, por la reflexión que ellos han hecho sobre tales procesos durante su vida, aparecen en primer lugar, trayectos iniciales asociados con el paso por las Escuelas Normales y, en segunda medida, quienes han asumido su formación inicial desde las Facultades de Educación y las Licenciaturas. En ambos casos se reconocen los trayectos formativos como factor fundamental en la formación del profesorado, la disciplina y la responsabilidad propias de la labor, se destaca la necesidad de formación continua de los maestros durante toda la vida, se resignifica la concepción de la Actividad pedagógica como un trayecto en el cual se reflexiona y aprende permanentemente y se configura el maestro de Básica Primaria como un sujeto múltiple, que no solo desempeña diversos roles, sino, que está llamado a la reflexión permanente sobre su quehacer.

El maestro es Sujeto Múltiple porque múltiple es producido y múltiple se reinventa; se recrea a sí mismo en medio de esta multitud que lo atraviesa sin aspirar o llegar jamás a una identidad esencial: su destino es ser múltiple: “[...] deshacerse en otros para ser un nuevo sujeto siempre listo para disiparse, para devenir de otro modo” (Yáñez, 2010, p. 14); reinventarse desbordando las fronteras de sus formas expresivas, pasando de un territorio a otro y superponiéndolos para abrirse a la creación. El sujeto múltiple “[...] se hace posible por los otros que lo habitan” (Yáñez, 2010, p. 14); las formas expresivas que, como “sí mismos”, no dejan subsistir una identidad única o esencial. (Giraldo González y Rivillas Molina, 2019, p. 122).

De otro lado, se observan las reflexiones de los participantes sobre la importancia de la formación, sus motivaciones, dudas y reivindicaciones. En algunos casos se exponen los trayectos formativos como: un logro personal y profesional pues ubica al maestro al servicio de los demás, en otros casos, es asociado con el sustento teórico para la comprensión de las infancias, cómo una posibilidad de mejoramiento profesional y económico, además, fruto de grandes esfuerzos, se les vincula también con la calidad humana que desarrolla el maestro y la comprensión de las diversidades en la escuela y, en otros casos, relacionados con la reflexión sobre los procesos de lectura y escritura. Otros de los argumentos se asocian con la cualificación profesional del maestro,

relacionando la vocación y la labor social que realiza este en el territorio. Jiménez (2011), se refiere a la constitución de las subjetividades de los maestros como un proceso que:

En el caso de los maestros está configurado desde los lugares y espacios de formación inicial y pone en juego roles de su quehacer en la sociedad, ya ante los cuales se generan prácticas discursivas de formación que le configuran y le hacen existir. Casi podríamos afirmar que la formación de maestros se da en el orden de una sociedad de discurso, donde el sujeto se identifica en la medida en que su vida es un discurrir de prácticas que le vienen desde afuera de sí mismo y le configuran identidad. De allí que el maestro se debata históricamente entre lo que le ha sido dado en su proceso de formación y la experiencia que le da su quehacer en el aula. (Jiménez, 2011, p. 52).

En ese orden de ideas, se conciben los trayectos formativos como escenarios que constituyen múltiples formas de ser maestro y múltiples subjetividades, además, la formación se plantea como un logro personal, que es el resultado de luchas y resistencias. Si bien, se reconoce el valor de las instituciones formadoras de maestros en su trabajo, se les demanda un mayor nivel de formación crítica a las ENS y un mayor nivel de formación didáctica a las Facultades de Educación, por lo que se concluye que si bien los trayectos formativos son importantes, los maestros constituyen sus saberes a través de ejercicios de reflexión permanente sobre su propia existencia, Actividad pedagógica y la experiencia obtenida en la escuela como un lugar determinante para el maestro.

### ***7.1.2. Elección profesional***

La subcategoría Elección profesional, surge como resultado de preguntas sobre actividades cercanas a la docencia, primeras inmersiones laborales o similares, por lo que se encontraron: la alfabetización, las monitorias, el catecismo y las prácticas pedagógicas (En el caso de las ENS) como las experiencias mencionadas. Además, se hace referencia a trabajo comunitario con programas de educación no formal, por lo que los maestros reconocen no solo la multiplicidad de

trayectos, sino, que significan la importancia que estos tienen para constituir el oficio. Estas figuras, además, son contrastadas y comparadas con imágenes sobre el maestro observadas en familiares y personas cercanas, que proponen los trayectos de formación como una oportunidad de formación personal y comunitaria.

Uno de los elementos presentes en esta subcategoría es el de la “vocación”, sobre la cual, De Tezanos (1985) se refiere de la siguiente forma: “En las conversaciones cotidianas cuando el tema gira acerca de las condiciones para ser maestro de escuela, siempre emerge como fundamental la *vocación*. Más aún, se llega a afirmar que “no puede existir maestro sin vocación”. (De tezanos, 1985, p. 52). Esta subcategoría aparece en algunos relatos de los maestros, asociando este concepto con vivencias de la infancia cercanas a lo escolar, por lo que nombran la vocación como un llamado que fue motivado en algunos casos por el ejemplo recibido de los maestros o la influencia de la cultura normalista en algunos territorios. Sin embargo, el concepto de vocación resulta controversial, en la medida que son difusos los argumentos que la definen, además, se asocia a sentimientos de familiarización:

El término aparece originalmente connotado con una aureola mágico-religiosa. Mágica, pues nadie puede dar una explicación que podamos adjetivar de racional sobre su génesis y su por qué. Religiosa, en tanto está estrechamente vinculada a la imagen del maestro como ‘apóstol’, es decir, aquel cuyo compromiso tiene un carácter trascendental. (De tezanos, 1985, p. 52).

La subcategoría ‘Vocación’ para nosotros está ligada estrechamente a la que hemos denominado ‘Sentimientos mesiánicos’. En ella el tema del servicio a la sociedad adquiere un significado connotado desde la perspectiva de la educación como la ‘redentora’ del pueblo y fundamentalmente de los ‘pobres’. Es decir, la profesión docente es considerada como un ‘apostolado’. Desde esta perspectiva el maestro es considerado como un “individuo en el que domina un sentimiento fundamental de simpatía e inclinación (amor) hacia sus semejantes: una persona orientada socialmente... un hombre altruista” (Kerschensteiner, 1928, como se citó en De Tezanos, 2011, p. 61).

De Tezanos (2011) llevó a cabo un estudio sobre los factores económicos asociados con la elección profesional, específicamente hablando de las Escuelas Normales, y entre sus hallazgos menciona:

El interés económico como razón para la elección de la carrera docente también ha sido revisado en un estudio de Dan C. Lortie, publicado en 1977. En él, se presentan resultados bastantes similares a nuestros hallazgos. Sin embargo, los mismos fueron inferidos indirectamente, pues el autor tuvo que recurrir a preguntas indirectas del tipo ¿por qué otros maestros están en este trabajo? Las condiciones con relación a este factor como elemento para el reclutamiento de maestros llegan a que los docentes que respondieron fueron reacios en reconocer que, para ellos, los beneficios fueran importantes; sin embargo, no dudaron mucho cuando interpretaron las conductas de los maestros en general. Lortie vincula los resultados de sus entrevistas y encuestas sobre este ítem con las diferencias por sexo que los mismos presentan, en tanto hombres y mujeres difieren en el énfasis que ponen sobre el dinero como atracción para estar en la enseñanza: 54 % para las mujeres y 39 % para los hombres. (De tezanos, 1985, p. 61).

Finalmente, en esta categoría se concluye que la elección profesional no está determinada exclusivamente por lo que algunos nombran como “vocación”, de hecho, con el desarrollo de la propuesta se puso en discusión este concepto y de dio paso a tomar conciencia sobre la elección profesional, argumentando que, en ella influyen decisiones y construcciones personales, familiares y sociales que fueron asumidas en diversos momentos y edades. Este es el caso de algunas decisiones relacionadas con la elección de los trayectos formativos resaltando su importancia en la cualificación del oficio, el mejoramiento de la calidad de vida y la compensación económica por el ejercicio docente.

## **7.2. Constitución del oficio**

Tras la pregunta sobre la importancia de los trayectos de formación en la constitución del oficio, emergen dos posturas: unas que se refieren a las Escuelas Normales y otras que lo hacen

sobre las Facultades de Educación. Sobre las primeras se reconoce su relación con la vocación de los maestros, la mediación, la enseñanza de la didáctica, la dedicación, la entrega y el amor, mientras que, en relación con las Facultades De Educación, se destacan sus saberes específicos, disciplinares y el lugar de enunciación que otorgan sus discursos. En ambos casos, no se juzgan los trayectos desde una mirada privilegiada ni deficitaria, por el contrario, en el ejercicio, esos encuentros de saberes se complementan y consolidan procesos a nivel institucional. Jiménez (2011), al referirse a la formación inicial de los maestros plantea:

La primera condición a considerar en esta dimensión se refiere a la formación inicial donde los espacios de formación, el momento histórico, las condiciones de formación y las demandas que tienen los maestros determinan formas de ser y de hacer que son definidas por la formación que reciben junto con las habilidades y perspectivas de realización personal. Por eso no es lo mismo formar un maestro que un profesor, como no es lo mismo formarlo en una Normal que en una Facultad y no es igual que la formación sea con pedagogía católica o que se produzca con ciencia de la educación o con las ciencias de la educación. Si no se tienen en cuenta estas diferencias se crea un problema, pues, lo que hay que advertir es que se presentó un cambio no sólo del perfil o del objetivo de formación sino un cambio social y cultural muy profundo en torno a la educación. La formación entonces ha de considerarse más allá de dar forma, para ser comprendida como condición de constitución de sí mismo. (Jiménez, 2011, p. 53).

En este orden de ideas, no puede desconocerse que los trayectos formativos transitados por los maestros y maestras son diversos, por lo que la constitución de sus subjetividades y las del oficio son múltiples y no necesariamente generan conflictos en el ámbito escolar, por el contrario, en el ámbito institucional, se nutren y dialogan en medio de las interacciones y los intercambios de experiencias y saberes entre maestros, las cuales tienen lugar en comunidades de aprendizaje y que se orientan hacia la constitución de una mirada institucional y local del maestro.

Los procesos de construcción de identidad se dan en la experiencia con otros individuos, en las redes sociales, en las instituciones, en los flujos de relaciones con otros individuos; de

allí que se imponga la interactividad donde se pone en evidencia el paso de lo individual a lo social. (Jiménez, 2011, p. 57).

### 7.2.1. *Concepciones sobre el oficio*

Dentro de esta categoría dialogan múltiples concepciones y definiciones sobre el oficio del maestro, por lo tanto, se describen no solo características de su oficio o aproximaciones a su historia, sino, que emergen subcategorías relacionadas con el género, características y definiciones sobre el oficio, sus imágenes, límites, metáforas, su relación con las transformaciones sociales y sus procesos de subjetivación. La emergencia de estas categorías tuvo mayor presencia en instrumentos como *Relatos cruzados* y el *Grupo de discusión*, como se muestra en las tablas 3 y 4.

**Tabla 3**

*Categorías emergentes Relatos cruzados*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Concepciones sobre el oficio</b>	Características del maestro
	Género en el oficio del maestro
	Reflexiones sobre el oficio
	Imagen del maestro ITA
	Definiciones sobre el maestro ITA
	Límites del maestro
<b>Saber Pedagógico</b>	Constitución del saber pedagógico
<b>Escuela</b>	Imaginario sobre la escuela en el territorio
<b>Formación</b>	Trayectos formativos y su influencia en la constitución del oficio

*Nota:* Esta tabla sintetiza las categorías y subcategorías del instrumento Relatos cruzados. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

### 7.2.2. *Características del maestro*

A ámbito institucional, los participantes construyeron y asignaron algunas definiciones y características sobre el oficio. Es necesario mencionar que no existe una única forma de nombrarse



o concebirse, pero esto no resulta un elemento que limite las descripciones que sobre el oficio se realizan, dado que las significaciones que se otorgan a través de los procesos de subjetivación son diversas y nutren los diálogos sobre el oficio en el territorio.

El análisis de los instrumentos permitió observar que los participantes se refieren al oficio empleando cuatro conceptos: **profesor, docente, profesional de la educación y maestro**; si bien no hay una definición que las distinga con claridad, se puede leer entre líneas que el sujeto que educa en la institución educativa donde se llevó a cabo la propuesta, está asociado con ciertas características y cualidades que lo constituyen como enseñante.

Cuando se habla de subjetividad se ha de reconocer ésta como la posibilidad de indagación sobre el modo como el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto. La conformación de subjetividad es un problema que lleva a la consideración, según Foucault, de tres dimensiones: las condiciones que obligan a los individuos a adoptar un identidad determinada; el concepto que los individuos tienen de sí mismos; y el discurso que se genera para hablar de los individuos como sujetos, el cual está implícito en los dos anteriores pues, al mismo tiempo que forma parte de las condiciones que hacen a los individuos, sujetos, éste es asimilado por cada individuo al grado de que llegamos a pensar, hablar y actuar de acuerdo con la identidad que se nos ha transmitido mediante el discurso (Corres, 1997, como se citó en Jiménez 2001, p. 52).

Jiménez (2011) al referirse a la subjetividad, nos permite tener un panorama en el cual se relacionan los trayectos de formación, las historias de vida y los significados que se les otorga a las vivencias, por lo cual, puede señalarse que la manera en la cual los maestros participantes se nombran y se refieren al oficio obedece a un diálogo entre su formación y los significados otorgados a la misma. Es por ello, que resulta conveniente mencionar las descripciones que sobre los cuatro conceptos del oficio surgieron en la investigación:

### **7.2.2.1. Profesor:**

A la figura de “profesor” se le atribuyen características relacionadas con la entrega, el amor, la enseñanza como una acción que trasciende los espacios escolares, y se ubica el aprendizaje como un discurso con privilegios en el contexto educativo, lo que de alguna forma desdibuja la figura del profesor como enseñante y le otorga valor como mediador en los procesos de aprendizaje.

### **7.2.2.2. Docente:**

La figura de “docente” emerge en medio de relaciones institucionales, asociadas con los discursos educativos estatales en los cuales se señala el oficio como “la docencia”, este valor nominal le atribuye características tales como: una persona que imparte saberes, que trata de forma amable a sus estudiantes y que se relaciona con el discurso, al ser un “dicente”. La figura del docente está cargada también con relaciones de amor, entrega, las disciplinas y los saberes específicos, y, sobre todo, su trabajo en la cotidianidad.

### **7.2.2.3. Profesional de la Educación**

Algunas características asociadas con la categoría de “profesional de la educación” lo presentan como alguien apto, con saberes específicos; un especialista que recibe instrucción, que se hace experto y además se relaciona de forma adecuada con los saberes, dado que cuenta no solo con un título profesional, sino, con la cualificación de su oficio, con la dedicación profesional a su actividad, pero que establece distancias en la manera en que se relaciona con sus estudiantes. Se asocia entonces al profesional, con quien posee un título universitario.

### **7.2.2.4. Maestro:**

La figura del maestro surge como producto de las creencias de los participantes en relación con el oficio. Por lo que encontramos relaciones tales como: “una figura de avanzada edad y gran trayectoria laboral”, asociado con la sabiduría, la empatía, el respeto en el territorio y la posesión y dominio de diversos saberes. De otro lado, se le asocia con su calidad humana, la confianza, la igualdad, su liderazgo y desempeño extraordinario en el territorio, el cual genera que se aprecien como referentes y sujetos dispuestos a potenciar las capacidades de los estudiantes a través del

dominio de sus saberes. Además de “enseñar con el corazón”, se propone que un maestro le pone el alma a su oficio y, por ende, deja huellas.

El sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (los otros) [...] De esta manera, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos. (Zemelman, 1992, p. 15, como se citó en Torres, 2006, p. 98)

Es así, como a nivel institucional se otorgan una serie de definiciones para el oficio que, aunque no diferencian adecuadamente los términos anteriormente expuestos, dejan ver una aproximación a la construcción colectiva sobre la definición del enseñante del oficio (El maestro en la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco) proponiendo como algunas de sus características:

Asociación del maestro como figura que asume responsabilidades económicas en la escuela, con fines de proyección a la comunidad, dispuestos a destinar tiempo personal en actividades propias de lo escolar con fines benéficos, que asumen la formación permanente, trabajo en equipo, y las comunidades de aprendizaje como un elemento característico; Maestros como referentes en el territorio, ejemplares, comprometidos con la cualificación académica, proactivos, que miran y piensan en el futuro, reconocidos como transformadores de los imaginarios sobre la escuela y de los contextos que habitan. El maestro a nivel institucional se concibe como gestor de la vida de sus estudiantes y, además, es reconocido por la comunidad por la trayectoria en la escuela y la credibilidad en los múltiples trabajos que realiza.

A continuación, se presenta la tabla 4, en la que se evidencian las categorías emergentes del instrumento *Grupo de discusión*, del cual surgieron las descripciones anteriormente mencionadas.

#### **Tabla 4**

*Categorías emergentes Grupo de discusión*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Concepciones sobre el oficio</b>	Características del maestro
	Género en el oficio del maestro
	Creencias sobre el maestro
	Maestro y transformaciones sociales
<b>Escuela</b>	Imaginario sobre la escuela
<b>Relaciones en la escuela</b>	Relaciones maestro - estudiantes

*Nota:* Esta tabla sintetiza las categorías y subcategorías del instrumento Grupo de discusión. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

### **7.2.3. Género en el oficio del maestro**

Desempeñarse como maestro en un municipio del suroeste antioqueño caracterizado por su tradición conservadora teje ciertos imaginarios sobre el oficio, entre ellos, emerge la subcategoría del “género en el oficio del maestro”, en medio de diálogos que dejan ver algunas representaciones del maestro de Educación Básica Primaria como una figura tradicionalmente femenina, asociada con el cuidado y la enseñanza de los primeros grados de escolaridad. Estas expresiones se dan a partir de varios puntos de vista: el primero, señala que tradicionalmente se ha creído que deben ser “señoritas” quienes ocupen los lugares de maestras en Educación Básica Primaria, y segundo, que, hasta el año anterior, los hombres no habían ocupado lugares en el grado primero o segundo, debido a los imaginarios mencionados y a las resistencias que se tenía sobre la figura masculina en la Educación Básica Primaria.

En un estudio de Montoya (2013) que relaciona el papel de las Escuelas Normales Superiores con el fenómeno de feminización de la docencia en Colombia, argumenta:

La construcción de un sujeto educador con características y disposiciones consideradas femeninas (Herrera, 2004) guarda estrecha relación con el acceso mayoritario de las mujeres a la educación normalista, importante escenario de la formación docente, que según Calvo (2004, p. 5) se agrupa en cinco momentos, según las instituciones predominantes en cada uno. El primero (1821-1928) corresponde al predominio y exclusividad de las normales. En ellas, la formación docente privilegiaba aspectos como la disciplina, el orden

y el respeto a las jerarquías. El segundo (1928-1934) corresponde a la creación de las facultades de educación en las que los normalistas y los estudiantes procedentes de la secundaria concluían su formación. En el tercer momento (1936-1951), la formación disciplinar cobró mucha importancia, gracias al aporte de la Escuela Normal Superior, que contaba con profesores extranjeros, portadores de los enfoques y prácticas de actualidad en el momento, como la coeducación. Debido al manejo de la política en el país, ante el cambio del partido hegemónico en el gobierno, esta institución se disolvió, dando lugar al cuarto momento en la formación docente en el país, durante el cual el proceso de feminización de la docencia se acentuó por medio de una reforma al currículo. Esta reforma contemplaba materias exclusivas para las mujeres, como Relaciones familiares, Higiene, Puericultura, Culinaria, Corte, Costura y Problemas de vivienda (Fuentes, 2005, p. 9). También puso fin a la coeducación, desplazando los varones a la antigua normal para varones de Tunja, y la de las mujeres al Instituto Pedagógico Nacional (Calvo, et ál. 2004, p. 83). Estas instituciones dejaron un referente importante en la formación de docentes y dieron lugar al quinto y actual momento, en el que las normales, las facultades de educación y las universidades pedagógicas imparten programas de formación docente. (Montoya, 2013, p. 181).

En ese orden de ideas, debe considerarse que la mayoría de los maestros participantes de la propuesta, tienen como trayecto de formación inicial el paso por las Escuelas Normales en diversos momentos históricos, además, hay mayor presencia de mujeres en la escuela asumiendo el rol de maestras, por lo que es posible que estos imaginarios hayan sido observados o difundidos en sus trayectos formativos y fueron siendo normalizados a través de los años de ejercicio. Sin embargo, se hace necesario el trabajo en la escuela relacionado con la concienciación de la comunidad educativa en relación con la discriminación por género.

La crítica a la discriminación que ocasiona la asignación de roles según la naturalizada relación sexo-género se percibe en algunas opiniones, que coinciden en que la relación entre la enseñanza a los niños y la maternidad es una de las razones que explican la feminización

de la docencia (Cárdenas, 1999, citada en Londoño y Sáenz, 2010, p. 151, como se citó en Montoya, p. 190).

Conviene entonces, trabajar permanentemente en la resignificación del oficio del maestro en la Institución Educativa y tomar distancia de ideas asociadas al género, debido a que ellas son fruto de diversos fenómenos en los cuales se asocia en la triada: mujer – madre – cuidadora con cierta descalificación del oficio, al considerarse como cualidades “naturales” propias de las mujeres; limitando, no solo el oficio del maestro, sino, su relación con el saber pedagógico.

Este proceso se consolidó a partir de la creencia en unas supuestas facultades naturales de la mujer para educar. Tal creencia se ha sustentado y sigue sustentándose en la triada mujer – madre – cuidadora, en la que la escuela efectivamente se constituye en el segundo hogar. Así, feminización no implica solamente presencia masiva de mujeres en la docencia, las facultades de educación y las escuelas normales, significa, además, la construcción y consolidación de un escenario laboral que, en el imaginario social, resulta propicio para mujeres: despliegue de la maternidad – madre social que sustituye la madre biológica – trabajo abnegado – que no tiene precio y por ello puede pagarse con bajos salarios -, poca exigencia académica e incluso algún tiempo libre para atender su propio hogar, madres incorporadas al mercado laboral. (Sánchez, 2001, p. 2).

Finalmente, se aprecia como los maestros que participaron de la propuesta han construido una idea sobre el oficio del maestro en relación con sus trayectos formativos y algunas experiencias relacionadas con la feminización del magisterio – que, como se ha mencionado, ha estado presente en la historia de la formación de maestros colombianos desde mitad del siglo anterior. No obstante, el trabajo de poner en tensión la atención de los primeros grados de escolaridad bajo figuras masculinas ha ido tomando fuerza en la institución, al permitir que uno de los maestros asuma la carga de los grados iniciales y con ello, se ha venido replanteando no solo el imaginario femenino del oficio, sino, incluso, las relaciones con los saberes que se tejen a nivel institucional y las ideas construidas alrededor de la idoneidad para educar.

#### **7.2.4. Reflexiones: trayectos de formación**

Tras el análisis de la relación entre los trayectos de formación de los maestros, y sobre el oficio, aparecen una serie de reflexiones que permitieron a los participantes no solo describir lo que “un maestro es o sabe”, sino, aquello que puede llegar a ser en medio de los procesos de subjetivación. En estas definiciones se encuentran: el maestro como empleado público, con responsabilidad formativa de la población, el maestro como un agente transformador de la sociedad, con un alto potencial creativo y una relación con la transmisión de los saberes, además, se dibuja como un cooperador en los procesos metacognitivos de los niños.

En el proceso educativo, el sujeto tendría que tomar conciencia de su existencia y de su esencia, a la par que entender lo que requiere considerar a la subjetividad como un espacio de la diferencia; tal situación orientaría al sujeto a comprenderse como ser multidimensional y complejo. (Soler y Flores, 2009, p. 48).

De otro lado, se evidenció que los maestros participantes establecieron relaciones entre la actividad pedagógica con los trayectos de formación, otorgándoles un lugar importante en el oficio, pero distinguiendo que a ser maestro se aprende, no solo con los trayectos formativos y con los procesos de autoformación, sino, con la reflexión, por lo que la experiencia se propone como determinante en el campo laboral, vista como necesaria o complementaria en relación con la formación. En todo caso, la figura del maestro se propone como un sujeto que es producto de las reflexiones que realiza sobre los sucesos que ha tenido y sobre su Actividad pedagógica, y no tanto por el lugar donde se recibió la formación inicial como maestros. Al respecto, De Tezanos (2011) indica:

La pregunta es ¿Cuál es la diferencia desde la cual se construye la identidad profesional docente? Y la respuesta posible va más allá de las instituciones formadoras, y sus posibles características particulares, está dada por la interacción del oficio del maestro con la sociedad en su conjunto y en su sentido más amplio. Es decir, la pertenencia de las instituciones formadoras a una determinada confesión o ideología no marca la diferencia imprescindible en la construcción del sí mismo de los docentes. La marca tiene que estar

dada por el hecho en sí de ser docente, de constituir un sujeto colectivo cuyo fin último es el oficio de enseñar, lo que lo diferenciará del otro o de los otros. (De Tezanos, 2011, p. 10).

La figura del maestro entonces, emerge como un sujeto reflexivo, que no solo se ha formado académicamente, sino, que pone al servicio de los demás sus conocimientos, con fines educativos, y que por lo tanto es consciente de su lugar y su función en el territorio. Por lo tanto, a nivel instirucional se valora mucho más la capacidad reflexiva del maestro sobre su actividad pedagógica que el lugar del cuál se formó como maestro.

#### **7.2.5. *Imagen del maestro***

Se reconoce la figura del maestro del ITA como alguien que es objeto de respeto y reconocimiento por parte de la comunidad de Támezis, a nivel general existe una imagen favorable del maestro relacionada con su permanencia en la institución y la credibilidad que otorga “dicha permanencia”. Además, es una figura que se vincula directamente con las transformaciones necesarias dentro de las instituciones educativas, debido a que es un actor visible que con sus trayectos formativos y su experiencia contribuye a los cambios sociales.

La acepción del hombre como el conjunto de sus relaciones de producción entronca con la idea del hombre histórico-social, cuya evolución es concomitante con la de la sociedad. Pero el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto. (Zemelman Merino, p. 239).

En ese orden de ideas, los maestros participantes conciben la figura del maestro como alguien que ha llevado a cabo procesos subjetivos en los que ha dotado de significado su propia realidad, para posteriormente contribuir con la significación y transformación necesaria de los contextos escolares. Tal es el caso, que se emplea la metáfora del jardinero, que riega y cuida sus plantas y además hace todo lo posible para que las condiciones sean favorables para ellas. Esta



metáfora del maestro como cuidador y aquel que cultiva las semillas, nos permite ver la convicción institucional del maestro como alguien que cultiva para sí mismo y, además, cultiva en el otro...

El maestro es, no solo la principal mediación pedagógica, sino un ser humano, sujeto histórico y hacedor de historia que, desde su existencia, su quehacer y saber pedagógicos tiene incidencia en la calidad educativa, entendida no como dispositivo o estrategia para la generación de sujetos instrumentalizados en pro de la productividad económica, sino como sujetos de calidez de vida, en el sentido de comprenderse como sujetos de desujeción, sujetos de libertad. (Vásquez, 2011, p. 92).

La imagen institucional de los maestros está relacionada con un papel activo en la transformación de realidades sociales, como un agente comprometido con la escuela y la comunidad educativa, además, como un sujeto que es referente en el territorio.

#### **7.2.6. Límites del maestro**

Algunos de los límites que se establecen en el territorio sobre el maestro surgen de algunas creencias que señalan que no es conveniente concebirnos como sujetos políticos. Defender o promocionar ideales en territorios como el suroeste antioqueño no es bien visto por los gobiernos de turno, por tanto, se promueve una idea de maestro “neutro”. Estas ideas desconocen el potencial político que ejercemos con nuestro oficio. De otro lado, la vida personal se ve limitada a espacios donde el maestro no sea tan visible, por el referente de maestros ejemplares que debemos conservar. Finalmente, se propone que los límites mencionados no deben asumirse como elementos negativos, pues ellos evitan que los maestros cometamos errores. En todo caso, los límites que en el territorio se establecen para el maestro tratan de algún modo de silenciar su voz, asignándole un protagonismo pasivo en lo que se relaciona con actividades fuera de lo escolar. Al respecto, Díaz (2009) argumenta:

La razón de retornar al maestro como sujeto estriba en la necesidad de recobrar el papel como agente formador de sí, a partir de su experiencia pedagógica y de sus itinerarios de vida, generando posibilidades de sentido, al igual que rutas de pensamiento a partir de las cuales produce conocimiento válido para constituirse en saber. Esta presunción se contrapone al fenómeno de invisibilidad, o en el mejor de los casos, de presencialidad pasiva, al cual se ve relegado con mucha frecuencia en distintos escenarios, incluso, el escenario académico. (Díaz, 2009, p. 81).

Resulta conveniente, entonces, continuar trabajando en el reconocimiento del maestro como un sujeto político, con potencial creativo y como sujeto transformador de la realidad. En otro de sus textos, Díaz (2006) se refiere a la supuesta “neutralidad” que se le pretende atribuir a la figura del maestro como:

No hay conocimientos neutros, no hay aseveraciones que se adscriban metafísicamente a niveles prístinos de objetividad. Tampoco hay verdades absolutas, hay sistemas de saber que contienen juegos de verdad y de poder, a partir de los cuales una racionalidad atraviesa los cuerpos de una determinada época. En ese sentido, puede explicarse cómo la generación de ciertos sistemas de verdad que, a propósito del maestro, su saber y su práctica, se han construido en nuestro país, se instalan progresivamente a través de la regulación, normalización y estandarización pretendidas por las acciones y políticas de estado. (Díaz, 2006, p. 98).

De esta manera, la comprensión de los maestros como sujetos políticos a la cual nos aproximamos en esta propuesta, es una invitación a tomar conciencia sobre la función del maestro en el acto educativo, y a continuar trabajando por la resignificación del oficio, y la manera en la cual hacemos frente a las demandas sociales que se le realizan a la escuela y a los maestros.

### 7.3.Saber Pedagógico

La categoría de “Saber pedagógico” está conformada por elementos que los maestros participantes relacionan con los saberes propios del oficio, la manera en la cual se constituye el saber pedagógico y sus conceptos sobre Actividad pedagógica en el marco de esta investigación. Debe mencionarse que, aunque estas subcategorías se hacen presentes en diversos instrumentos, tuvo mayor presencia en *Materiales evocadores*, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Categorías emergentes Materiales evocadores*

Categoría	Subcategorías
Trayectos de formación	Trayectos de formación
	Momentos que delinear la ruta vocacional

---

<b>Escuela</b>	Evocaciones significativas
<b>Saber Pedagógico</b>	Actividad pedagógica
	Saber pedagógico
<b>Oficio</b>	Creencias sobre el maestro
	Reflexiones sobre el oficio
	Metáforas del oficio
	Historias sobre el maestro o la formación

---

*Nota:* Esta tabla sintetiza las categorías y subcategorías del instrumento Materiales evocadores. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

Al realizar la lectura y análisis de los testimonios de los maestros participantes, se observa entre sus discursos algunas formas de nombrar las cualidades y saberes de los maestros de Educación Básica Primaria, el uso que se le da al saber en la escuela y su intención formativa, por lo que se establece, en primera medida, un lugar importante para los trayectos formativos, ya que estos juegan un papel determinante en el maestro que se constituye, pero se ubica a la experiencia y la relación con los demás compañeros como lugares que fortalecen los saberes. En medio de las narrativas, se aprecian diferencias formativas entre las ENS y las facultades, atribuyendo a las primeras un saber didáctico, mientras que las segundas un dominio histórico y epistemológico, en ambos casos, se nombran experiencias diversas y complementarias, que ponen a disposición de los saberes del oficio la creatividad, la lúdica y el interés investigativo. Sánchez y González (2016) aclaran:

Si bien la noción de campo educativo planteada por Díaz (1993) alude a la existencia de una élite intelectual, que se encarga de producir el conocimiento y sus lineamientos de aplicación en educación y pedagogía, postula también un campo pedagógico, que se encarga de reproducirlo y en el cual están representados los profesores. (Sánchez y González, 2016, p. 247).

Se plantea entonces, no solo un papel importante del maestro, sino, un diálogo entre la formación y la experiencia. En el aula, muchos de los saberes necesarios se relacionan con la

gestión de las emociones o la cercanía con los otros, no solo con el saber disciplinar, y se concibe la escuela como una institución que se convierte en una gran familia, donde el respeto, el amor y el reconocimiento forman parte de las relaciones maestro – estudiantes, maestros – maestros. Se concluye con que existe un patrón emocional que nos permite nombrar dentro de los saberes propios del oficio algunos imaginarios sobre el maestro que anhelamos en la infancia, asociando este sentimiento con la necesidad de evolucionar con los cambios y ser comprensivos con las infancias.

### ***7.3.1. Constitución del saber pedagógico***

En esta subcategoría nombrada “constitución del saber pedagógico” se mencionan algunos saberes y condiciones que le permiten al maestro de básica primaria emplearlas con fines formativos y reflexivos. En ese orden de ideas, se plantea que el saber pedagógico se nutre de diversas herramientas como la demostración, los procesos de escritura, la resolución de conflictos, la empatía, la atención a situaciones propias del aula y el juego y la creatividad al servicio de la formación. Se hizo claridad en el hecho de que, si bien los trayectos formativos brindan las herramientas para constituir el saber pedagógico, este se potencia a través de procesos de reflexión permanente en los que decidimos “qué hacer con lo que sabemos”.

Sin embargo, aunque se describen condiciones en las que el saber del oficio se constituye, no existe mucha claridad en lo que se refiere al concepto de saber pedagógico, por lo que es recomendable continuar trabajando con los maestros participantes esta categoría. Un documento valioso es el que Sánchez y González (2016) escribieron para diferenciar entre Campo educativo, campo pedagógico y saber pedagógico.

Una vez conceptualizado el saber cómo todo aquello que se puede enunciar de una práctica discursiva determinada, podemos decir: el saber pedagógico sería todo aquello que se puede decir, que se puede enunciar, acerca de la pedagogía o de las prácticas pedagógicas, que un sujeto – el maestro – pone en funcionamiento en el acto de enseñar, esto es, el fundamento de su práctica. (Sánchez y González, 2016, p. 244).

En ese orden de ideas, a nivel institucional, se relaciona el saber pedagógico con el uso de los textos literarios y académicos en la formación, para promover el pensamiento crítico y los procesos de lectura, planteando que los textos son vehículos de reflexión que permiten transformar no solo el oficio, sino la enseñanza. No obstante, debe aclararse que la figura del maestro como intelectual también emerge en el desarrollo de esta propuesta, evidenciado en argumentos que ubican a los maestros como creativos, intelectuales y productores de saberes situados.

A nuestro modo de ver, es importante tener a disposición diferentes y novedosas posibilidades para realizar efectivos procesos de aprendizaje como la música, el cine, la literatura, la poesía, los cuentos, las fábulas, las leyendas, los ejemplos y la experiencia de la vida cotidiana, lo que se ve y se escucha a cada momento, sucesos actuales y de coyuntura, como insumo para la creación de variados y enriquecidos escenarios que coadyuven al ejercicio académico. En palabras de De Tezanos (2007), “recuperar la condición artesanal de la profesión de maestro, reclama de un oficio ejercido en la creatividad” (p.20) (Sánchez y González, 2016, p. 247).

### ***7.3.2. Actividad pedagógica***

Esta categoría mostró que algunos de los instrumentos aplicados se relacionaban con los textos literarios y escolares, y las maneras en las cuales ellos son usados con fines formativos, lo que los constituye como herramientas de saber que promueven la lectura y el pensamiento crítico, además, plantean la pregunta por la relación que los maestros de Educación Básica Primaria tenemos con los saberes específicos y la forma en la cual los asumimos en la escuela.

Podría decirse que el poder de influencia formativa y la posibilidad de percibirse como agente provocador de situaciones de crecimiento humano se constituyen en un sentido importante que definen la condición histórica de este sujeto docente, lo cual indica que aquellas experiencias formadoras de mayor impacto, en este caso particular, no se sitúan en la experticia técnica sino en una especie de “pericia relacional” cuyo propósito no es el trabajo con el conocimiento de una asignatura, sino un aprendizaje vivencial que permite al otro ser otro. (Díaz, 2009, p. 83).

Debe mencionarse que en el ámbito institucional existe una creencia que no desvincula al maestro de su ejercicio, incluso fuera de la escuela, por lo que el concepto de Actividad Pedagógica es el que mejor se adapta a la vida institucional, pues le permite al maestro asumir su rol dentro y fuera de contextos escolares, además, se vincula de manera directa con la reflexión propia del oficio que realizan sobre su práctica los maestros y maestras.

#### 7.4.La Escuela

La emergencia de la categoría “Escuela” en una propuesta sobre la constitución de las subjetividades de los maestros de básica primaria en una institución del suroeste, aporta un elemento que nos ubica contextualmente en el territorio y deja ver las relaciones que los maestros participantes tejen en él. En esa medida, esta categoría aporta elementos relacionados con los imaginarios sobre la escuela, sus concepciones, evocaciones de la infancia asociadas con los procesos de escolarización y relaciones pedagógicas.

La categoría *Escuela* estuvo presente en la mayor parte de los instrumentos, y las subcategorías presentadas a continuación responden al proceso de triangulación. Sin embargo, con la intención de evidenciar el proceso de análisis, se expone la tabla 6, en la que se encuentran las categorías emergentes del instrumento *Biogramas*.

**Tabla 6**

*Categorías emergentes Biogramas*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Trayectos de formación</b>	Trayectos formativos
<b>Escuela</b>	Concepciones de escuela
<b>Saber Pedagógico</b>	Actividad pedagógica
<b>Elección profesional</b>	Vocación

*Nota:* Esta tabla sintetiza las categorías y subcategorías del instrumento Biogramas. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

### ***7.4.1. Concepciones de escuela***

En la categoría relacionada con los conceptos de la escuela, encontramos que existe la creencia de ella como un escenario físico y simbólico, que la ubican como el lugar indicado para la felicidad. “He aprendido que la educación va más allá de la transmisión de información. La educación es la forma de poner al individuo en sintonía con el universo y la escuela es el espacio para brindar felicidad”. (Biograma José Ignacio, página 3 de 4). Algo similar plantea Álvarez (2016) al referirse a la escuela como un lugar que protege a las infancias de la incertidumbre:

Plantearé, en cambio, que la escuela es un espacio en el cual las nuevas generaciones tienen la oportunidad de vivir unos años protegidas de la incertidumbre y de la velocidad que la sociedad contemporánea propone como un deber ser al que parece inevitable plegarse. (Álvarez, 2016, p. 78).

Si bien, estas reflexiones sobre la escuela evidencian las dinámicas que en ella se establecen, se propone que el aula se conciba como un escenario que no promueva la exclusión o la discriminación, la escuela como un lugar seguro para las infancias y que, además, debe dejar de promover viejos patrones y formas desequilibradas de relacionarse dentro de ella. Sin embargo, los maestros participantes suponen necesaria la vinculación de las familias en los procesos formativos de los niños, argumentando que han sido los cambios familiares de los últimos tiempos, los directamente relacionados con las nuevas miradas sobre lo infantil. No obstante, recurrimos a lo que propone Diker (2009) en su texto *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Para señalar que el temor expresado por los maestros ante lo que llaman “nuevas formas de ser niños” y las complejidades de los maestros para dar respuesta a esos cambios, se relaciona con:

Aclaremos, no estamos sosteniendo que alguna vez dispusimos de un saber sobre la infancia que logró describir con éxito lo que los niños eran y lo que podía esperarse de ellos, y que el problema actual es que los niños cambiaron. Lo que afirmamos es que alguna vez dispusimos de un saber que ocupó el lugar de esa certeza y que sostuvo una fenomenal maquinaria de institucionalización de la infancia que fijó las coordenadas dentro de las cuales los niños serían reconocidos como tales: la de infancia moderna. Hoy, cuando esas

coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante. (Diker, 2009, p. 18).

Concluimos pues, que tal como señala Diker, lo que se ha agotado no es la infancia, sino, los universales que describen lo que es y lo que debería ser, por ende, es competencia de los maestros no caer en la generalización de la infancia ni en la manera en la que esta se asume en la escuela, dado que ella obedece a experiencias múltiples, y en cambio, iniciar propuestas que sean respetuosas con ellas y con la manera en la que son asumidas a nivel local.

#### ***7.4.2. Imaginarios sobre la escuela - territorio***

En la discusión sobre el maestro, surgieron también distintos imaginarios sobre la escuela, sustentados en la historia de esta en el municipio, que la asocian con su atención al público masculino en sus inicios y tras la atención a población mixta, se le vincula con una población que no era admitida en otras escuelas, por lo que se le nombraba como “La escuela del gamín”, en ese sentido, empleamos la mirada con la que se han visto sus procesos educativos, inicialmente, atribuyéndole imaginarios negativos por la población que la habitaba, e incluso, a nivel interno, el uso de eufemismos como “somos una escuela de puertas abiertas” con la intención de explicar los fenómenos de extra edad e inclusión que se vivían en determinadas épocas. Finalmente, y en relación con las particularidades de la escuela, se concluye que “Aprendemos a ser maestros en el ejercicio, a través de la Actividad pedagógica” y, por lo tanto, el maestro contribuye a resignificar los imaginarios que se construyen en relación con las instituciones que habita.

El sujeto maestro, como sujeto de libertad, a partir de su quehacer y saber, se constituye en la principal mediación pedagógica que ha de favorecer la consolidación de pensamiento crítico, creativo, reflexivo, y, por ende, investigativo, en sus estudiantes, a partir de la configuración de ambientes – medios – pedagógicos favorecedores de prácticas y órdenes de discursos, que, antes que favorecer la repetición y domesticación de ideas, afectos y desafectos, debe facilitar la constitución de ambientes pedagógicos en donde se dé vía libre al discurso, al discurrir de cuestionamientos en el sentido de la cualificación del



pensamiento, “de la sospecha”, al tiempo que a la configuración de una ética como estética de la existencia. (Vásquez, 2011, p. 92).

#### **7.4.3. *Infancia y escuela***

La subcategoría de “Infancia y escuela” es de las más presentes en los instrumentos, pues los maestros participantes evocaron una gran cantidad de imágenes y experiencias que hablan de sus infancias y la importancia que la escuela tuvo para ellos. En algunos casos tales recuerdos infantiles se relacionan con los procesos de escolarización tempranos, con la concepción de la escuela como un lugar seguro y de reconocimiento, asociada con sentimientos de alegría, y de asociación de esta etapa escolar como una oportunidad de formación.

La distinción entre vivencia y experiencia, que para Marie – Christine Josso, consiste en que la primera es la situación, el hecho o acontecimiento existencialmente agotado en la temporalidad del sujeto, mientras la segunda es el resultado de “un cierto trabajo reflexivo sobre lo que pasó y sobre lo que fue observado, percibido y sentido” (Josso, 2004, p. 48, como se citó en Díaz, 2009, p. 82).

En ese orden de ideas, algunos maestros nombran la relación directa entre los recuerdos de los maestros que los inspiraron y su elección vocacional al visualizar el oficio de maestro como un proyecto de vida. Estas evocaciones, han contribuido de algún modo a establecer imaginarios sobre el significado de ser maestros, de la concepción de escuela como un escenario de creatividad e inclusión y la figura del maestro como alguien amigable, respetuoso, reconocido y valorado por la sociedad y, sobre todo, como un sujeto que no lastima a otros y que no perpetúa injusticias.

Se nombra al maestro como un mediador de conflictos, transformador de realidades personales y colectivas, el respeto por el oficio y, además, se deja claro que el valor de los trayectos de formación se alcanza cuando los saberes se ubican en un lugar de servicio y formación al otro. En esa medida, los vínculos y diálogos que se generaron permitieron un grado alto de intimidad y sinceridad que reconocieron el ejercicio de las evocaciones como un acto de catarsis, de reflexión sobre la propia historia y su relación con nuestra elección vocacional. Se señaló que el maestro es

un sujeto que se constituye a partir de diversas vivencias positivas y negativas, que son significadas y convertidas en experiencias.

Así, la subjetividad adquiere matices simbólicos que manifiestan un interés por el reconocimiento del otro, expresado en el deseo por causar una influencia visible a través de la relación pedagógica, presente cuando el maestro, como lo menciona Max Van Manen (1998, p. 87), “moviliza de forma reflexiva su deseo consciente y su voluntad de dar forma y dirección a esa influencia”. (Díaz., 2009, p. 84).

#### ***7.4.4. Relaciones pedagógicas***

En esta subcategoría, nos encontramos nuevamente con el uso indiscriminado de los términos para nombrar el oficio, por lo que se asocia la figura del profesor como alguien que tiene mayor relación con el estudiante, aunque otros señalan sobre el mismo, que la relación es distante.

De otro lado, se le otorga al maestro una serie de características relacionadas con su entrega, dedicación y apuesta pedagógica que están a disposición de potenciar las capacidades de los estudiantes. Díaz (2006) menciona que la subjetividad de los maestros cobra importancia en los procesos emancipatorios y en su función socio – cultural, por lo que invita a resignificar la figura del maestro:

En esta misma línea de reflexión, la perspectiva que pretendemos proponer se orienta a resignificar la figura del maestro tomando como centro el interés emancipatorio, a partir del cual el maestro deja de ser un frío didacta de los saberes particulares y se convierte en un agente eminentemente social y cultural transformador. Esto nos coloca en una posición proactiva y creadora que nos remite a considerar la potencialidad de la intersubjetividad social como generadora de significados y sentidos anclados en el mundo de la vida. (Díaz, 2006, p. 98).

Finalmente, se presentan dos de las cuatro tablas producto de la triangulación de la información, en las cuales se habla sobre la formación y las concepciones sobre el oficio.

**Tabla 7***Triangulación “Concepciones sobre el oficio”*

<b>Categoría 1</b> Concepciones sobre el oficio	<b>Instrumento 1</b> <b>(Relatos cruzados)</b>	Características sobre el oficio	Género en el oficio del maestro	Imagen del maestro ITA	Reflexiones sobre el oficio	Definiciones sobre el maestro ITA	Límites del maestro en el territorio
	<b>Instrumento 2</b> <b>(Grupo de discusión)</b>	Características del oficio	Género en el oficio del maestro	Maestros y transformaciones sociales	Creencias sobre el maestro		
	<b>Instrumento 3</b> <b>(Entrevista autobiográfico-narrativa)</b>		Género en el oficio del maestro		Reflexiones sobre el oficio		
	<b>Instrumento 5</b> <b>(Materiales evocadores)</b>	Creencias sobre el maestro		Metáforas del oficio	Reflexiones sobre el oficio	Historia sobre el maestro o la formación	

*Nota:* En esta tabla se sintetizan las categorías y subcategorías producto de la triangulación, en donde se registra la información relacionada con el oficio. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

**Tabla 8***Triangulación “Formación”*

<b>Categoría 2</b> Formación	<b>Instrumento 1</b> <b>(Relatos cruzados)</b>	Trayectos formativos y su influencia en la constitución del oficio	Vocación
	<b>Instrumento 3</b> <b>(Entrevista autobiográfico-narrativa)</b>	Elección profesional	Trayectos de formación Vocación

---

<b>Instrumento 4 (Biogramas)</b>	Elección vocacional	Trayectos de formación	Factores económicos asociados con la formación como maestros
<b>Instrumento 5 (Materiales evocadores)</b>	Momentos que delinean la vocación	Trayectos de formación	

---

*Nota:* En esta tabla se muestran las categorías y subcategorías producto de la triangulación, en donde se registra la información relacionada con la “Formación”. Elaboración propia, producto del tratamiento de la información.

## 8. Conclusiones

El interés por llevar a cabo esta propuesta de investigación sobre la práctica pedagógica en la sede urbana de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco del municipio de Támesis, Antioquia, estuvo motivado por dos asuntos: en primer lugar, de los ocho maestros de Básica Primaria que se desempeñan en esta sede, cinco han tenido como trayecto de formación inicial el paso por las Escuelas Normales, mientras que los tres restantes lo hicieron en Facultades de Educación. Además, el directivo docente que se vinculó con la investigación fue rector de la ENS Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia, durante siete años. Estos hechos nos llevan a preguntarnos sobre la relación que existe entre los discursos y prácticas de las instituciones formadoras de maestros y la manera en la cual estos se han apropiado o resistido a ellos, con el fin de constituir sus subjetividades. En segundo lugar, el reconocimiento de la práctica pedagógica como un escenario de reflexión, nos permitió preguntarnos por la importancia de la Actividad Pedagógica en la configuración y resignificación del oficio del maestro.

Dentro de los procesos de subjetivación, a través de los cuales los hombres y mujeres le otorgan significado a sus vivencias y las convierten en experiencias, son múltiples las relaciones que pueden tejerse en torno a un mismo fenómeno. En ese orden de ideas, emplear los relatos autobiográficos, los biogramas, materiales evocadores, grupos de discusión y los relatos cruzados, permitió observar la manera en la que los maestros y maestras participantes no solo tomaron la decisión de formarse, sino, como han ido construyendo una imagen del maestro que dialoga con sus creencias, imaginarios, referentes teóricos y la experiencia adquirida en el ejercicio.

El análisis de la información recolectada permitió responder la pregunta de investigación, la cuál era: ¿Cómo se han configurado las subjetividades de los maestros de una institución educativa en el suroeste antioqueño, en relación con sus trayectos de formación y sus concepciones del oficio? Concluyendo lo siguiente:

Tras el análisis de la información recolectada en los diversos instrumentos aplicados a los maestros participantes, se observa una tendencia relacionada con la formación, la cual da muestra de que los maestros de la escuela urbana se han formado en diferentes instituciones, aunque predomina el paso por las Escuelas Normales como trayecto inicial, los momentos históricos en los cuales esto tuvo lugar han generado múltiples imágenes del maestro, la escuela y las relaciones

entre ellos. Estos trayectos formativos han aportado a la aproximación de la definición del oficio del maestro a nivel institucional.

Puede señalarse que, aunque los discursos de las instituciones formadoras de maestros resultan importantes en la concepción del oficio y algunos de los participantes manifiestan que fue en dichos lugares donde construyeron la idea de “maestro”, predomina la creencia de ubicar a la práctica pedagógica como un elemento primordial en los procesos de subjetivación, reflexión sobre el oficio y un espacio de creación de significados. Razón por la cual, no se otorga un lugar privilegiado a los saberes disciplinares y pedagógicos, sino, que estos dialogan permanentemente con relación al servicio que el maestro presta en el contexto. Razón por la cual el maestro a nivel institucional es más valorado por su capacidad de desempeñar adecuadamente el servicio que por su formación profesional.

De otro lado, la tendencia de la elección profesional propone, en primer lugar, el concepto de “vocación” el cual sigue ocupando un lugar importante en las historias de vida de los maestros, asociándola con cierto “llamado al servicio”, motivado por experiencias tempranas, y cercanas de maestros y maestras que formaban parte de las familias o las comunidades. Sin embargo, no es la vocación el único argumento visible en la elección profesional, y aproximarnos a esta idea ha venido generando en la Institución Educativa el reconocimiento de otras fuerzas e intereses que han tenido los maestros para formarse y desempeñarse como tal, entre ellas, la estabilidad laboral y el reconocimiento en el territorio.

El reconocimiento social, la posibilidad de acceder de manera temprana a un empleo bien remunerado y la posibilidad de formación permanente, sumada con la estabilidad laboral, son otros de los argumentos expuestos por los participantes que dan muestra de cómo un sujeto puede formarse para maestro, motivado por múltiples factores, pero considerando la figura del enseñante como alguien que está siempre al servicio de la comunidad.

En relación con la influencia de los trayectos formativos en la constitución de las subjetividades, los maestros y maestras participantes señalan que la formación recibida en cada institución es distinta, por lo que, los discursos y los saberes que forman a los maestros de Básica Primaria pueden diferir de acuerdo con la institución formadora (Escuelas Normales o Facultades de Educación) e incluso con el momento histórico en el cuál la formación tuvo lugar. Por lo tanto,

la idea sobre el maestro y el oficio pueden ser diversas. Sin embargo, en el contexto donde se llevó a cabo la propuesta, tales diferencias no resultan inconvenientes, pues la diversidad de los saberes de los maestros dialoga en medio de procesos institucionales en los cuales se ha intentado crear la imagen de un maestro comprometido con su formación permanente, caracterizado por su entrega, compromiso y disposición para responder a las demandas del contexto, todo esto expresado a través de escenarios como las comunidades de aprendizaje, en las cuales los maestros dialogan y construyen la imagen situada del maestro que se considera valiosa en la Institución Educativa,

En otras palabras, aunque los trayectos de formación son importantes para el sujeto que se forma como maestro, no impiden que los maestros que se desempeñan en la institución sean conscientes de la necesidad de adherirse a la idea de consolidar “una mirada sobre el maestro a nivel local” en donde sobresalen su capacidad para atender a población en extraedad, promover actividades de gestión a la comunidad y comprometerse con la formación permanente, buscando cualificar su oficio.

Producto de los discursos institucionales desde los cuales los maestros y maestras participantes se han formado, dialogan diversas definiciones sobre el oficio. En medio de sus concepciones, no se reconocía en el ámbito institucional, el uso exclusivo de un término para nombrarlo. Es por ello, que se empleaban definiciones como: “profesor”, “docente” y “Maestro”.

Institucionalmente, las definiciones sobre el oficio convergen y parecen delinear a un sujeto con múltiples cualidades y atributos, que no precisa de ser nombrado bajo un solo término, sino, que se ampara en definiciones tan amplias que contribuyen a consolidar imaginarios sobre el maestro en los cuales sus compromisos comunitarios desdibujan sus límites personales.

Sin embargo, con el desarrollo de esta propuesta se ha ido promoviendo y aceptando la idea de nombrar nuestro oficio como “maestros”, dado su potencial político, histórico y las posibilidades que ofrece el hecho de concebimos como artesanos, como sujetos de saber, de deseo, y sujetos políticos.

Un hallazgo que llamó la atención en la propuesta es el que relaciona el oficio del maestro con su género, por lo que se hizo necesario indagar sobre el fenómeno de feminización del magisterio. Al respecto, este proceso ha estado presente en diversos momentos históricos del país, sin embargo, este no se reduce al hecho de contar con mayor presencia de mujeres desempeñándose

como maestras, sino, que alude a procesos en los cuales el colonialismo, el patriarcado y los diversos gobiernos de turno, han asociado la figura de la mujer con el cuidado, una imagen maternal y la protección; generando, entre otras cosas, un imaginario peyorativo sobre la mujer y sobre el oficio del maestro, al reducirlos a ambos a cierta creencia sobre “el cuidado de las infancias” vinculando esta actividad como algo sencillo, naturalmente propio de las mujeres y por ello, un trabajo poco remunerado.

Es por ello, que algunos maestros y maestras formados en décadas anteriores, aún conservan la idea de una imagen femenina y cuidadora en los primeros años de escolaridad, relacionando el cariño y el cuidado como características no solo femeninas, sino, propias de quienes se encargan de la educación inicial. Estas ideas generaron ciertas confrontaciones al momento de designar a uno de los compañeros como maestro del grado primero, por lo que el trabajo realizado en esta propuesta permitió repensar la idea de la idoneidad para educar y de comprender que ella no está directamente relacionada con el género.

### **8.1.¿Cómo se ven y se asumen los maestros participantes de la propuesta?**

La figura del maestro, en el ámbito institucional, surge como un sujeto reflexivo, que no solo se ha formado académicamente, sino, que pone al servicio de los demás sus conocimientos, con fines educativos. Esta conclusión es el resultado del análisis de los instrumentos aplicados a los maestros participantes, y se sustenta en la idea de que no son suficientes los trayectos formativos, pues en la reflexión sobre las prácticas es donde ocurren, no solo los procesos de subjetivación, sino, la significación de todo aquello que nos acontece, y en esa medida se constituye en experiencia.

El maestro debe contar con formación pedagógica y disciplinar, pero ellas solo adquieren sentido cuando son puestas al servicio comunitario, es por ello, que incluso se concibe un maestro que aunque no cuente con educación posgradual, tenga interiorizada la idea del servicio y la ayuda a otros a través de sus saberes.

Otra mirada importante, es la imagen del maestro de la institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, y su relación con la permanencia que tiene en la escuela urbana y, además, con su trabajo comunitario. Es por ello, que existe un imaginario que vincula al maestro de esta escuela con las transformaciones sociales, con la gestión comunitaria y la credibilidad que le otorga



la comunidad, basada en su trayectoria institucional. Por lo tanto, las valoraciones externas del trabajo del maestro estaban relacionadas con el tiempo que este se había desempeñado en la I.E. así, mientras más años de servicio en la escuela tuviera, se le relacionaba con mayor credibilidad y respeto, otra idea que se ha ido desvaneciendo en la medida que se ha comprendido que la permanencia no es sinónimo de una práctica reflexiva.

Hablar del maestro de Educación Básica Primaria del ITA, requiere entonces, asociarlo con una imagen de gestor, de mediador, de transformador a través del trabajo articulado con diversas instituciones y actores sociales, esperando del maestro una participación permanente y activa.

Sin embargo, no todas las miradas sobre el maestro a nivel local resultan favorables, existen algunas que le establecen límites, en esa medida, surge el maestro como un sujeto público, el cual debe ser alguien cuidadoso en contextos como el municipio de Támesis, que, aunque no es un ente territorial certificado, existe resistencia a considerar al maestro como un sujeto político, asumiendo que su comportamiento debe estar acorde a los intereses de los gobiernos locales de turno, pues en caso contrario se generan visiones poco favorables para los maestros que perjudican su estabilidad en el contexto.

De otro lado, el maestro en el territorio, debe ser un ciudadano ejemplar, alejado de escándalos, señalamientos y errores. Sin embargo, a nivel institucional, estos límites del maestro no se conciben generalmente como algo negativo, sino, como una oportunidad para continuar promoviendo la idea de un maestro intachable, a pesar de las restricciones a las subjetividades que estas representan, debido, sobre todo, al hecho de que los maestros somos sujetos políticos y ningún conocimiento es neutro. Se desdibuja de algún modo la figura del maestro como un sujeto emancipado, y se valida un imaginario que le ubica al margen de algunos procesos sociales. El desarrollo de esta propuesta abrió la posibilidad de comprender que dentro de los procesos de subjetivación de los maestros existe el derecho a equivocarnos, a tener una vida personal que toma distancia de la institución y, además, a comprender los límites entre la escuela y el maestro.

Finalmente, los trayectos formativos sí constituyen para los maestros participantes de la propuesta un factor importante en la constitución de las subjetividades de los mismos, pues en las instituciones formadoras se reciben saberes y discursos que permiten tal constitución, sin embargo, es la Actividad pedagógica, sus procesos de reflexión y significación, los encargados de permitir a

los maestros y maestras constituir diálogos entre los saberes pedagógicos y disciplinares que los formaron, con su ejercicio cotidiano. Esto quiere decir que se le otorga valor a la formación, pero esta, sin una permanente reflexión puede considerarse como deficiente, en la medida que la subjetividad tiene lugar gracias a complejos procesos de producción de sentido.

## 9. Recomendaciones

El proceso investigativo dentro de la Institución Educativa nos permitió a los maestros y maestras participantes de la propuesta desnaturalizar algunas prácticas y discursos que vinculaban al maestro en el territorio con una visión de funcionario abnegado, virtuoso, ejemplar y con poco espacio para su vida personal. Se ha venido trabajando en la toma de conciencia en relación con la enseñanza, buscando dejar de centrar la atención exclusivamente en el aprendizaje, y encontrando con esto, puntos de equilibrio que le permitan al maestro reconocerse no solo como un enseñante, sino, como un sujeto múltiple: sujeto de saber, de deseo y político. Por ende, un sujeto que también debe tomar distancia en ciertos casos de la escuela.

Además, se han hallado relaciones entre los trayectos de formación y la constitución de las subjetividades de los maestros, como se ha mencionado, estas experiencias de significación son diversas, como las mismas historias de vida de los maestros y maestras, pero cobran sentido a nivel institucional en la medida que ellas dialogan en un espacio como la escuela urbana Víctor Manuel Orozco. Debe resaltarse, que, en este contexto, la formación de los maestros resulta importante, pero se le otorga mayor valor a las reflexiones que van teniendo lugar en las dinámicas escolares, es decir, más que los títulos obtenidos por los maestros, se centra la atención en que sus conocimientos estén siempre al servicio de la escuela y la comunidad.

De otro lado, abrir la discusión sobre el género en el oficio del maestro ha permitido que los maestros y maestras pongamos en tensión algunas ideas que relacionaban la enseñanza inicial y la enseñanza de los procesos de lectura y escritura con un rol femenino, abriendo las puertas para que los hombres ocupen lugares en los grados iniciales como primero o segundo, los cuales por ciertos prejuicios no habían sido ocupados antes. Nos encontramos con el hecho de que tales imaginarios habían sido adoptados en procesos formativos de momentos históricos anteriores, y que están cargados de información que no resulta útil en la actualidad para la escuela. Es por ello, que se recomienda la conservación de los grupos de discusión que se constituyeron a nivel institucional. Ellos representan un escenario que no puede perderse de vista, pues se han conformado en comunidades de aprendizaje que distan de lo didáctico y se enfocan en las

subjetividades de los maestros, sus historias de vida, sus reflexiones y las maneras en las cuales se proyectan comunitariamente. Es así, a través de la construcción y el diálogo colectivo, como los estereotipos e imaginarios sobre los maestros pueden ir adoptando nuevas formas cada vez más favorables para la I.E. y la comunidad.

El proceso investigativo, llevado a cabo en el pregrado de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia representó una oportunidad para problematizar los territorios desde las lecturas que los maestros en formación – y, a la vez en ejercicio en nuestros lugares de práctica -, realizamos. El programa fue respetuoso con los intereses investigativos y, en este caso, ha permitido que tomemos distancia de los saberes disciplinares o específicos de los cuales múltiples investigaciones se han ocupado, para centrar nuestro interés en las subjetividades de los maestros y maestras, y como estas se han ido constituyendo a partir de los trayectos de formación, las historias de vida, y los procesos de significación que sobre ellos realizamos permanentemente.

Esta propuesta ha sido novedosa en el territorio, en la medida que en la I.E. la oferta formativa se centraba en las disciplinas y las didácticas, pero pocas veces en un asunto como las subjetividades de los maestros, objeto de estudio que, si bien ha sido ampliamente investigado desde hace algunos años, no había contado con un espacio en el municipio de Támesis para que los maestros y maestras se reunieran y construyeran otro tipo de saberes. Por lo tanto, que la Universidad de Antioquia siga siendo respetuosa de los intereses investigativos de los estudiantes del pregrado en Licenciatura en Educación Básica Primaria, garantiza que tales procesos continúen siendo espacios de aprendizaje que influyan realmente en el territorio.

Como pregrado, la Licenciatura en Educación Básica Primaria puede continuar centrando sus intereses de la Práctica Pedagógica en la escuela, el maestro y el territorio, sin embargo, asuntos como las infancias no pueden dejarse a un lado en un programa que se ocupa de la formación de maestros y maestras que atienden población infantil. Si bien la Universidad de Antioquia a través de la oferta de cursos complementarios de maestría, bajo la figura de estudiantes coterminales

permite el acceso a seminarios en los cuales se abordan diversos temas, no todos los estudiantes acceden a ellos, por lo tanto, pensar en la posibilidad de abordar las infancias en el pregrado de LEBP resulta necesario.

De otro lado, durante el desarrollo de esta propuesta emergen preguntas por las relaciones entre los saberes disciplinares y la formación de los maestros de Básica Primaria ¿Cuáles son los saberes que constituyen a los maestros y maestras de este nivel educativo? ¿Por qué apostarle a la formación de maestros de Básica Primaria si la formación disciplinar en la escuela ha sido históricamente tan valiosa? ¿Qué es lo que constituye al maestro de Básica Primaria como un sujeto múltiple? Estas preguntas, pueden constituirse en un insumo para continuar indagando sobre los maestros de Básica Primaria, su papel en la historia, sus transformaciones, retos y reivindicaciones tras veinte años en los cuales el pregrado había desaparecido de la oferta formativa de la Universidad de Antioquia.

Finalmente, a nivel personal, el proceso de investigación ha venido acompañado por diversas renunciaciones que toman forma de aprendizajes. El proceso de recolección y análisis de la información resultó retador, en la medida que hay momentos en los que se hace complejo tomar distancia del contexto que habitamos e investigamos al mismo tiempo ¿Cómo nos incluimos en la investigación, pero al mismo tiempo asumimos el papel de investigadores? ¡Sin lugar a duda fue una oportunidad para despojarse de imaginarios, ideas preconcebidas, temores y resistencias! La propuesta de continuar problematizando nuestros territorios siendo actores activos del proceso es sin duda, un elemento relevante en la formación del maestro como investigador y, en la apuesta por reivindicar los saberes locales y las historias de vida de los maestros.

### Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77 - 84.
- Antelo, E. (2014). El niño de la pedagogía. En E. Antelo, *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos* (págs. 100 - 112). Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bedacarratx , V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.
- Bedacarratx, V. (2012a). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación “inicial”: relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. *Propuesta Educativa*, núm. 37, 59-68.
- Cadavid Marín, A. (2016). La subjetividad al rescate del sujeto histórico en la investigación educativa. *Plumilla educativa: Huellas vitales: marcas perdurables en la memoria de los sujetos*, 337-343.
- De tezanos, A. (1985). Capítulo IV Lo vocacional en la formación de maestros. En A. De Tezanos, *Maestros: ARTESANOS - INTELECTUALES Estudio crítico sobre su formación* (págs. 3 - 187). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De tezanos, A. (2011). ¿Identidad y/o tradición docente? apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*. 51(1), 1-28.
- Delgado García, M. (2019). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Relmecs*, 8(2), 1-16.
- Díaz, M. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Actualidades Pedagógicas*, 1(48), 94-103.

- Díaz, M. (2009). Subjetividad, sentido y formación: un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida. *Actualidades Pedagógicas*, (1), 79-85.
- Diker, G. (2009). El discurso de la novedad. En G. Diker, *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (págs. 11 - 31). Buenos Aires: Los Polvorines - Biblioteca Nacional, Universidad de general Sarmiento.
- Echeverri Sánchez, J. (1996). Proyecto Reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 19-30.
- Estrada Galeano, A. (2011). Materia y técnica: sobre la mediación de la memoria en la construcción de lo habitable, en el contexto del hábitat popular. *Cuadernos de vivienda y urbanismo*, 4,(7), 38-60.
- Giraldo González, M. y Rivillas Molina, C. (2019). Devenir múltiple y surreal: reflexiones sobre la formación estética de maestros de ciencias sociales. *Educación y Ciudad*, (36), 117-126.
- Gómez Peña, M., Cardona Castaño, G., Jiménez Rendón, B. y Ochoa Cuartas, M. (2020). La autonomía y la identidad como cimientos de la formación de formador en la Escuela Normal Superior. En R. A. Jaramillo Roldán, *Autonomía, Identidad y Formación: Voces de maestros investigadores* (págs. 29-51). Medellín, Colombia: L. Vieco S.A.S.
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación y ciudad*, 47-58 .
- Lastres Fuentes, J., Quesada Corrale, M., Sosa Flore, M., De la Fuente Flores, F. A., Ramírez González, Y. y Brizuela Sánche, I. (2005). La comunicación profesional en la actividad pedagógica. *Revista Pedagogía Universitaria*, X(5), 122-132.

- 
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *METHODOS, Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, (1), 88-97.
- Martínez Boom, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Quaestio*, 41-70.
- Marín Díaz, D. y León Palencia, A. (2018). Introducción. En D. L. Marín Díaz, & A. León Palencia, *Infancia. Balance de un campo discursivo (Colección Pedagogía e Historia)* (págs. 1 - 158). Universidad Pedagógica Nacional.
- Montoya Palacio, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198.
- Muñoz Mejía, E., Toro Avendaño, M., Salazar Duque, C., Castaño Castañeda, L., Zapata Aguirre, M., Toro Sepúlveda, M. y Pérez Rúa, L. (2020). Autonomía, identidad y formación como ejes misionales de las escuelas normales superiores. En R. A. Jaramillo Roldán, *Autonomía, Identidad y Formación: voces de maestros investigadores*. (págs. 119 - 147). Medellín - Colombia: L. Vieco S.A.S.
- Saldarriaga, V. (2006). Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Educación y Ciudad*, 53-70.
- Sánchez Amaya, T. y González Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 241-253.
- Sánchez Moncada, M. (2001). La feminización del magisterio. *Centro de Memoria*, 1-2.
- Sanchidrián Blanco, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.
- Soler Durán, A. y Flores Osorio, M. (2009). Subjetividad e identidad en maestros normalistas. *Revista Pensamiento Universitario*, 42-49.
- Soler Durán, A. y Flores Osorio, M. (2010). Subjetividad e identidad en maestros normalistas. *Revista Inventio, Pensamiento Universitario*, 42-49.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.



Torres Duarte, J. (2020). La constitución de subjetividades éticas y políticas en la formación crítica de profesores de matemáticas: análisis de los discursos gubernamentales en Colombia (2000 - 2015). *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 8-35.

Vásquez Alape, L. (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Revista Panorama* (9), 90-100.


Zemelman Merino, H. (s.f.). Subjetividad y realidad social, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 235-246.

Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.

Zuluaga Garcés, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". *Revista Educación y Pedagogía.MeáeWín: Facultad de Educación*, XIII(29-30), 41-49.

## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>CONSENTIMIENTO INFORMADO</p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA</p>
	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL</p> <p>FACULTAD DE EDUCACIÓN</p> <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>

INFORMACIÓN GENERAL
<p>Espacio de formación:</p> <p>Nombre del estudiante:</p> <p>Teléfono:</p> <p>Correo electrónico: Carlos.gonzalez4@udea.edu.co</p> <p>Institución educativa: Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco</p> <p>Nombre del participante:</p> <p>Teléfono del participante:</p> <p>Correo electrónico:</p>
INFORMACIÓN ESPECÍFICA
<p>Descripción general:</p> <p>En el marco del espacio de formación Práctica pedagógica VII, se busca problematizar los contextos donde se desempeñan laboralmente los maestros normalistas que cursan el pregrado de Licenciatura en Educación Básica Primaria, con el fin de que ellos desarrollen en el territorio sus proyectos de grado, que les permitan potenciar propuestas de investigación que movilicen saber pedagógico en la básica primaria en contextos rurales o urbanos a partir de los saberes de experiencia de las maestros y maestros en ejercicio y en formación.</p>

Si usted accede a participar como protagonista se le pedirá responder unas preguntas en un diálogo con los estudiantes del espacio de formación, esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo distribuidos en dos o más secciones. La información suministrada durante estas sesiones se grabará, de modo que los estudiantes puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en esta narrativa es voluntaria. La información que se recoja será utilizada con fines educativos y no se usará para ningún otro propósito fuera de los expresados en el espacio de formación.

Sus datos aparecerán si lo autoriza, de no ser así, se utilizará un seudónimo. Una vez realizadas las informaciones, las grabaciones se servirán para la formación de futuros profesionales quienes se desempeñarán como maestros y maestras de Básica primaria.

Si tiene alguna duda sobre esta actividad, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella, igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en alguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a los estudiantes o no responderla.

De antemano, se agradece su participación.

Objetivo General:

Reconocer la subjetividad constituida por los maestros de una institución del suroeste antioqueño, a partir de sus trayectos de formación y sus experiencias en la actividad pedagógica.

Objetivos específicos

Reconstruir con los maestros los trayectos de formación en los que han constituido sus subjetividades.

Analizar la relación entre los trayectos de formación de los maestros y la constitución de sus subjetividades.

Consideraciones:

Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad.

No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo.

Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad.

Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.

#### FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

\_\_\_\_\_

Nombre completo

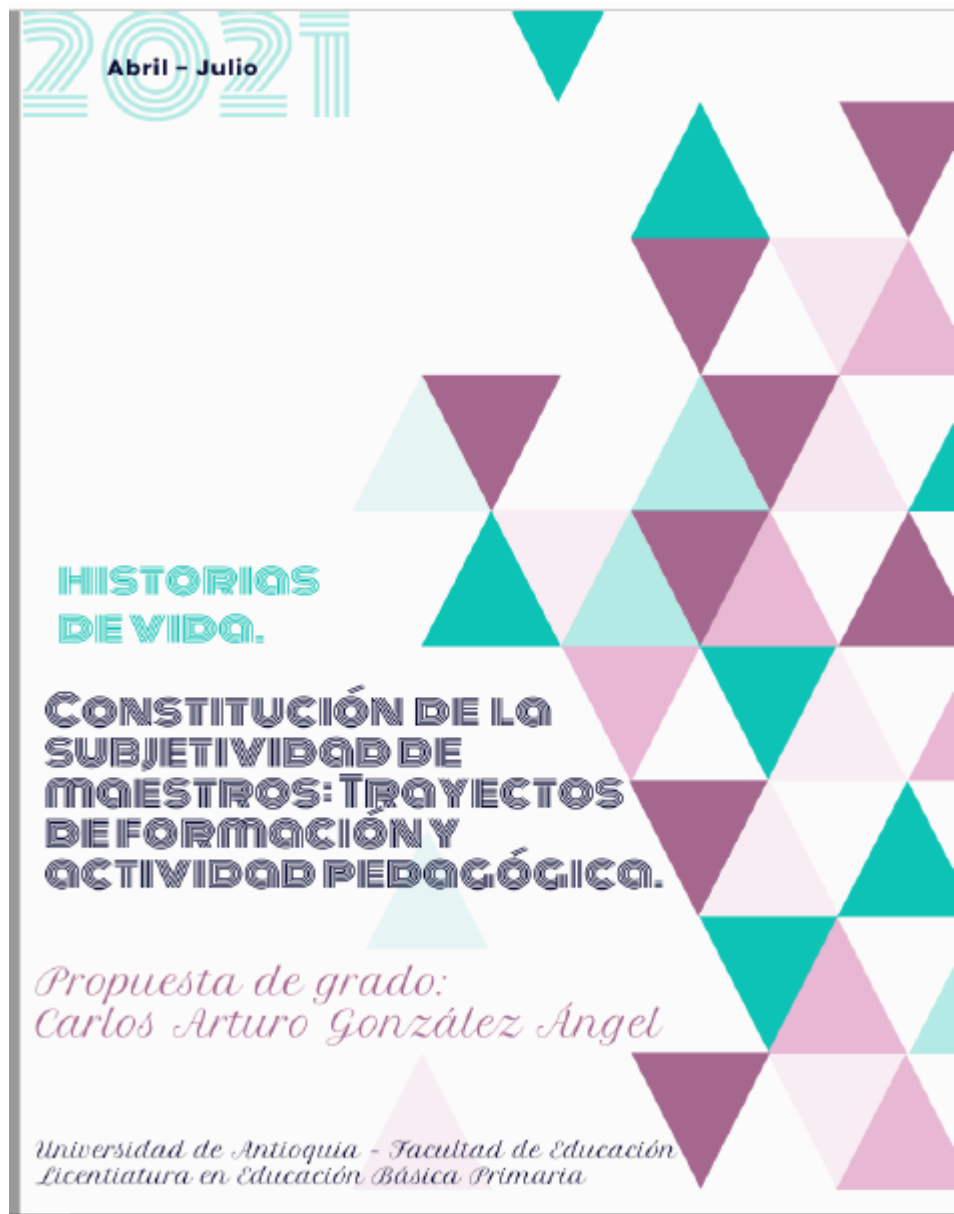
\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Cargo

**Anexo 2. Invitación a los maestros**





*En estos tiempos de incertidumbre en los que se tiende a tapar el pasado habría que tomarse el trabajo de leer los acontecimientos como hechos que nos ayudan a comprender el presente. Ni historia para recordar los hechos del ayer, ni historia para disipar la bruma, ni historia para alentar el culto de los hombres. (Martínez, 2008, p. 41).*

LA PROPUESTA

**INVITADOS**

Maestras y maestros de la sede urbana de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco - Támesis, Antioquia.

**DURACIÓN**

Proponemos un encuentro mensual, durante los meses de abril, mayo, junio y julio de 2021.

**CONSENTIMIENTO**

Para el desarrollo de esta propuesta es muy importante contar con la participación de las maestras y maestros de la sede urbana, por lo que requerimos contar con tu consentimiento para los encuentros.

**PROPÓSITO**

Generar un espacio de diálogo, en donde recurrir a las historias de vida nos permitirá relacionar nuestros trayectos formativos con la constitución de nuestras subjetividades.

**RESULTADOS ESPERADOS**

- Reconocer a los maestros, no solo como enseñantes de un oficio, sino, como sujetos históricos, políticos y sociales.
- Analizar la relación entre los trayectos de formación de los maestros y la constitución de sus subjetividades.

**¿Estás interesado en participar de esta propuesta?**

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Cédula: \_\_\_\_\_



## Anexo 4. Conversación sobre el maestro



INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGRÍCOLA VÍCTOR MANUEL OROZCO - NIT 890962062-9  
Resoluciones de aprobación No. 2017060101036 y 2017060103053 de 2017 y 118226 de 2014  
Secretaría de Educación de Antioquia

### Taller Pedagógico Momento 4 - Actuar

Fecha: 26 de febrero de 2021

Elementos:



- Epistemológico - ¿Cómo se construye el conocimiento?
- Psicológico - ¿Cómo aprende el estudiante?
- Antropológico - El ser humano ITA
- Pedagógico - Enseñanza - Aprendizaje
- Sociológico - Interacción - contexto

## ¿Profesores, docentes, maestros o profesionales de la educación?

PROPÓSITO:

Reflexionar sobre la importancia de nombrar adecuadamente nuestro oficio, con el fin de consolidar la identidad institucional del maestro ITA.

Completa la siguiente tabla de acuerdo a tu conocimiento sobre las posibles diferencias entre los términos presentados:

**Profesor:**

.....  
.....  
.....

**Docente:**

.....  
.....  
.....

**Profesional de la  
educación:**

.....  
.....  
.....

**Maestro:**

.....  
.....  
.....



## Referentes

Texto: "El maestro, el docente y el formador - en Figuras contemporáneas del maestro en América Latina" - Humberto Quiceno - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

### Maestro:

"Maestro tiene, pues, un sentido mucho más antiguo que el maestro de escuela. Maestro fue, primero que todo, la actitud de educarse a sí mismo y después educar a otra persona, pero sólo a una". (Quiceno Castrillón, p. 1).

Sócrates pretendió educar a Alcibiades, al haberse educado a sí mismo. Sócrates no pretende educar a otros, distintos de Alcibiades. Educarse y educar a otro, requería de la transformación de sí mismo, del ser que se educaba. (Quiceno Castrillón, p. 1).

### Paidagogo:

"Alguien que pretende educar a una persona, paidogogo no es un maestro de escuela, es un maestro de otro". (Quiceno Castrillón, p. 1).



### Maestro de escuela:

ES una construcción entre Juan Bautista Lasalle y Pestalozzi. - La escuela surge en 1720 con Lasalle y su interés por educar a otros (en plural).  
Europa (Siglo XVIII) - Colombia (Siglos XIX y XX).

### Lasalle

- Pensó en alguien "especial" para educar.
- Empleó la experiencia con una comunidad de hermanos religiosos.
- Tenían vidas en común, prácticas ascéticas, de renuncias y de formación religiosa.
- Los hermanos que iban a ser maestros debían vivir todo el tiempo en un mismo lugar, compartir las comidas y los ejercicios de piedad. (Lasalle, 2001,13).
- Educó niños de campesinos, comerciantes y artesanos (Para prevenir revueltas en la población).




### Pestalozzi

- No pensó en hermanos, sino en niños.
- Trabajos y proyectos en común entre adultos y niños (Los maestros vivían con los niños y compartían experiencias, comidas, ejercicios).
- Pestalozzi, construyó una escuela y una granja, un instituto y un lugar en común, una casa de estudio y de trabajo, un lugar en común de niños (comían, vivían y trabajaban juntos) con el fin de educar niños marginados, pobres y huérfanos (Piatón, 1996, 36). Su objetivo era cambiarlos de condición y estatuto.
- El rostro del maestro es hombre y es mujer - Emerge la figura de la maestra -.



**Anexo 5. Protocolo: relatos cruzados**

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p><b>PROTOCOLO – RELATOS CRUZADOS</b></p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA</p>
	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL</p> <p>FACULTAD DE EDUCACIÓN</p> <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>

*“La memoria está atada a la subjetividad del individuo, sus concepciones del universo y sus sentimientos. Además, por su carácter orgánico, está abierta a transformaciones inconscientes”.* (Bueno, 2012, p. 26).

INFORMACIÓN GENERAL
<p>Espacio de formación: Práctica Pedagógica VII</p> <p>Identificación del informante:</p> <p>Teléfono:</p> <p>Correo electrónico:</p> <p>Institución educativa:</p>
INFORMACIÓN ESPECÍFICA
<p>Descripción general:</p> <p><b>Los relatos cruzados</b>, representan una posibilidad de narrar a varias voces un mismo fenómeno o una historia. Es así, como recurriremos a ellos para tratar de contar la historia del maestro en el suroeste antioqueño – o acercarnos a los imaginarios que circulan sobre el maestro en el territorio, y de los cuales nosotros mismos somos promotores o responsables.</p> <p>Si tiene alguna duda sobre esta actividad, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella, igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en alguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a los estudiantes o no responderla.</p>

De antemano, se agradece su participación.

**Objetivos:**

**Consideraciones:**

Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad.

No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo.

Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad.

Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.

**CUERPO DE PREGUNTAS**

Durante este encuentro, vamos a tratar de acercarnos a los discursos sobre la figura y el oficio del maestro. Somos portadores de algunos imaginarios, creencias, virtudes, responsabilidades e ideales de maestro, y ello contribuye a que circulen en los territorios algunas representaciones del oficio, que pueden ser tan diversas e insospechadas como sujetas a resignificaciones.

El ejercicio lo realizaremos a través de unas preguntas orientadoras que nos permitirán a todos los participantes construir una historia sobre el maestro y su oficio en una institución educativa del suroeste antioqueño.

En el contexto existen creencias sobre los maestros que se desempeñan en la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco ¿Conoce usted alguno de ellos, o cree en algunas de esas ideas? Menciónelos de ser posible.

Mencione las características de los maestros y maestras de esta institución educativa.

¿A qué se debe que la gente atribuya estas características a este grupo de maestros?

¿Cuáles son las características esenciales de un maestro en esta institución educativa?

¿Considera que sus trayectos de formación le permitieron pensar que un maestro reúne estas características?

Defina a los maestros de esta escuela empleando dos palabras.

¿Considera que existen diferencias entre los maestros formados en Escuelas Normales y Facultades de educación? ¿Por qué?

¿Cuál es el aspecto que más destaca de su desempeño como maestro y cuéntenos si este fue desarrollado o adquirido en sus trayectos formativos?

¿Cuál crees que es la imagen de maestro que circula en el municipio de Támesis? – Al referirnos a imagen, debemos remitirnos a ese “concepto” que consideras que circula sobre el maestro en el territorio.

¿Cómo contribuimos nosotros a que esa imagen se refuerce o se ponga en tensión?

¿Has sentido limitaciones para expresarte cotidianamente en el territorio por ser maestro como sujeto público?

Nombra las expectativas sobre los maestros que llegan a esta institución.

¿Cuáles son los criterios de inclusión y exclusión?

¿Crees que es posible cambiar la imagen de maestro que circula en la institución y en el municipio?

El relato sobre el maestro se realizará con la participación de todos, se organizará en prosa, e irá respondiendo a las preguntas mencionadas.

#### FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

\_\_\_\_\_

Nombre completo


\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Cargo

**Anexo 6. Protocolo: entrevista autobiográfica – narrativa**

	<p>PROTOCOLO ENTREVISTA          AUTOBIOGRÁFICA – NARRATIVA          (PODCAST)</p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA</p>
	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL          FACULTAD DE EDUCACIÓN          UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>

INFORMACIÓN GENERAL
<p><b>TÍTULO DEL PROYECTO:</b> “Historias de vida. Constitución de la subjetividad de maestros: Trayectos de formación y actividad pedagógica”.</p> <p>Nombre del informante:</p> <p>Título:</p> <p>Profesión:</p> <p>Trayectos formativos: (Mencione en este espacio cuáles son los trayectos formativos que ha tenido como maestro, por ejemplo: Bachiller Pedagógico, Normalista, Licenciado, Especialista, Magister)</p> <p>Años de servicio:</p> <p>Institución educativa donde se desempeña:</p> <p>Carácter: oficial _____ Privada _____</p> <p>Años de experiencia docente:</p>
PRESENTACIÓN
<p>En el marco del espacio de formación Práctica pedagógica VII, se busca problematizar los contextos donde se desempeñan laboralmente los maestros normalistas que cursan el pregrado</p>

de Licenciatura en Educación Básica Primaria, con el fin de que ellos desarrollen en el territorio sus proyectos de grado, que les permitan potenciar propuestas de investigación que movilicen saber pedagógico en la básica primaria en contextos rurales o urbanos a partir de los saberes de experiencia de las maestras y maestros en ejercicio y en formación.

Este protocolo de entrevista busca generar entre los maestros la reflexión sobre sus historias de vida, tomando en cuenta algunos aspectos significativos en sus experiencias y la manera en la cual específicamente los trayectos de formación les han permitido constituirse en los sujetos que son actualmente.

#### OBJETIVOS

Generar una serie de preguntas que motiven a los participantes a narrar de manera oral sus historias de vida.

Relacionar los trayectos formativos de los maestros con sus constituciones del oficio.

#### CONSIDERACIONES

Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad.

No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo.

Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad.

Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.

#### CUERPO DE PREGUNTAS

##### **La infancia**

¿Cuáles son sus primeros recuerdos de la infancia? Mencione información sobre sus padres, sus oficios, la cantidad de hermanos, sus juegos, actividades favoritas.

**La escuela**

¿A qué edad inició la etapa escolar?

¿En qué lugar inició su historia escolar? – Nombre de la escuela y vereda.

¿Recuerda el nombre de su primer maestro o maestra?

¿Cómo te sentías en la escuela?

¿Recuerdas un espacio o actividad que disfrutabas en la escuela?

¿Qué es lo que más extrañas de tu etapa escolar?

¿Crees que tu experiencia escolar te motivó a ser maestro o maestra? ¿Por qué?

**La juventud**

¿En qué lugar e institución cursaste tu educación media?

¿Por qué elegiste este lugar?

¿Si no elegiste tú el lugar de formación, quién lo hizo y por qué?

¿Influyó este espacio de formación en tu vocación como maestro o maestra?

**Trayectos formativos**

¿Qué formación inicial recibiste para ser maestro o maestra?

¿Cuál es la importancia que le das a tu lugar de formación inicial como maestro o maestra?

¿Recuerdas alguna palabra, frase, teoría o maestro que haya influenciado tu ser de maestro hoy?

¿Cuáles otros trayectos formativos has elegido? ¿Por qué lo has decidido?

¿Encuentras un contraste entre tu formación inicial como maestro y la que recibiste posteriormente en otros espacios? Mencionalos.

**La experiencia de ser maestros y maestras**

¿Recuerdas tu primera experiencia como maestro o maestra? ¿Dónde ocurrió, hace cuánto sucedió?

¿Qué es lo que más recuerdas de esa experiencia?

¿En cuáles aspectos podrías decir que has cambiado más en relación a tu oficio?

¿Cuáles experiencias te han hecho ser el maestro que eres?

¿Consideras que tus trayectos de formación han influido en el tipo de maestro que eres?

¿Cómo se expresa todo lo que has aprendido durante esos trayectos de formación en tu actividad pedagógica?

**Estas preguntas buscan generar el diálogo entre los maestros, pero en este caso, serán la guía para realizar un audio con la historia de vida de cada informante.**

**Para hacerlo, puedes emplear todos los detalles posibles con el fin de entender tus elecciones.**

#### FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

\_\_\_\_\_

Nombre completo

\_\_\_\_\_


Firma

\_\_\_\_\_

Cargo



**Anexo 7. Protocolo: materiales evocadores**

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p><b>PROTOCOLO – MATERIALES EVOCADORES</b></p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA</p>
	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL</p> <p>FACULTAD DE EDUCACIÓN</p> <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>

Suele decirse que las fotografías nos muestran, nos permiten ver la escuela, los niños, los maestros, el ambiente..., pero, y esto es importante, yo pienso que muchas veces pasa lo contrario: las fotos nos ocultan la escuela porque se hacen para dar una determinada imagen de cómo era, de cómo eran los niños, de cómo era el maestro, de los materiales escolares, etc.; nos quieren dar una imagen, no reflejar la realidad. (Sanchidrián, 2011, p. 305).

<b>INFORMACIÓN GENERAL</b>
Espacio de formación: Práctica Pedagógica VII Identificación del informante: Teléfono: Correo electrónico: Institución educativa:
<b>INFORMACIÓN ESPECÍFICA</b>
<p><b>¿Qué es un material evocador?</b></p> <p>“Son un conjunto de materiales de la vida profesional y personal que dan cuenta de los recuerdos adormecidos u olvidados”. (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013, p. 12). Esta herramienta, hará posible el uso de canciones, imágenes, fotografías o historias que evoquen entre los maestros participantes aspectos relacionados con su subjetividad – bien sea personal o laboral –</p>

y dar cuenta, en esa medida, de historias olvidadas como: sueños, aspiraciones, experiencias significativas, entre otros.

**Objetivos:**

Emplear materiales evocadores como las fotografías con el fin de generar entre los maestros participantes rememoraciones asociadas con sus sueños, deseos, motivaciones y la constitución de sus subjetividades.

Diseñar un collage con las fotografías y materiales evocadores suministrados por los maestros, tejiendo relaciones entre sus evocaciones y las resignificaciones de los mismos.

**Consideraciones:**

Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad.

No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo.

Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad.

Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.

**MATERIALES EVOCADORES**

Considerando la relación directa entre las imágenes y su capacidad para generar emociones, se propone que cada maestro traiga al encuentro virtual tres fotografías o imágenes que considere importantes en su historia de vida: la fotografía de sus grados del colegio, de la Escuela Normal o la Universidad; la foto de su primer grupo de trabajo, o de sus compañeros más queridos.

A partir de las emociones generadas con estos materiales, se creará un diálogo entre compañeros que nos permite acercarnos a las subjetividades de los maestros – comprendiendo estas, como la capacidad que han tenido para convertir en experiencias las vivencias que han tenido.

Esta actividad nos dejará ver las emociones vinculadas con las motivaciones por ser maestro, **el significado de ser maestro o maestra a nivel personal, familiar, social**, económico; el

momento histórico que nos motivó a tomar esta decisión, nuestros principales logros, temores, fracasos, aprendizajes.

El registro de esta experiencia será a través de las grabaciones de los encuentros, y la materialización de un muro digital (Padlet) con las fotografías, y respuestas evocadas, relacionadas todas con la subjetividad de los maestros, sus trayectos formativos e historias de vida.

#### FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

\_\_\_\_\_

Nombre completo


\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Cargo

**Anexo 8. Protocolo: Biogramas**

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>PROTOCOLO - BIOGRAMAS</p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA</p>
	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL</p> <p>FACULTAD DE EDUCACIÓN</p> <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>

INFORMACIÓN GENERAL		
Espacio de formación: Práctica Pedagógica VII		
Identificación del informante:		
Teléfono:		
Correo electrónico:		
Institución educativa:		
INFORMACIÓN ESPECÍFICA		
¿Qué es un Biograma?		
Siguiendo a Parrilla (2009: 109), el biograma es una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital. En él se establece la línea de vida, a modo de “particular y contextual” cronograma personalizado sobre los hitos e incidentes que jalonan la vida de la persona, y la interpretación de los mismos. (Domingo Segovia, Domingo Martos, y Martos Titos, 2017, p. 84).		
MOMENTO	ACONTECIMIENTO – DIMENSIÓN	IMPACTOS
Cronología, fechas, momentos a destacar	Describir sintéticamente, qué pasa, quién, qué.	Qué impacto y en qué Aspecto

Formato tomado de (Domingo Segovia, Domingo Martos, y Martos Titos, 2017, p. 87).

**Objetivos:**

Identificar la influencia que los trayectos de formación han tenido sobre la constitución de subjetividades de los maestros.

Realizar un biograma en el que se dé cuenta de los trayectos de formación de los maestros y la influencia que estos han tenido en la constitución de sus subjetividades.

**Consideraciones:**

Usted puede elegir qué información puede ser o no puede ser utilizada, así como también puede elegir si permite revelar o no su nombre e imagen personal en esta actividad.

No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar y en cualquier momento puede dejar de hacerlo, sin que le ocurra algo.

Por favor, tome el tiempo que necesite para responder, puede llamar a los estudiantes encargados si tiene alguna pregunta sobre la actividad.

Es de aclarar que en el proyecto tendremos en cuenta cada uno de los derechos de la LEY ESTATUTARIA 1581 DE 2012 la cual habla sobre las disposiciones generales para la protección de datos personales.

**CUERPO DEL BIOGRAMA**

La siguiente es solo uno de los posibles formatos que usted puede emplear para registrar la información relacionada con sus trayectos de formación, historia de vida y acontecimientos importantes (En qué momento histórico ocurrieron, principales hechos que sucedían en tales periodos).

Diligencie la tabla con la información que usted considere necesaria para completar su biograma, vinculando principalmente, sus trayectos de formación – Paso por la escuela, la Normal, la facultad de Educación, los posgrados, entre otros -. Puede incluir, además, su experiencia laboral.

CRONOLOGÍA	DESCRIPCIÓN	LUGAR, PERSONAJE, TEMA	HITO, IMPACTO PROFESIONAL

1984 – 1985	Formación en la Escuela Normal	Normal de Caramanta	
1985 - 1989	Primera experiencia laboral	Colegio “La paz”	
1990 - 1994	Licenciatura	Universidad de Antioquia	

Formato tomado como referente de (Domingo Segovia, Domingo Martos, y Martos Titos, 2017, p. 89).

Como se mencionó al inicio, este es solo uno de los posibles formatos para realizar la actividad, hay biogramas con siluetas de redes conceptuales o mapas mentales.

#### FIRMAS

Por la presente, doy mi consentimiento para que se registre la actividad mientras recibo o proveo información a los estudiantes de la Universidad de Antioquia. El registro podrá ser fotográfico, audio y video o cualquier otro medio de registro o reproducción de imágenes.

Acepto voluntariamente participar en la entrevista conducida por los estudiantes y reconozco que he sido informado (a) sobre los objetivos y alcance de esta. Se me informa que responderé diferentes preguntas y que podrán tomar registro en video, puedo detener en cualquier momento los encuentros y solicitar cualquier información. En caso de inconformidad puedo contactar a los estudiantes encargados y a la maestra orientadora.

\_\_\_\_\_

Nombre completo

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Cargo