

**CONFIGURACION DE LA SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO, CONCEPCION Y
SENTIDO DE SU LABOR
EL CASO DE DOS COLEGIOS DE BOGOTÁ**

MARY AFRICANO MORALES

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
2018**

**CONFIGURACION DE LA SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO, CONCEPCION Y
SENTIDO DE SU LABOR
EL CASO DE DOS COLEGIOS DE BOGOTÁ**

MARY AFRICANO MORALES

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Estudios Sociales

Director: JUAN CARLOS TORRES AZOCAR

Título Académico: Magister en Estudios Sociales

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
2018**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, 10 de diciembre de 2018

DEDICATORIA

Dedico este trabajo al Profesor Juan Carlos Torres Azocar, incansable Maestro que me acompañó en este proceso de investigación, ayudándome en la reflexión acerca de la labor docente, reflexión que me permitió pensar en los maestros, de hacerlo desde una nueva mirada, para descubrir desde sus voces nuevas realidades que obedecen al complejo mundo de la subjetividad.

Desde su compromiso en la formación de muchas generaciones de maestros ha hecho su aporte a la formación de la subjetividad política, con una eticidad que abre caminos, con un conocimiento pleno de la realidad colombiana pero especialmente con un agudo sentido crítico que ayuda a pensar (se) .

Gracias a él no solo he podido comprender planos de la realidad colombiana cuando en el pregrado hace más de 35 años fue mi director de tesis en aquel entonces acerca de la Violencia en Colombia, sino en la actualidad en la posibilidad de investigar la subjetividad de los docentes en sus contextos, en un proceso en el que confronté mi propia acción educativa, mi subjetividad y la construcción del sentido personal de ser maestra.

En él, el amigo, la persona que me permitió abrir nuevas posibilidades de pensamiento, de investigación, para descubrir en la memoria lo que quisimos ser, en el presente la posibilidad de hacer desde la cotidianidad de la escuela y en la necesaria proyección de la utopía de otro mundo posible, donde afloren los aportes de los maestros desde la conciencia de sí mismos y en el compromiso por el ser humano, en condiciones de justicia y equidad.

El profesor Juan Carlos, con una increíble sensibilidad humana en su trabajo, como el de muchos maestros sin mayor reconocimiento social, ha ido sentando las bases de una nueva forma de interpretar lo social, reconociendo en el ser humano el valor de la subjetividad y de la intersubjetividad, sin desconocer la necesidad de establecer nuevas relaciones en las que se reconozca la diferencia, desde el reconocimiento de sí, para el encuentro con los otros...

Sin duda el maestro Juan Carlos, contribuye a que sea posible el despliegue del potencial del sujeto-docente formado, formándose, con los otros, desde la polifonía de lo social-político y la diversidad cultural, teniendo en cuenta los contextos, las historias de vida de los actores, los distintos saberes, las experiencias sentidos y valores que orientan las prácticas pedagógicas hacia nuevas formas de actuación en el escenario político-social.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a las directivas y docentes del colegio Instituto Cerros del Sur (ICES) al rector Mauricio Sanabria, a los profesores Leónidas Ospina y Héctor Gutiérrez, a la profesora Doris Rivas, y del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos I.E.D. (LVS) a la rectora María Victoria Castro, a la Coordinadora Esmeralda Moreno, a los profesores Luis Alfonso Rosado, Benjamín Hernández, Nelson Lavado y Mariana Soto, quienes aceptaron compartir sus historias de vida y sus relatos acerca de lo pedagógico, en momentos de diálogo que fueron relevantes para la investigación y muy significativos para mí como maestra y como persona.

Un sincero reconocimiento a los académicos y docentes- investigadores que contribuyeron con sus investigaciones, reflexiones y propuestas a comprender la compleja trama de la subjetividad y del papel del Maestro en Colombia; lo cual me permitió tener el bagaje teórico necesario para acercarme con mayor apertura a los docentes. Sus aportes teóricos se consolidaron como base para desde allí seguir en la búsqueda de los significados y sentidos que ellos le atribuyen a su ser-Maestros desde su subjetividad; en el reconocimiento de sus voces y expresiones simbólicas, en sus prácticas pedagógicas y en sus acciones como sujetos-políticos.

Agradezco a mi director de trabajo de grado, Mg. Juan Carlos Torres, al director de la Maestría, Dr. Alfonso Torres, a la Dra. Marcela Quiroga y a todo el equipo de docentes de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes con sus conocimientos y cosmovisiones contribuyeron en mi proceso de formación. De manera especial a los profesores Amadeo Clavijo Ramírez y Alfonso Torres Carrillo por sus valiosas recomendaciones, como evaluadores del trabajo.

Agradezco a la Dra. Nubia C. Arias por sus valiosas recomendaciones en la revisión de texto, a Oscar Camacho por su asesoría técnica en el procesamiento de información a través de la plataforma de Atlas Ti, a mis hijos Sarita y Germán Alberto, por valorar mi trabajo y a toda mi familia por confiar en mí.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 6 de 7 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de grado en maestría de profundización |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Configuración de la subjetividad del maestro, concepción y sentido de su labor. El caso de dos colegios de Bogotá |
| Autor(es) | Africano Morales, Mary |
| Director | Torres Azócar, Juan Carlos |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.170 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | SUBJETIVIDAD, SUBJETIVIDAD POLITICA; IMAGINARIOS; SUJETO; CONFIGURACION; POLITICA; PRAXIS. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>El informe final de investigación, de carácter cualitativo, con un enfoque hermenéutico, permite identificar desde las prácticas y narrativas de los docentes los elementos que configuran su subjetividad, la identidad que logran en su Ser- Maestros, en su compromiso por la educación integral y la formación ciudadana, que implica la formación de la subjetividad política. En el trabajo se muestra, desde las narrativas de los docentes como ellos logran, en sus espacios de trabajo, superar el rol que les ha asignado la sociedad y las políticas públicas que propenden por el logro del desarrollo de competencias sin tener en cuenta las necesidades de las instituciones y de las comunidades educativas.</p> <p>Lo singular de este trabajo es que los docentes entrevistados, laboran en dos colegios de Bogotá, distantes entre sí, geográficamente; el Instituto Cerros del Sur (ICES), ubicado en Potosí (un sector del barrio Jerusalén, de la localidad de Ciudad Bolívar) donde los docentes se posicionan desde preceptos de la educación popular; y el Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos(ubicado en la localidad de Barrios Unidos) cuyos docentes y directivas se enfocan hacia la formación integral y la calidad educativa, planteada desde las políticas educativas. Bien se podría decir que la tendencia de los maestros del ICES obedece a concepciones de transformación social, mientras que la de los docentes del Lorencita tiende hacia la formación de valores universales reconocidos como institucionales y al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, y socio- afectivas, implementando la formación de competencias ciudadanas.</p> <p>Se logran identificar aspectos de la cotidianidad de la escuela que son relevantes para los maestros, en sus relaciones interpersonales, en las tensiones que sufren en las proyecciones hacia la comunidad; además de elementos que hacen parte de su subjetividad en el plano de lo simbólico, desde sus experiencias, vivencias, conocimientos, sentimientos y proyecciones. Desde las narrativas de sus historias de vida, las cuales por respeto con la privacidad de los docentes no se publican en su totalidad, se logran comprender momentos cruciales que marcan hitos en su historia personal, en su formación y también en la historia de</p> |

las instituciones de las que hacen parte.

Este trabajo investigativo posibilita una nueva mirada a los escenarios escolares desde los cuales los docentes cada día aportan desde sus posibilidades a la formación de niños (as) y jóvenes de nuestro país, permitiendo dar una mirada alternativa a la estigmatización que prevalece en cuanto a la labor docente.

3. Fuentes

- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Botero, Patricia, Muñoz, Germán. (2008). Las tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 19-40.
- Alvarez, Luisa; Díaz, Piedad; Vergara, Alba. (2006). *Justificaciones Morales del Docente*. Sabaneta: Universidad de Manizales, CINDE.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Avila Aponte, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud alianza Universidad de Manizales y CINDE.
- Bocanegra Acosta, E. (2007). *Del enciero al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea. Una mirada desde las escuelas de Bogotá*. Manizales: Universidad de Manizales. CINDE.
- Bolívar, A. (2001) *La investigación Biográfico narrativa en educación*. Edit. La Muralla.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: Un análisis crítico de la agenda del banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol.64 #3, 3-35.
- Borja, Jordi; Castells, Manuel. (1997). *Local y global: La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cortés Salcedo, R. A. (2006). *Ciudadanía, Niñez y Escuela*. Bogotá: CINDE, Universidad Pedagógica Nacional. .
- De la Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, Cultura y Estructura. *Iztapalapa* 50, 83-104.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la Filosofía Hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, 122-138.
- Díaz Gómez, A. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el Psicólogo cubano Fernando Gonzalez Rey. *Revista colombiana de educación* #50, 236-249.
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital* # 5, 1-24.
- Flores, Graciela; Alvarez, Zelmira; Porta Luis. (2013). La buena enseñanza en la educación Superior: Profesores memorables y valores morales. *Magistro*, 81-108.
- Flores, Graciela; Alvarez, Zelmira; Porta Luis. (2013). El Profesor ideal: Narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 215-230.
- González Terreros, María Isabel (2002) "Escuela-comunidad. Historia de la organización comunitaria en Potosí-Jerusalén, Bogotá: *Desde Abajo*.
- González Rey, F (1999) *La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad*. Psicología: Teoría e Pesquisa. Vol. 15. No 2. Págs. 127-134.
- Guber, Rosana (2009). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. . Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Manizales: CINDE Universidad de

Manizales.

- Magendzo, A. (1999). *La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía Crítica y educación en derechos Humanos*.
- Mallimaci, Fortunato; Giménez, Verónica. (2006). Historias de Vida y Métodos biográficos. En F. Mallimaci, & V. Gimenez, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Martínez Pineda, E. (2006). *Concepciones de lo político que orientan la configuración de actores políticos*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, CINDE, Universidad de Manizales.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere. Vol.10, #33*, 243-250.
- Montes V. Carolina; Morales, Mario. (2012). *Sistematización de la Experiencia de la reorganización curricular de la enseñanza por ciclos (RCC) en las instituciones educativas distritales (IED) de la localidad de Kennedy en el marco de la implementación del Plan Sectorial de educación 2008-2012*. Bogotá.
- Pérez Gómez, A. (2003). *La construcción del sujeto en la era global*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato Histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Risopatrón, E. (1991). El concepto de la calidad de la educación. *Oficina regional de educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. OREALC* .
- Rodriguez, Gladys; Santana, Luisa . (2002). *Representaciones sociales de la práctica docente en un grupo de maestros del sector oficial del Distrito Capital*. Bogotá: Universidad de Manizales, CINDE.
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, CINDE.
- Ruíz Silva, Alexander; Prada Londoño Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.
- Schiefelbein, E. (1992). Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. *Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.*, 2-18.
- Silva Carreño, W. (2016). *Homo Capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Strauss, Anselm; Corbin, Julieth. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y Sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de educación #50*, 26-103.
- Torres, Juan Carlos, Torres Alfonso. (2000). Subjetividad y Sujetos Sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista de la facultad de artes y humanidades. Universidad Pedagógica Nacional*, 1-18.
- Vásquez Zora, L. F. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Velasquez, Fabio. (2009). Desarrollo local y participación Ciudadana: Notas sobre el caso colombiano. En J. Rodríguez, *Cuadernos de Clase No. 3: Los conflictos, la gobernabilidad y la participación* (págs. 187-195). Manizales: Autónoma.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la Historia: Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- Zibechi Raúl (2008) Donde termina el asfalto: Cerros del sur de Bogotá. Le sud en movement- CETRI

HYPERLINK "http://www.cetri.be/Donde-termina-el-asfalto-Cerros?lang=fr"

<http://www.cetri.be/Donde-termina-el-asfalto-Cerros?lang=fr>

<https://www.youtube.com/watch?v=2VZLSEPo7x0>

4. Contenidos

El primer capítulo destinado al estado del arte, inicialmente muestra a grandes rasgos el sentido de la investigación y la forma como se llevó a cabo con docentes de 2 colegios de Bogotá, el INSTITUTO CERROS DEL SUR y el COLEGIO FEMENINO LORENCITA VILLEGAS DE SANTOS. Se define el interés acerca de identificar la configuración de la subjetividad de los docentes en relación a su ser Maestros.

En este aparte se hace referencia a las concepciones acerca del papel de la escuela en diferentes momentos históricos y el rol de los docentes y las tendencias acerca del papel que debe cumplir la escuela en Colombia.

La problemática .- está relacionada con la actual crisis social, política, humanitaria y ambiental que vive el país, donde la mayoría de los problemas sociales, son imputados a la escuela, a lo que se suma la falta de reconocimiento social y el status de poca valía de la labor docente, teniendo en cuenta además, que las políticas educativas obedecen a intereses foráneos, desconociendo los contextos escolares, donde las problemáticas de los estudiantes solo son asumidas por los maestros.

Justificación.-

Con esta investigación se puede contribuir a desarrollar mayores niveles de conciencia en los docentes y en la sociedad en general, acerca de la importancia del maestro en la formación de las nuevas generaciones, de sus prácticas y discursos, los cuales van perfilando no solo los conocimientos sino las subjetividades de seres humanos comprometidos con las transformaciones que la sociedad requiere.

Se valora la escuela como espacio primordial de socialización, de experiencias y vivencias desde la participación; de respeto por la alteridad, de formación ciudadana, de conocimiento de la realidad social, del ejercicio de la libertad desde posturas éticas, en el ejercicio de deberes y derechos, en la solución de problemáticas comunes, en las cuales es definitiva la labor de los docentes.

Puede hacer aportes a la Universidad Pedagógica Nacional, como educadora de educadores ya que contribuye a incentivar grados de reflexión acerca de los sentidos de ser maestros. Se visualiza la necesidad de considerar la importancia de fortalecer la línea de subjetividad y de generar nuevos espacios de formación.

Se plantea como objetivo general:

Establecer los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor, en dos contextos específicos de la ciudad de Bogotá.

Contextualizar desde las narrativas de los docentes, las historias de las instituciones para comprender sus configuraciones subjetivas.

- Comprender los sentidos y significados que dan los docentes a su ser de maestros y a sus prácticas pedagógicas.
- Identificar los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de 'ser maestro' y el sentido de su labor.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo se configura la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor?

El capítulo 2 corresponde a la Ruta metodológica- investigativa

En la ruta metodológica se plantean aspectos teóricos que orientan la metodología, en relación con la investigación cualitativa, la Hermenéutica y el enfoque biográfico-narrativo. Se describen las fases de la investigación y se plantean las diferentes fuentes de información y el análisis de datos.

En el capítulo 3 se muestran aportes teóricos en el campo de las ciencias sociales relacionadas con las categorías subjetividad, subjetividad política, imaginarios, sujeto, configuración de la subjetividad, política y praxis.

El capítulo 4 recoge las narrativas de los maestros, de cada una de las instituciones, donde se muestra desde sus relatos el sentido que le atribuyen a ser maestros desde su subjetividad, desarrollando además sus visiones acerca de diferentes situaciones que se presentan en la escuela y las concepciones que se tienen frente a las mismas en la cotidianidad de la escuela y que configuran su subjetividad.

En **el capítulo 5** aparecen las conclusiones, en las que se presentan las concepciones, sentidos y valores de la escuela que prevalecen en la subjetividad de los docentes, en cada uno de los escenarios educativos.

5. Metodología

En la ruta metodológica se plantean aspectos teóricos que orientan la metodología, en relación con la investigación cualitativa, la Hermenéutica y el enfoque biográfico-narrativo.

En las fases de la investigación se consideran:

Una Primera Fase exploratoria, de preparación, de apertura; en la que se trabajan aspectos teóricos, de reconocimiento de los espacios educativos y de las relaciones de contexto, haciendo visitas al Instituto Cerros del Sur, estableciendo diálogos y acuerdos con las directivas y docentes de los dos colegios. En esta etapa se van consolidando, con ayuda de los docentes, aproximaciones a los contextos institucionales.

La segunda Fase corresponde al trabajo de campo, donde fundamentalmente se hacen las entrevistas a profundidad, además de entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes, trabajo con grupos focales, historias de vida, análisis de material audio visual y de texto, haciendo análisis parciales y organizaciones de datos.

La tercera Fase, de análisis de información. La oralidad fue complementada (triangulada) con otras fuentes: fotografías, documentos en archivo, referencias periodísticas, videos, murales, etc. Se crean códigos y categorías con ayuda del software Atlas Ti, haciendo análisis de los datos y estableciendo relaciones e interrelaciones entre ellos.

Como técnicas e instrumentos de recolección de la información se hizo acopio de la observación participante, las narrativas y las Historias de Vida. Se recurrió a la historia oral, relatos biográficos, fotografías, memorias y otros artefactos personales, entrevistas, escritos autobiográficos, conversaciones, grupos focales, notas de campo y otras historias de campo (Discusiones de grupo para ver elementos de identidad entre los maestros, reuniones con otros agentes de la comunidad educativa y barrial) y análisis de expresiones culturales.

6. Conclusiones

Las dinámicas institucionales marcan la subjetividad de los maestros. Así, en el colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, los docentes identifican ser maestros como proyecto y ejemplo de vida,

como vocación y aporte a la sociedad. Consideran que parte de su misión es desarrollar competencias para la vida, guiar los aprendizajes, acompañar y orientar los procesos de conocimiento de las estudiantes, ayudarles a desarrollar sus capacidades y a comprender el mundo.

El maestro enseña y orienta la formación principios y valores, desde las diferentes áreas del conocimiento; propiciando el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales, atentos a las situaciones que puedan afectar a las estudiantes, enseñándoles a comprenderse y valorarse, desde el respeto por sí mismas y por las demás personas. Se destacan 'el valor del trabajo, de la disciplina y de la responsabilidad'. En su vocación de servicio, consideran que tiene más sentido la educación pública que la privada, porque logran atender un mayor número de estudiantes, que constituyen una población con muchas necesidades.

Frente a las concepciones de la docencia instituidas socialmente, en el Instituto Cerros del Sur, se considera ser maestro como una 'vocación de servicio' a la comunidad, de responsabilidad social, que requiere que el maestro sea crítico y dialéctico, sujeto de su propio destino histórico, que sepa aplicar su conocimiento en la praxis social; que esté en la disposición de dar, de 'sembrar' y participar en lo posible en diferentes espacios y proyectos comunitarios, en redes académicas, sociales y/o culturales.

El maestro en formación permanente busca el bien común, como líder social, propende por la democracia, la justicia y el cambio social, con la gente, acompañándola en sus luchas; como líder capaz de orientar los procesos, se convierte en un ser humano coherente entre lo que piensa, dice y hace; fiel a sus ideales, se plantea utopías, se admite como un ser en continuo cambio, capaz de tomar posición, con principios de identidad con los más necesitados, con la historia, como ser humano, con metas sociales posibles de alcanzar, con capacidad para comprender la realidad y de tener una actuación en la dinámica de la política.

Bolívar (2001) enuncia que mediante las narrativas se logra identificar lo que nos constituye como sujetos y nos otorga identidad dentro de las comunidades de las que formamos parte, para reconocernos "contextualmente situados en relación con otros" (p. 16). Como investigadora, considero que fueron muchos los aprendizajes y las reflexiones que logré en el proceso de investigación.

En cuanto a la labor docente, comprendí, que las enseñanzas no pueden ser abstractas, vacías de contenido y de realidad, que hay que darle nuevos sentidos que se correspondan con las necesidades de los actores educativos, en cuanto a la interacción social, las necesidades afectivas, psíquicas, estéticas, éticas, de comunicación, de reconocimiento, de formación política, sin olvidar las que tienen que ver con la dignidad humana.

Durante el proceso de investigación, tuve la posibilidad de descubrir desde diferentes ángulos poderosas fuentes de sentidos y razones que dignifican la labor docente, y en ella afectos profundos que se constituyen en motivaciones para superar las adversidades que se presentan en la cotidianidad de la escuela.

La subjetividad de los docentes se encuentra configurada en relación con los espacios físicos, los entornos culturales y los valores y convicciones logrados en sus procesos de formación, la cual se fortalece en los contextos institucionales (con sus aspectos geográficos, espaciales, de realidad socio-económica, referentes históricos, culturales, sociales y políticos y praxiológicos), los cuales a la vez que expresan la subjetividad la configuran, en nuevas tramas intersubjetivas.

En relación a su ser de maestro, los docentes muestran 2 tendencias, una orientada a concebir el maestro como mediador cultural, que desarrolla valores actitudes y destrezas en los estudiantes y la otra como líder social que además de orientar hacia la comprensión crítica de la realidad, busca mediante sus acciones transformarla.

En los dos colegios se percibe que la importancia que dan los docentes a su labor se relaciona con los logros de los estudiantes, cuando consiguen superar situaciones que les limitan y condicionan, en el manejo de situaciones difíciles, en el desarrollo de su potencial en los planos de formación superior, en la vida laboral, en el liderazgo ejercido en las comunidades, en los campos cultural y deportivo, con la pertinente proyección en los entornos familiar y comunitario.

Configuración de la subjetividad política.-

En cuanto a la configuración de la subjetividad política, se retoman elementos de Arendt, quien al plantear el espacio público como espacio de reconocimiento y de interacción; se encuentra que los docentes desde sus concepciones, crean espacios de socialización y de encuentro, para establecer acuerdos sobre situaciones de interés para los participantes, en los que hay intercambios subjetivos, de posturas éticas, en los que se encuentran lo racional y lo afectivo, en la interacción social, desde principios de identidad y de reconocimiento de la otredad.

Así, lo ejemplifica el profesor Leónidas Ospina, quien manifiesta que la formación ciudadana se logra en los espacios que se crean en la escuela y en la comunidad (asambleas, reuniones, seminarios, etc.) donde se aprende a respetar al que piensa diferente y a establecer acuerdos de beneficio común.

En el Instituto Cerros del Sur se denota el beneficio logrado cultural y socialmente gracias a las narrativas, desde la posibilidad de contar y ser escuchado, de incorporar otros saberes, de proyectar valores y experiencias de vida, lo cual se evidencia en la presencia de símbolos y textos que expresan connotaciones e ideales políticos, en torno a la justicia, al respeto por la biodiversidad, por la multiculturalidad, etc.

La subjetividad política, va configurándose desde experiencias de participación en la realidad política, con el conocimiento de las políticas públicas, desde los espacios de formación y de actualización en que participan los docentes, en la búsqueda de soluciones a los problemas de la cotidianidad, en la lucha contra estructuras de injusticia. Los docentes van buscando opciones en la dinámica de los procesos político-sociales y culturales.

En el colegio Lorencita Villegas de Santos existen experiencias de participación de las estudiantes, propiciadas por los docentes y directivas en las juntas y los comités de aula.

| | |
|-----------------------|----------------------------|
| Elaborado por: | Africano Morales, Mary |
| Revisado por: | Torres Azócar, Juan Carlos |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 20 | 12 | 2018 |
|--|----|----|------|

**CONFIGURACION DE LA SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO,
RELACION CON SU CONCEPCION Y SENTIDO DE SU LABOR
EL CASO DE DOS COLEGIOS DE BOGOTÁ**

CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCION

1. SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO: ESTADO DE LA CUESTION

1.1. ESTADO DEL ARTE

- 1.1.1. Concepciones acerca del papel de la escuela en diferentes momentos históricos.
- 1.1.2. Tendencias acerca del papel que debe cumplir la escuela en Colombia.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

- 1.2.1. Descripción del problema
- 1.2.2. Justificación
- 1.2.3. Objetivos.

2. RUTA METODOLÓGICA – INVESTIGATIVA

2.1 Enfoque epistemológico de la Investigación

- 2.1.1. Enfoque cualitativo, de carácter hermenéutico.
- 2.1.2. La Investigación Biográfico-narrativa

2.2. Contextos Institucionales

2.2.1. Contexto del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos.

2.2.2. Contexto del Instituto Cerros del Sur

2.3. Diseño Metodológico. Fases de la investigación

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

2.4.1. Observación Participante

2.4.2. Narrativas

2.4.3. Historias de Vida.

2.5. Técnicas e instrumentos de análisis de la información

2.5.1. Triangulación

2.5.2. Análisis de datos.

3. ASPECTOS TEÓRICOS: SUBJETIVIDAD, SUJETO Y PRAXIS

3.1. Subjetividad

3.2. Subjetividad Política

3.3. Imaginarios

3.4. Sujeto

3.5. Praxis

3.6. Configuración de la subjetividad

3.7. Política

4. NARRATIVAS DE LOS MAESTROS

4.1. Sentido de ser maestro desde la Subjetividad.

4.1.1. “Ser Maestro” según los docentes del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos

4.1.2. “Ser Maestro” según los docentes del En el Instituto Cerros del Sur.

4.2. Concepciones sobre Escuela, maestro y subjetividad

4.2.1. Reflexiones de los docentes del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos acerca de situaciones de la cotidianidad de la escuela.

4.2.2. Reflexiones de los docentes del Instituto Cerros del Sur acerca de situaciones de la cotidianidad de la escuela.

5. CONCLUSIONES.-

CONCEPCIONES, SENTIDOS Y VALORES DE LA ESCUELA QUE PREVALECE EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS DOCENTES.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

Anexos

INTRODUCCION

La actual crisis social, política, humanitaria y ambiental que vive el país, muestra que en una sociedad marcada por la violencia, la corrupción administrativa, la falta de justicia social, la pobreza y el analfabetismo, donde coexisten la falta de credibilidad en las políticas estatales y el conformismo generalizado; se hace evidente la falta de organización social y política y el desinterés por lo público.

La mayoría de los problemas sociales, son imputados a la escuela, según Vásquez (2016): “(...) frente al común de las problemáticas sociales, a la idea de cómo mejorar la sociedad, toda crítica recae y es atribuida como responsabilidad sobre los docentes “(p. 24); a lo que se suma la falta de reconocimiento social y el status de poca valía de su labor. Para Martínez (2006) “esta situación permea su propia subjetividad, ya que: (...) hay pauperización de lo social y lo político, desarraigo social, ausencia de una memoria-utopía, desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes” (p.244).

Las políticas educativas obedecen a intereses foráneos, desconociendo los contextos en los que se viven las problemáticas sociales que afectan a los estudiantes y a sus familias, las cuales se reflejan en la escuela, entre ellas, situaciones de marginalidad, pobreza, discriminación y violencia; desde donde los maestros entran a contribuir a que los estudiantes puedan superar situaciones complejas que les afectan en su integridad y dignidad humana. Estas situaciones no son tenidas en cuenta a la hora de evaluar la labor docente.

Los maestros, tratando de asumir tareas impuestas por las políticas educativas, en aras de la ‘calidad educativa’, desconociendo la mayoría de las veces el trasfondo de estas políticas, niegan su potencial cultural y político, lo cual se percibe en la escuela, llegando a incidir negativamente en la motivación de los estudiantes; separados de su labor principal, de ser interlocutores de la cultura, atienden además, situaciones que tendrían que resolver otras instituciones¹.

¹ Bajo denominaciones novedosas las directivas y los docentes, tienen a su cargo programas de movilidad escolar, de salud al colegio, de primer respondiente, de la ley 1620, atención de situaciones de riesgo, alimentación escolar, inclusión de niños(as) con discapacidad, políticas de calidad, entrega de informes, tareas administrativas, etc. y en este mar de tareas lo pedagógico se pierde.

En el transcurso de su labor, los docentes afrontan una serie de presiones que les afectan y que impactan su subjetividad, relacionadas con las exigencias de organismos internacionales, de entidades gubernamentales, de las autoridades educativas (Ministerio y Secretarías de educación), de la sociedad en general, (incluyendo padres de familia y estudiantes) y por situaciones propias de los contextos escolares y comunitarios.

Justificación:

Desde las necesidades de formación para la acción política necesaria en la sociedad actual, se considera que los maestros como líderes del conocimiento, pueden contribuir a la comprensión científica de la realidad, logrando desarrollar niveles de conciencia social e histórica desde espacios de participación y reflexión, que favorezcan la formación y configuración de subjetividades capaces de resistir y de cambiar condiciones alienantes, creando nuevas significaciones y proyectos de vida alternativos a la dependencia, al consumismo y a la alienación; desde el reconocimiento de su subjetividad, de la identificación en ella, de los significados y sentidos que le dan no solo a su labor sino a su ‘ser’ de Maestros, en su proyección como seres humanos integrales.

Para lograr el reconocimiento de la labor de los docentes, en sus concepciones y experiencias, desde sus narrativas, para evidenciar en sus prácticas vías de superación de situaciones difíciles de su vida y la de los estudiantes, para conocer las experiencias pedagógicas y de vida compartidas en los espacios escolares y de comunidad; en las cuales confluyen y se forman lo cognitivo, lo estético, lo emocional, dando cuenta de significados y sentidos, desde la valoración de la diferencia.

Este trabajo permite afirmar que la escuela se convierte en el espacio por excelencia para la actuación y el reconocimiento de los sujetos, donde se considera válido plantear utopías para hacer cambios conscientes en la realidad, para cambiar viejas estructuras, para abrir espacios a la creación, a la estética, al amor y a la vida. En ella, las nuevas generaciones adquieren elementos no solo para comprender la realidad, sino para comprenderse a sí mismos y a los otros, para comprender sus conflictos, para consolidar sus valores y convicciones, para orientar sus metas,

para mejorar sus relaciones interpersonales y en todos estos procesos la presencia del maestro es imprescindible.

Al identificar el entramado de la subjetividad de los docentes, se crean vías de acceso a los imaginarios y representaciones colectivos de muchos sectores de la población que en algún momento han hecho parte de la escuela, algunos de cuyos elementos prevalecen a lo largo de la vida, los cuales una vez caracterizados, explican a la vez que posibilitan nuevos campos de formación, en relación a con lo instituido social, ideológica y políticamente, por lo que se considera de gran valor la acción que pueden desarrollar los maestros en cuanto a reconocerse como sujetos de formación y de acción política.

Se busca que el maestro se empodere en primer lugar de su ser de maestro, de sus conocimientos, de su capacidad de acción transformadora, de la praxis liberadora en la que él mismo se transforma en interacción con los estudiantes; identificándose como sujeto que comparte contextos de realidad con otros, en la necesidad de ser reconocido y valorado, reconociendo y valorando; interactuando y generando la alteridad desde el reconocimiento de sí mismo.

Para que el maestro desde la valoración de su subjetividad, retome el sentido de sus prácticas y discursos pedagógicos, como ciudadano y en su tarea de formación de ciudadanos éticos, responsables de sí mismos y de sus comunidades, construyendo para sí un nuevo imaginario que dé respuesta a las necesidades que le plantea el momento histórico actual, en el que estén presentes la solidaridad, la justicia, la libertad.

En este sentido, este trabajo contribuye a fortalecer la línea de Subjetividad de la Maestría en Estudios Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional ya que contribuye a incentivar grados de reflexión acerca de los horizontes de sentido que configuran la subjetividad de los docentes y permite motivar nuevos temas de investigación.

En el trabajo se incorporan aportes teóricos hechos por diferentes autores, relacionados con categorías que ayudan a comprender las narrativas de los docentes, estas son: subjetividad, subjetividad política, imaginarios, sujeto, praxis, configuración de la subjetividad y política. La Pregunta de Investigación planteada es ¿Cómo se configura la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor?

Se propone como objetivo general, establecer los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de ser maestros y el sentido de su labor, en dos contextos específicos de la ciudad de Bogotá, el Instituto Cerros del Sur (ICES)² y el Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos I.E.D³.

Objetivos específicos:

- Contextualizar desde las narrativas de los docentes, las historias de las instituciones para comprender sus configuraciones subjetivas.
- Comprender los sentidos y significados que dan los docentes a su ser de maestros y a sus prácticas pedagógicas.
- Identificar los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor.

El trabajo está dividido en 5 capítulos.

El primer capítulo señala el estado de la cuestión, allí se consideran 3 aspectos, uno relacionado con las concepciones que se han tenido históricamente acerca de la escuela, el otro que desarrolla las tendencias en cuanto al papel que debe cumplir la escuela en Colombia, en las que se nombran: la escuela y los requerimientos de la globalización; la escuela como escenario de formación ciudadana y como espacio para la formación de la subjetividad política.

Se señalan además 2 grandes tendencias en América latina, relacionadas con la escuela, la ideología de la eficiencia social y la ideología de la reconstrucción social. Estas tendencias permiten identificar el rol asignado a los docentes y abren la posibilidad de develar posibles concepciones y sentidos que persisten en los imaginarios colectivos y por ende en la subjetividad.

En el planteamiento del problema y la justificación se consideran aspectos relacionados con los grandes problemas de la actualidad que requieren que los docentes se cuestionen hacia dónde va encaminada su labor, haciendo conciencia de la importancia de la formación de las nuevas generaciones teniendo en cuenta en la formación integral, la subjetividad.

² Ubicado en el sector Potosí, del Barrio Jerusalén, localidad 18, Ciudad Bolívar.

³ Ubicado en el barrio Jorge Eliécer Gaitán, localidad 12, Barrios Unidos.

El capítulo 2 señala la ruta metodológica-investigativa, con el enfoque metodológico de la investigación, los contextos institucionales y el diseño metodológico. Contemplando además, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y las técnicas de análisis de la información.

En el capítulo 3 se tienen en cuenta los aportes teóricos de diferentes autores con respecto a las categorías: subjetividad, Subjetividad política, Política, Sujeto, Praxis y Configuración.

En el capítulo 4 se presentan las narraciones de los docentes acerca de sus trayectorias como maestros, de los procesos de formación, de sus prácticas pedagógicas y de las concepciones acerca de la escuela y de aspectos relacionados con ella. Desde sus relatos, los docentes de cada una de las instituciones, van mostrando los sentidos y significado que le atribuyen a su profesión, a ser maestros desde su subjetividad, desarrollando además sus visiones acerca de diferentes situaciones relacionadas con la educación colombiana.

En el capítulo 5 aparecen las conclusiones, en las que se presentan las concepciones, sentidos y valores de la escuela que prevalecen en la subjetividad de los docentes, en cada uno de los Colegios, haciendo aproximaciones a la configuración de la subjetividad política.

1. SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO: ESTADO DE LA CUESTION

1.1. ESTADO DEL ARTE: ESCUELA, MAESTRO Y SUBJETIVIDAD

Se encuentran distintos trabajos⁴ que aunque no refieren directamente objeto de investigación aquí planteado si ofrecen insumos para identificar las posibles fuentes de los referentes que tienen los docentes en relación con su deber, su desarrollo profesional, el sentido de la educación y la forma como se conciben así mismos como docentes.

1.1.1. Concepciones acerca de la escuela en diferentes momentos Históricos.-

Se enuncian, especialmente aquellas investigaciones que hacen aportes en cuanto al papel que históricamente ha sido asignado a la escuela, estableciendo los intereses⁵ a los que corresponden las políticas y prácticas educativas, con el fin de identificar también, aquellos aspectos que han incidido en la subjetividad de los docentes, quienes aparecen como los ejecutores de tales políticas y a quienes se les atribuye directa e indirectamente la responsabilidad de la crisis no solo de la educación, sino en general a las problemáticas del país.

Para Bocanegra Acosta (2007) la escuela se haya inscrita en una red de continuidades/discontinuidades, donde se cruzan una serie de líneas de fuerza que terminan por configurarla y que están en relación con el proceso histórico. En sus inicios, la escuela se constituyó como un espacio de preparación para el trabajo, por lo que se demandaba un manejo fuerte de la disciplina.

⁴ Se consideran los aportes de trabajos investigativos relacionados con la subjetividad política, del Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE, entre ellos, los realizados por Flores, et.ál. (2013); Ávila Aponte, (2008) Roldán (2006); Rodríguez & Santana(2002); Bocanegra (2007); Luna (2006); Alvarez, et. ál. (2006); Martínez Pineda (2006) Montes & Morales (2012) y aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) sobre narrativas de maestros, en los cuales se dan nuevas miradas, algunas desde los maestros y otras en visiones acerca del rol asignado a los docentes por la sociedad en general, la políticas públicas e incluso organismos internacionales.

⁵ En su proceso de desarrollo, a la escuela le han sido asignadas distintas funciones que no solo atañen a la adquisición de conocimientos, sino a intereses económicos y políticos a nivel nacional y en las últimas décadas de orden internacional.

En el siglo XIX emerge la instrucción pública como acontecimiento político. El Estado buscaba a través de la educación, facilitar la movilidad social, formar para la vida de trabajo y fomentar la construcción de nacionalidad⁶, por lo cual, se promulgó la obligatoriedad de la escolaridad, unida a criterios de uniformidad en los contenidos, en los métodos y en los tiempos de ejecución de las actividades escolares.

En el siglo XX la educación contribuye a la formación de la fuerza de trabajo que requieren los procesos de industrialización y diversificación de la economía, unidos a los intereses de grupos minoritarios, ya fueran los partidos tradicionales, la iglesia o los grupos económicos. Después de 1950 se establecieron nuevos mecanismos de organización y control del maestro, la enseñanza y las prácticas pedagógicas, para responder a las necesidades de los procesos de industrialización⁷; restando importancia a la tesis del humanismo pedagógico, propuesta por algunos sectores educativos, cuya intención era el mejoramiento del hombre mediante el perfeccionamiento integral⁸.

En la segunda mitad del siglo XX se plantea la crisis de la educación, los analistas señalan la incongruencia entre los conocimientos que brinda la escuela y el desarrollo científico-técnico; los modelos de relaciones sociales que rigen la vida escolar y las que hay fuera de ella; los métodos de enseñanza y las prácticas aplicadas por los maestros; y entre los objetivos y fines asignados a la educación y los logros efectivos alcanzados por ella; lo que estaría incidiendo en la mala calidad de la educación.

Para hacer frente al agotamiento del modelo de expansión (de 1956 a 1982) se incluyó el diseño de la instrucción y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con ello hicieron su aparición la tecnología educativa y el diseño instruccional. Teniendo en cuenta el incremento de la pobreza y de la deuda externa, de la década anterior, en los años 90 se consideró la educación como factor de desarrollo.

⁶ Mejía (1997) plantea que " la escuela va a cumplir la función de integrar la pluralidad cultural a una cultura universal que homogenice a la población, dotándola de valores, códigos lingüísticos, referencia afectiva y sentimiento de identidad con respeto a un centro, así se llame Paris... Bogotá o tantos otros".

⁷ En el siglo XX la escuela centra su atención en la formación de individuos productivos. Los expertos de la educación hablaban el mismo lenguaje keynesiano de los funcionarios de los organismos internacionales.

⁸ En 1962 la UNESCO planteó que la población educada, era indispensable para la democracia, entendida como la participación del pueblo en asuntos nacionales del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores.

Bocanegra (2007) indica que la banca internacional, que representa el sistema capitalista, a través de sus organismos hace intromisión en las políticas educativas de América latina, señalando que en el consenso de Washington se consideraron como causas de la crisis latinoamericana, el excesivo crecimiento del Estado, el proteccionismo y la existencia de empresas estatales 'tan numerosas como ineficientes'; además del populismo económico, considerado como incapaz de reducir el déficit público y de mantener "bajo control" las demandas salariales.

Con la liberación del comercio y de los regímenes de inversión, la privatización de empresas estatales y las políticas de reestructuración y estabilización quedaron bajo el control riguroso del Fondo Monetario Internacional (FMI). Las políticas educativas también quedaron sometidas al Neoliberalismo, haciendo su aparición "los discursos sobre libre elección y mejoramiento cualitativo"⁹.

La educación va a adquirir una dimensión estratégica, ligada a las exigencias del mundo tecnológico, al auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de información y, por supuesto, al capital humano, con lo cual se intenta garantizar el ingreso a la lógica de la producción y acumulación de conocimiento para lograr las ventajas competitivas suficientes para insertarse en el mercado internacional¹⁰. Actualmente se enuncia el slogan de la sociedad del conocimiento..."se trata de ajustar los conocimientos socialmente significativos a las exigencias de la sociedad globalizada..."

Bocanegra (2007) señala que la crisis de la escuela haría frente a otra más general, cuya salida conduce a un nuevo realismo, que viene cuestionando sistemáticamente la idea de la escuela pública ofrecida desde el Estado para la conquista de metas culturales (...) el nuevo principio organizador es la metáfora del "mercado" que estimula la privatización de la educación.

Entre 1985 y 1995 se llevaron a cabo cambios en las políticas gubernamentales que repercutieron en la escuela, relacionados con la descentralización de las funciones administrativas y del manejo de recursos. A partir de la Constitución del 91 se plantearon nuevas concepciones tendientes a la

⁹ Los principios éticos y políticos son reemplazados por categorías económicas como eficiencia, competencia, libertad de consumo y contrato; el alumno es visto como un consumidor al que la educación le sirve solo para competir". Los intelectuales de la educación se transforman en "funcionarios".

¹⁰ Según la UNESCO (1997), la calidad de la educación se centra en la promoción y evaluación de dichas destrezas fundamentales para que los individuos sean productivos y eficaces en un mundo incierto, en el cual el capital principal sería la capacidad para desarrollar la lectura de los nuevos códigos en condiciones de aprendizaje, para enfrentar cambios laborales permanentes.

educación integral, concebida desde una perspectiva de derechos y deberes y en relación con los derechos humanos.

Para (Bocanegra Acosta, 2007) hemos pasado de la escuela expansiva (que tiene como postulado la formación de toda la población), a la escuela competitiva -que busca la formación de capital humano para el mundo del mercado, la tecnología, las redes - y a la escuela comprensiva relacionada con la formación ciudadana.

1.1.2. Tendencias en cuanto al papel que debe cumplir la escuela en Colombia.-

En las tareas asignadas históricamente a la escuela colombiana, y por ende los docentes, se encuentran 3 grandes tendencias: una de contribución a la preparación de la mano de obra y de formación de valores nacionales, que hizo parte del imaginario del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX; otra en relación con la articulación de los individuos a los requerimientos del mundo globalizado y la tercera desde una visión alternativa de formación integral, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y los maestros en sus contextos de vida.

La escuela y los requerimientos de la globalización.-

En relación con la segunda tendencia, Pérez (2003)¹¹, plantea la necesidad de ‘una escuela que contribuya a la construcción del sujeto en la era global, que requiere capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad y tolerancia a la incertidumbre. Señala que según se pone de manifiesto en numerosos estudios e informes (COLEMAN, OECD, PISA, CIDE, DELORS), la escuela contemporánea, es útil en las tareas de clasificación y selección de los más aptos y de exclusión, sumisión y aceptación de los menos favorecidos.

Pérez, analiza que la globalización¹² ha llegado a incidir en los escenarios de socialización, afectando la democracia, ya que los modelos de vida, de pensamientos, sentimientos y conductas, que han llegado a imponerse, conducen a la formación de una ‘amorfa ideología social’ que de modo acrítico asume concepciones orientadas a la rentabilidad, contribuyendo a la disolución de

¹¹ Ver en <https://es.scribd.com/document/.../La-Construccion-Del-Sujeto-en-La-Era-Global>

¹² La globalización, como la exigencia de la economía neoliberal de derribar cuantas barreras materiales, simbólicas o ideológicas se crucen en el camino del libre intercambio para la obtención del beneficio. La mundialización como tendencia política no supone sino una subordinación de los asuntos políticos a las exigencias insaciables de la economía de mercado.

los espacios e instituciones públicas y a la paulatina desaparición de la sociedad civil; lo cual repercute en la desmovilización, especialmente de los más desfavorecidos¹³, quienes pierden la posibilidad de luchar por sus reivindicaciones sociales.

En este sentido, es sustancial considerar los aportes que hace Cortés (2006), quien plantea que la escuela debe tener en cuenta que enfrenta nuevos desafíos, entre ellos la globalización, de la que se derivan el desarrollo desigual, el aumento de la pobreza y la exclusión, la precariedad de la esfera pública, el ocaso de los Estados Nacionales y la fragilidad en las relaciones de convivencia; como factores que ponen en ‘riesgo el vínculo social’.

Se considera importante identificar esta tendencia para identificar el posicionamiento que tienen los docentes; lo cual entra en relación con la orientación de sus prácticas, el rol y las funciones que consideran deben cumplir como educadores en la actualidad.

La escuela como escenario de formación ciudadana.-

La escuela como espacio de formación integral para el ejercicio de la ciudadanía, constituye otra tendencia, que parte de principios contemplados en la Constitución Política de Colombia (1991) (art. 1o.) la cual define ‘la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura’ y que establece además, que ‘la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente’.

En la misma línea, la Ley General de Educación (1994) concibe la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes (art.1o.).

Estos presupuestos hacen parte del primer Plan Decenal de Educación (1995-2005) y del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 ‘Bogotá una gran Escuela’ donde se considera la educación como un derecho fundamental, resaltando el reconocimiento a la autoridad legítima y la participación en la toma de decisiones, buscando garantizar una educación de calidad ‘que

¹³ Los que sufren la desigualdad, la discriminación e incluso la exclusión del sistema.

contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo’.

De otra parte, en la Ley General de Educación, artículo 77, se formaliza la autonomía Escolar; con la consecuente creación de los Proyectos educativos institucionales, repercutiendo en que las escuelas actúen en forma separada ante las problemáticas educativas y sociales, mientras que los lineamientos curriculares para las áreas obligatorias, convocan “la construcción de sujetos críticos, capaces y competentes para comprender y explicar los fenómenos sociales de una manera integrada y de una manera interdisciplinar, así como hacer consciente al alumno de su medio social, ambiental, económico, histórico, etc., de tal forma que él vaya conociendo las relaciones de ese medio y la manera como éstas influyen en su comportamiento individual y en su acción social”.

En esta perspectiva quedaron plasmados muchos de los valores contemplados en los proyectos educativos institucionales de los colegios (PEI), por lo que bien vale la pena identificar la importancia que los docentes le atribuyen a su propia participación en los asuntos que les atañen como ciudadanos y la forma cómo los conciben y proyectan en la escuela.

Es importante considerar que en la compleja gama de situaciones que acompañan a la escuela colombiana, las políticas públicas han repercutido en los centros educativos, en los directivos docentes y en los docentes. Con la descentralización administrativa, se generan una serie de situaciones que afectan el sistema educativo en su conjunto, que tiene que ver con los recursos financieros, con las estructuras, con el control que ejercen las autoridades educativas y con aspectos relacionados con las funciones asignadas a los educadores, concebidos en la actualidad como ‘gerentes’ y/o funcionario públicos.

La política busca disminuir el gasto público para cumplir con los requerimientos de la banca internacional, acompañado de un discurso sobre la autonomía. Según lo plantea Ávila (2008:120) la autonomía escolar ha sido interpretada de diversas maneras: de una parte el discurso jurídico de las últimas reformas subraya la autonomía escolar y curricular y hace visible un proceso pedagógico (Ley 115: el PEI, el currículo...). De otra parte subraya la autonomía administrativa y hace visible un resultado educativo (Ley 715: cobertura, retención y logro escolar medido por pruebas, conforme a políticas internacionales que hacen parte de la llamada rendición de cuentas).

Ley 715 asigna a los rectores la organización de la parte administrativa y el manejo del personal a su cargo, al estilo empresarial. En los colegios, se evidencia una autonomía restringida por regulaciones que no permiten el cambio, definidas desde el Ministerio, las Secretarías de Educación y las Direcciones locales de educación, ante los cuales las rectorías tienen que estar dando, continuamente, informes de gestión.

Los rectores han fortalecido su función disciplinaria y los niveles de exigencia con los maestros se han aumentado, alejándose de su papel como líderes educativos, denotándose cada vez más, el distanciamiento entre los docentes y las directivas.

De otra parte, Ávila. (2008: 135) señala que en los maestros existe desacuerdo frente a la idea de que las pruebas sean el parámetro de calidad, dándose consenso en que los resultados de las pruebas Saber e ICFES no reflejan las prioridades de los colegios ni los esfuerzos y proyectos adelantados.

La escuela como espacio para la formación de la subjetividad política.-

Aparece en el escenario educativo en las últimas décadas. Se identifica como una nueva tendencia, a la que contribuyen Alvarado, et. ál. (2012) y Roldan (2006)

Alvarado, et. ál (2012) en la “Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en el contexto del conflicto armado: acción colectiva de la escuela como alternativa de paz”, identifica la necesidad de reconocer los sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad, como “un camino posible a la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana” y de favorecer sus potenciales afectivo, ético, político, comunicativo y creativo, para la transformación de los conflictos (p.103).

Por esta vía, la construcción de la subjetividad política emerge no tanto desde la exigencia de los derechos, o las reivindicaciones colectivas, sino desde la convivencia en la cotidianidad de la escuela, la cual se considera como un escenario político, en el que se fortalecen las relaciones colectivas, en la capacidad de compartir y de lograr identidad y reconocimiento.

En su trabajo, Alvarado, et. ál (2012) buscaron identificar la resignificación que dan los jóvenes a los sentidos y prácticas de formación ciudadana en la cotidianidad, identificando como tramas de la

subjetividad política, la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la redistribución del poder, en experiencias democráticas de equidad, justicia social, cooperación, confianza y reciprocidad, desde la construcción de redes de acción social y política. Señalan que la subjetividad se constituye con los otros, “en tramas complejas de intersubjetividad” como expresión y expansión del sujeto social, histórico, político.

Por su parte, Roldán (2006) en un *Proyecto de Mediación en Situaciones de Conflicto Escolar* realiza una investigación enfocada a la comprensión de la constitución del sujeto político en la escuela, en la que muestra cómo los(as) niños(as) construyen y reconstruyen contextos sociales de sentido, toman decisiones, tramitan sus pluralidades, construyen su identidad en relación y aparecen en la escena pública como sujetos de acción y de discurso¹⁴.

Esta concepción se traduce en formas de actuación y de valoración de los estudiantes como sujetos en espacios democráticos, que sugiere docentes intercambiando con ellos y abriendo nuevas posibilidades para superar sus necesidades de forma integral, por lo que bien vale preguntarse acerca de qué tipo de relaciones establecen los docentes entre ellos, en relación con los estudiantes y los demás miembros de la comunidad escolar.

En la búsqueda de una escuela alternativa.-

Pérez (2003) cuestiona acerca de ¿Qué exigencias se le plantean a la escuela contemporánea si se desea que los individuos que viven saturados de influjos simbólicos, interesadamente organizados y distribuidos por los requerimientos del mercado, se construyan como sujetos? Al tiempo que plantea que la escuela puede favorecer la cohesión social, donde se garanticen la igualdad de oportunidades, la toma de decisiones en ambientes de confianza y cooperación, donde el sujeto pueda expresar sus representaciones e imaginarios, para superar en conjunto los conflictos cognitivos y emocionales que requiere su desarrollo intelectual y social; donde los educadores puedan llegar a convertirse en animadores culturales de alto nivel, capaces de vivir la aventura del conocimiento, de promover el contraste crítico y reflexivo, para provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber, el respeto por la diversidad, la solidaridad y la democracia.

¹⁴ Teóricamente se apoya en el interaccionismo simbólico, el construccionismo social, el pensamiento político de Arendt y en algunos planteamientos de Sen y Habermas.

Cortés (2006) señala que los cambios filosóficos, políticos y económico van configurando un nuevo paradigma epistemológico en relación con la ‘demanda de un nuevo ciudadano en contextos globales’, constituyendo nuevos campos de discusión relacionados con el desarrollo de un pensamiento crítico, una identidad abierta, una comprensión y reconstrucción de la identidad local inscrita en la globalización, y una reconstrucción del tejido social, como objetivos de formación de un pensamiento y una conciencia social.

Estos planteamientos se complementan con la visión de Silva (2016), quien considera desde el enfoque de las capacidades humanas, la necesidad de incorporar en un proyecto humanista:

la formación de sentimientos y emociones necesarias para la praxis democrática, esto es, formar para la reciprocidad, la empatía, la compasión, la sensibilidad frente al sentimiento del otro, el sentimiento de vulnerabilidad y el ideal de una necesidad mutua, constituyen y favorecen el devenir de una sociedad auténticamente democrática, digna y humanizadora. (p.102)

Considera también que, promover la metacognición como estrategia pedagógica imprescindible para la reflexión¹⁵ y reconstrucción de concepciones, valores, conceptos, etc. como posibilidad de cambio y de búsqueda de la autonomía, ya que la conquista de la autonomía lleva aparejada no solo la responsabilidad de asumir la orientación del propio destino, sino también la exigencia de tomar decisiones.

Para el autor, las escuelas deben constituirse en comunidades de aprendizaje, con la participación activa de una comunidad que aprende, que busca aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.

Desde esta óptica, la importancia del discurso y de la actividad en la construcción de los significados humanos y el énfasis en el carácter relacional de los procesos de construcción del conocimiento resaltan la importancia de la cooperación como estrategia y como propósito de la actividad escolar.

Pérez (2003) plantea que se requiere repensar la función docente, lo cual implica la reflexión de los docentes sobre sus prácticas y discursos, ya que son los maestros quienes pueden provocar el

¹⁵ La conciencia reflexiva confiere sentido al proceso de conocer.

aprendizaje relevante, es decir, facilitar la reconstrucción de los esquemas intuitivos de pensamiento, sentimiento y conducta de cada individuo, pudiendo llegar a convertirse en decididos animadores culturales de alto nivel.

Según él, en referencia a los docentes, considera que se precisan profesionales capaces de vivir la aventura del conocimiento, de promover el contraste crítico y reflexivo, para provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber y el respeto a la diversidad y a la creación; para lograr que amen la democracia, y sean capaces de comprometerse con sus exigencias de comprensión y decisión compartida, con relaciones solidarias.

Tendencias en América latina:

En el informe de la Unesco, Risopatrón (1991) destaca dos tendencias que tienen manifestaciones más claras y generalizadas en el contexto de América latina y el caribe: la Ideología de la eficiencia social y la ideología de la reconstrucción social.

La Ideología de la eficiencia social, aparece relacionada con la tecnología educativa. Esta ideología se basa en una racionalidad técnica, derivada de concepciones positivistas, su interés fundamental es el diseño de un currículo racional: Se trata de un diseño que permita controlar el proceso de modo de asegurar la eficiencia del proceso educativo y a la vez del sistema en su conjunto.

Se traslada el modelo de la industria a la educación, prevaleciendo el interés de medir el rendimiento como indicativo de calidad. Según esta corriente educativa se busca transformar la educación en un medio eficiente en la formación de los ciudadanos que la sociedad requiere. Los objetivos deben ser planteado en términos de comportamientos: como aptitudes y capacidades observables. (Pp.18-19)

Según, Schiefelbein (1992)¹⁶ en “La calidad de la enseñanza en América Latina”, existe una relación directa entre la educación y la ocupación, que se convierte en indicador de eficiencia externa. También establece que los resultados están en relación con la capacidad de cobertura, la disponibilidad de textos, el tamaño de la escuela y la duración del año escolar. Para él:

¹⁶ Referenciado en el boletín de la UNESCO #29

En las últimas cuatro décadas la educación de América Latina ha contribuido al proceso de democratización y de desarrollo económico al extender el acceso a ella a casi todos los niños de la región, pero ahora existe un gran interés para elevar la calidad de la educación hasta niveles que permitan una participación efectiva de los ciudadanos y un eficiente funcionamiento del sistema económico (p.3)

Para el caso colombiano, esta tendencia se puede identificar, en el informe del Banco Mundial (2008)¹⁷, donde los referentes de calidad están contemplados en relación con el “desarrollo de habilidades necesarias para desarrollarse dentro de la sociedad del conocimiento, en los niveles de educación superior o en el mundo laboral”.

En el análisis de factores asociados a la calidad de la educación, identifican en el contexto colombiano, factores familiares, escolares e institucionales. En cuanto a los factores familiares, establecen que tanto los ingresos como la educación de los padres, están directamente relacionados con el logro de los estudiantes. En relación con los factores escolares, identifican la calidad de los profesores como ingrediente fundamental para el rendimiento escolar¹⁸(...) encontrando que mientras la infraestructura, los materiales académicos y la duración del día escolar, repercuten positivamente sobre el aprendizaje de los alumnos; el ausentismo, la distancia entre la escuela y el hogar, el trabajo infantil y la discontinuidad de los estudios de los estudiantes, afectan el logro escolar, según esta acepción, las escuelas privadas se desempeñan mejor que las públicas, de la misma manera que las escuelas ubicadas en zonas urbanas en relación con las rurales.

Entre los factores institucionales consideran la relevancia de la autonomía de la escuela para las decisiones sobre pedagogía, recursos y personal, las evaluaciones y exámenes finales centralizados, los sistemas de responsabilización que difunden públicamente los datos de desempeño y así hacen afrontar las consecuencias, la competencia de las instituciones privadas entre otros (...)

Con base en una evaluación del sistema educativo colombiano, un examen de la bibliografía sobre los factores determinantes del aprendizaje y un análisis de los resultados del PISA 2006, presentan un programa de acción que comprende 4 elementos clave para el cambio.

¹⁷ La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y programa de política. En “Enfoque”, publicación periódica de la misión residente en Colombia. Bogotá, octubre de 2008.

¹⁸ El programa de estudios y la pedagogía, los recursos materiales suficientes, y el tiempo dedicado al aprendizaje y al estudio también se reconocen como aspectos importantes en el aprendizaje escolar.

- Continuar participando en evaluaciones internacionales y nacionales y aprendiendo de ellas. Para establecer un punto de referencia del desempeño de su sistema de educación con respecto a estándares internacionales, para poder así adaptar la política de modo que avance hacia el logro de esos estándares.
- Permitir a las poblaciones desfavorecidas alcanzar estándares elevados: “Es importante que Colombia siga aplicando, evaluando, reestructurando y ampliando los programas que han probado mejorar la disposición escolar y aumentar la matrícula, el progreso y el logro entre los estudiantes pobres, rurales, de minorías étnicas y aquellos afectados por la violencia.
- Fortalecer el sistema, ya que “...Colombia posee los elementos de un sistema de responsabilización, tiene que fortalecerlos, alineando la autoridad y la capacidad con la responsabilidad por el desempeño en cada nivel del sistema¹⁹”.
- Usar los recursos de manera más eficiente. Consideran que Colombia ha “aumentado considerablemente su gasto público y total en educación como proporción de su PIB y la remuneración de los docentes restringe los aumentos adicionales de gastos, al país le interesa asegurar que los fondos existentes se gasten de manera eficaz y eficiente”.

Según el informe del Banco Mundial, “Colombia ha priorizado correctamente la calidad de la educación en sus reformas y esfuerzos de planificación nacionales. Los esfuerzos...se ven favorecidos por su cultura de innovación y evaluación de la educación. Colombia ha reconocido la necesidad de mejorar la calidad de la educación y la ha puesto en el centro de su política educativa²⁰

La ideología de la eficiencia social, ha buscado diferentes estrategias para establecerse en los imaginarios sociales y como parte de la políticas educativas; para efectos de esta investigación, se tiene en cuenta para establecer su impacto en la subjetividad de los docentes, en sus contextos de trabajo, en relación con niños, niñas y jóvenes que sufren situaciones de desplazamiento, marginación y enajenación resultado del mundo globalizado.

¹⁹ En la escuela establecer exámenes de alto impacto y evaluar su repercusión; hacer cumplir los estándares para el desempeño escolar, por ejemplo, mediante un proceso de certificación de calidad como el descrito en el plan de educación nacional. Tal proceso podría acoplarse a la autonomía escolar en áreas como la pedagogía, la asignación de recursos y las decisiones de personal, así como programas escolares de mejoramiento que presten apoyo a los profesores y las escuelas desfavorecidas. En cuanto al nivel subnacional, los municipios y los departamentos podrían ser responsabilizados por la cobertura y la calidad de la educación... El sistema podría potenciarse aún más habilitándolo para despedir a los profesores de desempeño deficiente. Y por último, podría concederse a padres y a miembros de la comunidad una voz y un grado de autoridad mayor para el proceso de mejoramiento escolar. (p.7)

²⁰ Las 4 estrategias que comprenden esta política son: Fortalecer el sistema de garantía de calidad de la educación en todos los niveles; proporcionar desarrollo profesional para los profesores y directores escolares; aplicar programas para desarrollar las competencias de los estudiantes y fomentar la evaluación de la política y del programa.

La ideología de la reconstrucción social.-

Según la ideología de la reconstrucción social, los sistemas educativos tendrían como objetivo “la satisfacción de necesidades sociales” dando respuesta a los requerimientos culturales, regionales o de grupos étnicos, para lo cual, los currículos deberían incorporar las demandas de la comunidad y los valores que fortalecen lazos de identidad. En esta tendencia se tienen en cuenta los intereses, necesidades y posibilidades de los estudiantes; a los cuales es importante fomentarles la motivación por el conocimiento, para que logren aprender contenidos que les sean significativos.

El marco referencial de la teoría crítica²¹ ha sido incorporado a la educación de maneras muy diversas, pero de forma notable por Paulo Freire en su trabajo con grupos oprimidos que dio lugar al término Pedagogía Crítica. Henry Giroux y Michael Apple en el mundo sajón y los muchos pedagogos de la educación popular en América Latina han proporcionado excelentes e interesantes estudios a partir de la teoría crítica, en el campo del control y el poder político, institucional y burocrático que se ejerce sobre el conocimiento, los estudiantes y los docentes.

Paulo Freire fue pionero en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con la conciencia política. El objetivo que buscaba era desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas, enseñar a leer a adultos analfabetos sería parte de un esfuerzo mayor para superar la posición marginal de la mayoría de estas personas en materia de empleo y derechos civiles. El enfoque de Freire inspiró a muchos teóricos y activistas educacionales (p.2)

Para Magendzo (2002) tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. En esta línea, la calidad de la educación está vinculada con la cultura y debe respetar las distintas formas de conocer, sentir y actuar que poseen los grupos heterogéneos.

²¹http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad7/anexo_7-11_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hv agosto-02.pdf

En esta tendencia se ubican prácticas de educación alternativas a las que propone el neoliberalismo, por lo que se hace válido identificar en los docentes fundamentos pedagógicos que orientan sus prácticas en este sentido y que les ayudan a fortalecer su identidad.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1.2.1. Descripción del Problema

La actual crisis social y política que vive el país, muestra una sociedad marcada por la violencia, la corrupción administrativa, los problemas sociales y la falta de justicia social; la pobreza y el analfabetismo (cognitivo y político), donde la mayoría de las personas expresan falta de credibilidad en las políticas estatales, con manifestaciones desarticuladas de inconformidad, donde se hacen evidentes la falta de organización social y política y el desinterés por lo público.

En este contexto y al pasar del tiempo, desde diferentes ángulos se ha considerado el valor de los maestros. Para (Vásquez Zora, 2016) en la docencia: “la sociedad intenta modificar al otro desde el enseñar, desde el educar o desde el aprendizaje a partir de objetos de saber que son filosóficos, teológicos, sociológicos, médicos, psicológicos, económicos, administrativos, entre otros”. P. 23

Para Vásquez (2016) la docencia se ha ido definiendo “como técnica de gobierno social en Colombia”:

Se trata, por lo tanto, de la exhibición histórica de las actividades sociales del decir, resultado de sofisticadas tecnologías de dominio del otro: pastorales (como práctica disciplinaria de orden religioso y moral), normalizadoras (de la educación como experiencia de orden) de control y de gestión (de aprendizajes sobre el objetivo del desarrollo de habilidades y competencias de los individuos para un modelo de sociedad que privilegia la calidad y la excelencia), y algunas otras, que demuestran que en ninguna otra práctica social como la docencia se observa tan abundante producción de especializadas racionalidades de saber y de poder, en disputa por el establecimiento de técnicas de gobierno sobre las maneras del decir sobre sí y sobre los otros (p.24).

En el país existe un status de poca valía de los docentes, a quienes les hace falta reconocimiento en social y en la creación de políticas públicas donde se les reconozca su protagonismo pedagógico.

Esta problemática la enuncia Vásquez (2016):

La docencia es aquella práctica social a la que más reglamentaciones, valoraciones, orientaciones y exigencias le son hechas por las más diversas instancias internacionales, nacionales, organizaciones magisteriales y la sociedad civil, las cuales, pretendiendo objetivarla, atribuyen a su hacer la transformación y el mejoramiento social, tanto así, que frente al común de las problemáticas sociales, a la idea de cómo mejorar la sociedad, toda crítica recae y es atribuida como responsabilidad sobre los docentes (p. 24).

Estos elementos hacen que se problematice la docencia como actividad social encaminada a la educación, cuya función es la enseñanza, en la que creen los maestros sin tener claras las políticas y estrategias desde las cuales se les imponen nuevas formas de concebir las prácticas pedagógicas y los sentidos que se les puede atribuir a las mismas.

Los docentes, quienes día a día saben de las necesidades cognitivas, emocionales, sociales y nutricionales de los estudiantes, no tienen los espacios públicos para manifestar estas realidades, para plantear visiones de futuro para la escuela, para generar cambios en la educación y para compartir el ideal de ser humano que el país necesita.

Hacen falta investigaciones, que muestren prácticas significativas de los docentes en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que aquejan a los estudiantes y que se expresan en el ambiente de la escuela, ya que en situaciones de marginalidad y pobreza en las que niños(as) y jóvenes sobreviven en condiciones de vulnerabilidad²²; la que se incrementa debido a la repitencia, la deserción y la violencia escolar; se desconoce el papel indispensable que juegan los maestros.

Abriendo caminos a las posibilidades, maestros y maestras comprometidos desarrollan prácticas pedagógicas que abren espacios de participación en la escuela y/ o en la comunidad, en las que perseveran en acciones por el cambio social, conscientes de la importancia de su labor; mientras que otros ejecutan su trabajo sin mayor entusiasmo, agobiados por el desprestigio social y las concepciones de poca valía que se divulgan desde los centros de poder.

Para (Martínez, 2006) la problemática es compleja en cuanto los docentes ocupan un status poco reconocido y valorado socialmente que permea su propia subjetividad, por lo cual:

²² Ver investigación sobre vinculación de niños (as) y jóvenes al conflicto armado en Colombia.

... es válido precisar que los modos de subjetivación instaurados en las instancias de formación y desempeño del maestro erosionan, des-subjetivan y niegan toda posibilidad de una subjetividad constituyente. Las retóricas del mercado y la correspondiente formación por competencias, forman individuos funcionales a las demandas del mercado, hay pauperización de lo social y lo político, desarraigo social, ausencia de una memoria-utopía, desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes. En general el sistema ve al maestro como sujeto mínimo, como tuercas o tornillos del engranaje, objetos no sujetos, empleados sin enraizamiento local-institucional, por tanto, subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados. (p.244)

En las últimas décadas la escuela ha sido altamente estigmatizada, señalando 'la mala calidad de la educación' fortaleciendo mecanismos de control del maestro, de las enseñanzas y prácticas pedagógicas, mediante pruebas estandarizadas que desconocen las necesidades de contexto de los actores educativos, quienes paulatinamente van siendo marginados de los procesos económicos y políticos, con mínimos espacios de desarrollo cultural. Este desprestigio hace parte de una estrategia planteada desde la banca internacional para que los gobiernos de los países dependientes, tengan excusa para ir desmantelando la educación pública, desconociendo la labor que hacen los maestros en los distintos espacios escolares del país, ayudando a niños, niñas y adolescentes con las problemáticas que les afectan.

En este aspecto, cabe señalar que históricamente, las políticas educativas han invisibilizado las necesidades de las grandes mayorías y de las minorías étnicas, simulando los intereses externos y de las minorías que usufructúan el poder, bajo consignas consideradas de interés general. Así, en el siglo XIX se estableció que la escuela debía contribuir a la preparación para el trabajo, como factor de movilidad social y de construcción de la nacionalidad; en el siglo XX se planteó que debía preparar la fuerza de trabajo requerida en los procesos de industrialización y diversificación de la economía; para el presente siglo las políticas se orientan a cumplir los requerimientos de la 'sociedad del conocimiento' y del 'mundo globalizado'.

Estas políticas repercuten en la falta de espacios de participación y de reconocimiento social y profesional de los maestros, en las localidades y en las instituciones educativas, ya que conllevan a aislar los centros educativos entre sí, negando las problemáticas compartidas e incentivando los 'proyectos educativos institucionales' como unidades independientes que rinden cuentas a los

organismos de control educativo, bien sean, las direcciones locales, las secretarías de educación y/o el Ministerio de educación.

Además de lo anterior, las actuales políticas exigen que los docentes se vuelvan polifacéticos, teniendo que cumplir con una serie de tareas que no se relacionan con su nivel de preparación, ni con las necesidades de formación de los estudiantes y de las comunidades de las que hacen parte; separados de su labor principal, de ser interlocutores de la cultura, atienden muchas situaciones que tendrían que resolver otras instituciones²³.

Las exigencias que hace el Ministerio de Educación nacional, en relación con resultados positivos en las pruebas internacionales y en las pruebas estandarizadas a nivel nacional, tensionan la labor de los docentes y se unen a otras tensiones que en conjunto, impactan su subjetividad. Se plantean tensiones también entre el sindicato del magisterio y los representantes del gobierno, al interior de las instituciones educativas entre los docentes y las directivas, de estos en relación con los padres de familia y con los mismos estudiantes.

Una sociedad preocupada por enmarcar la acción pedagógica en estándares de calidad y evaluación de desempeños, no tiene en cuenta la subjetividad de los docentes y los aportes que ellos pueden hacer para generar prácticas educativas que fortalezcan procesos de identidad, de conciencia social y política, de proyección, de búsqueda de la democracia y la justicia social, que hagan posible el desarrollo del potencial de los estudiantes, en todas sus dimensiones, para que desarrollen nuevas formas de interacción social y con el mundo natural, como sujetos de saber.

En este sentido, sin embargo, existen docentes que persisten, que buscan razones y sentidos en su profesión, para superar sus propias limitaciones y dar lo mejor de sí. También hay otros quienes aparentemente se adaptan a lo instituido, abandonando sus utopías y relegando a un segundo plano la formación política, lo cual puede llegar a incidir en la desmotivación y la incertidumbre que acompañan a las nuevas generaciones, quienes en ocasiones no encuentran sentido a sus vidas, buscando evadir la realidad cayendo en problemáticas que les afectan en su integridad y dignidad.

²³ Bajo denominaciones novedosas las directivas y los docentes, tienen a su cargo programas de movilidad escolar, de salud al colegio, de primer respondiente, de la ley 1620, atención de situaciones de riesgo, alimentación escolar, inclusión de niños(as) con discapacidad, políticas de calidad, entrega de informes, tareas administrativas, etc. y en este mar de tareas lo pedagógico se pierde.

Las motivaciones que conllevan la exigencia de los derechos o las frustraciones de quienes dejan la vida pasar, la falta de participación en lo público, tienen sus raíces en las familias y en la escuela, dos escenarios donde los docentes están insertos y donde su propia subjetividad se despliega o se retiene, de ahí la necesidad de indagar lo que pasa con los docentes acerca de cómo se perciben a sí mismos, de cómo ven su labor, de la forma en que consideran su papel en la formación ciudadana.

Los discursos y prácticas de los docentes están relacionados con aspectos que se han configurado en su subjetividad y que les orientan, bien sea para mantener el statu quo o en la búsqueda de la transformación social. En esta segunda tendencia, hay quienes contribuyen a fortalecer lo político, generando experiencias de participación y de reflexión que inciden en los imaginarios, desde ideales, valores y convicciones acerca de la importancia de la conciencia social e histórica, el fortalecimiento de tejido social, los espacios de reconocimiento de la alteridad y de la búsqueda de la transformación social y política.

Sin embargo, hacen falta espacios de reflexión y de conocimiento de las necesidades de los actores educativos. Las universidades en general, enfatizan lo disciplinar, subvalorando planos de formación de las dimensiones éticas, estéticas y políticas, que se vuelven prioritarios en la escuela, a lo que se suman las necesidades de los niños, niñas y jóvenes afectados por situaciones de violencia, frente a los cuales los docentes en muchas ocasiones no se sienten suficientemente preparados, quedando desatendidas situaciones que los estudiantes requieren en sus espacios de vida, para lograr superarse individual y colectivamente.

Teniendo en cuenta que la escuela también actúa como dispositivo de poder es importante identificar las formas en que los docentes lo conciben y lo desarrollan en los contextos escolares, teniendo en cuenta los planos de posicionamiento que logran en sus interrelaciones con los otros actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

1.2.2. Justificación

En la tarea de mejorar las condiciones de la escuela y los aprendizajes de los estudiantes, desde una perspectiva humanista, se hace necesario comprender las visiones, significados y sentidos que dan los maestros a sus prácticas pedagógicas, desde su subjetividad. El estudio de las historias de vida

de los docentes permite identificar al sujeto del saber que se reconoce a sí mismo y que logra reconocer la trascendencia de su labor.

Se logrará identificar el rol del docente quien con sus convicciones, acciones y discursos, ayuda a configurar la subjetividad de los educandos en los procesos continuos de relación e interrelación en los que se encuentran. Desde allí será posible identificar los elementos que en el plano ontológico, ético, socio-afectivo, cognitivo, estético, político; configuran la subjetividad de los docentes y de las proyecciones que hacen de los mismos con los estudiantes.

Esta investigación puede contribuir a desarrollar mayores niveles de conciencia en relación con el compromiso que tienen los docentes en la formación de las nuevas generaciones, quienes aprenden de sus prácticas y discursos; los cuales van perfilando no solo los conocimientos sino las subjetividades como seres humanos comprometidos con la superación de sus propias dificultades y con las transformaciones que la sociedad requiere.

Se pueden mejorar los ambientes educativos, ya que se incentivan procesos dialógicos que fortalecen la subjetividad de los docentes y de los demás actores educativos. Teniendo en cuenta que las narrativas permiten la emergencia de la memoria y de los demás elementos de la subjetividad, se consideran como un elemento primordial que les permite a los docentes reconocerse en su rol, como sujetos que desarrollan su praxis en forma coherente, logrando superar la alienación, en pleno ejercicio de su dimensión política.

Este trabajo permite identificar las tensiones que se generan entre los diferentes estamentos educativos, analizar las relaciones de poder que se generan en la escuela y valorar los espacios que fortalecen o aminoran la participación, la solidaridad, la equidad y la tolerancia en los ambientes educativos, para llegar a fortalecer lazos de identidad y de solidaridad, desde el reconocimiento por la diferencia; además, se podrán encontrar significaciones y sentidos propios de la pedagogía, de la ética, del humanismo en relación con otras dimensiones que se desarrollan en el plano de lo social y lo político.

Se contribuye también a generar espacios de reflexividad y conciencia en los docentes acerca de su ser de maestros, en su proyección como seres humanos integrales, para que logren, desde espacios de participación en la escuela y en la comunidad, contribuir a la configuración de subjetividades

capaces de resistir y de cambiar condiciones alienantes, crear nuevas significaciones y proyectos de vida alternativos a la dependencia, al consumismo y a la alienación.

Es importante también visionar la importancia de la escuela como espacio de experiencias y vivencias de cultura ciudadana, de conocimiento de la realidad social, del ejercicio de la libertad desde posturas éticas, en el ejercicio de deberes y derechos, en la solución de problemáticas comunes, en las que los docentes con sus prácticas y discursos contribuyan a la formación de la subjetividad política.

La escuela, se convierte también en el espacio por excelencia en el que es posible la actuación y el reconocimiento, donde se considera válido plantear utopías para hacer cambios conscientes en la realidad, para cambiar viejas estructuras, para abrir espacios a la creación, a la estética, al amor y a la vida. En ella, las nuevas generaciones adquieren elementos para comprender la realidad, para comprenderse a sí mismos y a los otros, para evidenciar las tensiones de las que hacen parte sus conflictos, para el despliegue de su subjetividad, para lograr grados de reflexividad y de conciencia sobre los valores y convicciones que les motivan en sus búsquedas, para compartir los sentidos que orientan sus prácticas personales y colectivas, para el fortalecimiento de tejido social.

Al identificar el entramado de la subjetividad de los docentes, se crean vías de acceso a los imaginarios de muchos sectores de la población que en algún momento han hecho parte de la escuela, al reconocer los elementos subyacentes que alimentan sus imaginarios y la importancia que le atribuyen individual y colectivamente a las formas de participación instituidas socialmente, por lo que se considera de gran valor la acción que pueden desarrollar los maestros desde su auto-reconocimiento como sujetos de formación y de acción política.

Martínez (2006) plantea que:

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

también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas. (p.244)

Esta investigación puede aportar a resignificar la labor de los maestros, valorando sus prácticas desde una nueva visión de lo político, no solo desde su *ser de saber* sino en su ser de acciones por y en la comunidad, en su compromiso directo en la formación de sujetos de cambio, como posibilidad de creación de nuevas alternativas para hombres y mujeres en contextos de vida que necesitan intervenciones válidas, urgentes, desde la mirada y con la participación de todos los actores educativos.

Se busca que el maestro se empodere en primer lugar de su ser de maestro, de sus conocimientos, de su capacidad de acción transformadora, de la praxis liberadora en la que él mismo se transforma en interacción con los estudiantes; identificándose como sujeto que comparte contextos de realidad con otros, en la necesidad de ser reconocido y valorado, reconociendo y valorando; interactuando y generando la alteridad desde el reconocimiento de sí mismo.

Así, el maestro logra dar fuerza y sentido a sus prácticas pedagógicas, construyendo para sí un nuevo imaginario que dé respuesta a las necesidades que le plantea el momento histórico social, un nuevo imaginario en el que esté presente la solidaridad, la justicia, la libertad y en el que se proyecte como modelo de formación de ciudadanos éticos, responsables de sí mismos y de sus comunidades.

Puede hacer aportes a la Universidad Pedagógica Nacional, como educadora de educadores ya que contribuye a incentivar grados de reflexión acerca de los sentidos de “ser maestros”. Los resultados de este trabajo pueden enriquecer la línea de investigación de la Subjetividad en la Maestría en Estudios Sociales y de generar la posibilidad de crear nuevos espacios de formación, que consideren las necesidades que perciben los docentes en sus prácticas pedagógicas.

1.2.3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Establecer los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor, en dos contextos específicos de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos:

- Contextualizar desde las narrativas de los docentes, las historias de las instituciones para comprender sus configuraciones subjetivas.
- Identificar los sentidos y significados que dan los docentes a su ser de maestros y a sus prácticas pedagógicas.
- Elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo se configura la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor?

2. RUTA METODOLÓGICA – INVESTIGATIVA

2.1 Enfoque epistemológico de la Investigación

Este trabajo de investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, de carácter hermenéutico, ya que busca identificar los elementos que configuran la subjetividad de los docentes y el sentido que le confieren a ser maestros.

2.1.1. Enfoque cualitativo de carácter hermenéutico.-

Canales (2006), en las Metodologías de la investigación social, profundiza la importancia del enfoque cualitativo en la investigación social. Para él,

El enfoque cualitativo (...) mediante grupos de discusión o entrevistas en profundidad, articula por igual abstracción y concreción. Es menos abstracto que el enfoque cuantitativo, pues integra la dimensión subjetiva del investigado. La recuperación de esa dimensión subjetiva es lo que permite la emergencia del hablar, o el significar social, como cara observable de la sociedad. Ya sea como habla entrevistada en profundidad, o como habla grupal, o como habla grupal focalizada, como autobiografía o como testimonio, siempre se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes (...) representan, o conocen, a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas. (p.17)

En este sentido, se han tenido en cuenta en esta investigación relatos biográficos, logrados en entrevistas semiestructuradas y entrevistas a profundidad con los docentes y directivas participantes, en forma individual. Desde una mirada holística, se recurrió también, desde la observación participante a recoger aspectos planteados por los docentes en general, en grupos de discusión (jornadas pedagógicas) y en otros espacios de proyección comunitaria, para identificar, códigos comunes que circulan en la cotidianidad.

Canales (2006) destaca el carácter comprensivo e interpretativo en torno a los sentidos, significados y proyecciones, ya que según él, “la información cualitativa, describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado”. Indica además, el carácter textual de los objetos cualitativos, ya que “los textos tienen estructura, y (...) despliegan códigos. Es siempre la misma

búsqueda: de las claves de interpretación que están siendo activadas por las significaciones – acciones, palabras, documentos, textos– y que permiten su comprensión” (p.p. 18-19).

Desde este paradigma, la investigadora estuvo atenta a diferentes manifestaciones de los actores educativos, no solo de sus narraciones sino de discursos y prácticas en la cotidianidad, en diferentes momentos de interacción, en los que sus actitudes y expresiones manifestaban acuerdos, concertaciones, formas de ver el mundo, etc.; los cuales se constituyeron en indicios que llevaron a hacer reflexiones, a buscar nuevos encuentros de diálogo con ellos, o a relacionar hechos y datos adicionales, lo cual permitió profundizar en los grados de significación y sentido de los hechos narrados por los docentes.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se presenta una metodología construida y reconstruida donde convergen aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, en diálogo con elementos teóricos, desde las narrativas de las prácticas y sentidos que los docentes dan a su labor y se atribuyen a sí mismos, donde la investigadora como interlocutora, fundamentalmente va desarrollando “la hermenéutica de la escucha”, según la concepción de Paul Ricoeur.

Hermenéutica.-

Se valoran los aportes de la *hermenéutica* planteada por Husserl, quien habla de la intencionalidad y de la conciencia, lo cual se trató de comprender en las entrevistas con los docentes, buscando establecer los horizontes de sentido dados a su labor y a sí mismos, desde su formación, experiencias, vivencias y proyecciones.

En referencia a Heidegger²⁴ De la Maza (2005), señala el papel del investigador, el cual parte de elementos preconcebidos, que tratara de comprobar y de referentes teóricos que orientan su búsqueda. “Para Heidegger no se puede adoptar ninguna actitud, ni siquiera la pura reflexión teórica, que no implique un determinado modo de situarse al que corresponde un modo correlativo de aparecer” (p. 125).

²⁴ Heidegger orienta la fenomenología hacia la hermenéutica, planteando que “la apertura de un fenómeno, solo es posible sobre la base de la preconcepción del mismo” la cual será adecuada si permite la apertura para la comprensión del mismo. (p. 125)

Así, en la necesidad de “comprender el ser de la vida fáctica (...) la situación hermenéutica se define por un lugar desde donde se mira, una dirección hacia la que se mira y un horizonte hasta donde llega la mirada y dentro del que se mueve lo que ella aspira a ver” (p.125) Para Heidegger se trata de sacar a la luz aquello que está oculto, encubierto, para entender la función, el significado y el sentido²⁵ que cada quien le da a las cosas. Para él, la “interpretación” constituye un desarrollo posterior de la comprensión, donde se hace explícito lo comprendido²⁶. (p.128)

Teniendo en cuenta este planteamiento, se trata de identificar los posicionamientos de los docentes, en los campos pedagógico, social, cultural y político, considerando su integralidad y complejidad como sujetos, sus relaciones intersubjetivas, las situaciones de realidad de los espacios escolares y los presupuestos teóricos que acompañan su labor; teniendo en cuenta desde sus discursos, su nivel de conciencia y proyección social.

Para la investigadora es claro su posicionamiento en cuanto presenta su interés por develar aspectos de la educación desarrollada en sectores populares, donde se carece de espacios físicos apropiados y de otro tipo de recursos pedagógicos, donde los problemas sociales afectan a los estudiantes y desde donde los docentes y directivas, buscan alternativas de superación y de formación, dignas de ser conocidas y valoradas.

En esta investigación se valora ampliamente la importancia del lenguaje. Se retoma el planteamiento de Gadamer en cuanto que “... el ser acontece en el lenguaje como verdad, como desvelamiento de sentido que no es esencialmente distinto a las diferentes representaciones finitas en las que accede a la subjetividad humana”, quien además señala que en el modelo dialógico, la alteridad se constituye en fuente de la que emana un potencial crítico-reflexivo, un aspecto que parece esencial a todo proceso genuino de apropiación de sentido (De la Maza, 2005: 135).

Como parte central del enfoque epistemológico de esta investigación, se consideran los aportes de *La investigación Biográfica-narrativa* planteada por Bolívar (2001) cuya propuesta incorpora elementos teóricos de la hermenéutica, de las narraciones, de los discursos, historias de vida, testimonios, etc. relacionados con los docentes; que permiten acercarse a las interpretaciones

²⁵ El sentido “es aquello... hacia lo que se proyecta la existencia humana y desde lo cual “es posible comprender mejor a los entes” (p. 128)

²⁶ En la mirada hermenéutica aparece una exigencia de ejecución, ya que “en la indicación formal, hay un llamado a ejercer el concepto, como condición del proceso hermenéutico, de interpretación o de explicitación del contenido posible”.

acerca de sí mismos, de su posicionamiento histórico social, político, axiológico, con respecto a su profesión y que dan cuenta también de su universo simbólico; orientando la ruta metodológica hacia la comprensión de los elementos constitutivos de la subjetividad.

2.1.2. La investigación biográfico narrativa.-

Teniendo en cuenta que el individuo emerge como persona distinta y única, haciendo parte de contextos históricos, y que según Hanna Arendt, se revela en la acción y en el discurso, cobran en este trabajo especial importancia los aportes de Bolívar, (2001) en relación con la investigación biográfico-narrativa. Según él, los individuos logran objetivarse como sujetos, mediante las biografías, lo que induce a pensar la importancia de integrar el enfoque biográfico en esta investigación.

Es de destacar, que el enfoque biográfico-narrativo, como metodología de tipo hermenéutico, permite conjuntamente, comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y praxiológicas, cargadas de significados y sentidos. Bolívar (2001) enuncia que mediante las narrativas se logra identificar lo que nos constituye como sujetos y nos otorga identidad dentro de las comunidades de las que formamos parte, para reconocernos “contextualmente situados en relación con otros” (p. 16). Así, en las narrativas de los docentes se identifican otras voces, otros contextos y situaciones significativos en su proceso de formación y de proyección profesional.

Bolívar (2001) destaca el papel del lenguaje en relación con la construcción de significados y experiencias, mediante el cual aflora la subjetividad; como una construcción social, interactiva y conformada en el discurso. Identifica que los relatos narrativos hacen parte de una determinada comunidad de lenguaje, compartida por cada grupo social, dentro de la que los individuos dan sentido a su experiencia, con sus propios repertorios lingüísticos y códigos no verbales (p. 13).

Tanto en los relatos hechos por los autores, como en las historias de vida, emergen aspectos recónditos de la vida personal, donde los sucesos interpretados, las vivencias y los conocimientos del pasado son asumidos en el presente y proyectados al futuro. Así, a través de las narrativas el individuo expresa no solo su singularidad sino las posturas epistémicas, éticas, sociales, culturales y políticas desde las que se asumen también, las tensiones grupales, las diferencias sociales y sus propias contradicciones.

Estos aspectos se revelan tanto en las entrevistas con los docentes, como en situaciones de la cotidianidad de los colegios, donde las comunidades educativas comparten criterios, códigos y símbolos. Así, para la reconstrucción de la historia de las dos instituciones, se plantea la necesidad de rastrear elementos que den cuenta de los principios identitarios, del sentido comunitario, de las tradiciones culturales y de las concepciones pedagógicas.

Bolívar (2001) considera que investigar las historias de vida de los docentes, permite identificar experiencias, momentos y encuentros significativos para su formación y para la elección del oficio de educador. Otro aspecto a destacar en la vida de los maestros es lo que concierne directamente a su desempeño profesional; al narrar aspectos de su trayectoria profesional, los docentes hacen una reapropiación crítica del pasado, dando relevancia a los hechos que les han sido significativos individual y colectivamente.

Para Bolívar, la Historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del sujeto, sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su autodefinición en la unidad de un relato (p. 128). Destaca que, a través de las narrativas, también se hace posible acceder a las concepciones que tienen los docentes acerca de la educación, de la formación ciudadana, de la política, de los niveles de satisfacción personal y profesional, pudiendo identificar el proceso de construcción de su persona, el lugar que ocupa en la profesión y en la organización social de la enseñanza.

Las narrativas, permiten identificar además de los sentidos de vida, experiencias pedagógicas, sociales y culturales que contribuyen a la formación integral. Para (Bolívar, 2001) “La narrativa (...) aparece como un medio para construir conocimiento en la investigación educativa” permitiendo además, informar las prácticas, enriquecerlas, compartirlas y transformarlas. (P.p. 52-56)

Bolívar, destaca la importancia de los procesos de enseñanza en relación con lo político, ya que las escuelas forman parte de una estructura social y política y contribuyen a mantenerla y/o a transformarla. Dar voz, se convierte en una opción política, que permite crear nuevos escenarios desde donde se toman posiciones y se definen acciones. Aparece así, la búsqueda de la autorrealización como parte del desarrollo de la dimensión política, lo cual se logra con la participación en la pluralidad de los discursos, donde cobra importancia la capacidad de escuchar,

la sensibilidad frente a las narraciones, en el plano de las responsabilidades compartidas, desde experiencias de vida contextualizadas, situadas.

Para Bolívar: “Una hermenéutica narrativa... permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas (...). “Con este enfoque se busca resaltar lo singular, lo contextual, en sus interrelaciones, importan los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan, y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (p. 107). Sus resultados no son categorías aisladas, sino la integración narrativa hecha por el investigador que permite emergencia de una nueva narrativa, de determinada trama argumental en la que los datos se articulan, dando coherencia y comprensión a las historias.

Haciendo una apropiación teórica y metodológica de los aportes de (Bolívar, 2001) en esta investigación, desde el trabajo de campo, mediante la observación participante y a través de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, se busca identificar las relaciones de poder que se generan en la escuela y en los medios comunitarios. Teniendo en cuenta además que “(...) los profesores pueden reconstruir e interpretar sus narrativas personales para generar un conocimiento sobre las influencias teóricas y personales que guían sus prácticas, motivando –dentro de una praxis reflexiva- la transformación de sus prácticas docentes” (p.215).

Pinar et al. (1995) referido por Bolívar en relación con el relato autobiográfico propuso una metodología formativa en 4 fases:

- Retrospectiva: Regresar a través de la narración a las experiencias pasadas para comprender el presente.
- Análisis: De acontecimientos y momentos críticos, relevantes en la trayectoria de vida.
- Prospectiva: Elaborar la imagen de sí mismo, deseable en el futuro.
- Síntesis: Integrar el autoconocimiento adquirido en los momentos anteriores en una valoración personal y profesional. (p.221)

Estos aspectos no se lograron con todos los docentes participantes, debido fundamentalmente a falta de tiempo, sin embargo algunos de ellos lo realizan plenamente.

Bolívar (2001) incluye en la investigación biográfico-narrativa la posibilidad de obtener y analizar datos recurriendo a las historias de vida, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas

narrativas o dialógicas, documentos personales, relatos biográficos, testimonios, “(...) cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal” (p. 18), planteando la posibilidad de complementar la oralidad con otras fuentes: fotografías, documentos en archivo, referencias periodísticas, videos, murales, etc., a los cuales se recurre en este trabajo investigativo, para desarrollar el ejercicio hermenéutico en relación a la subjetividad de los docentes y a las realidades de contexto.

Señala también Bolívar, que el investigador se hace sensible a la expresión subjetiva de los docentes. Según él,

...En la historia autobiográfica entran hechos, situaciones y vivencias, con el significado personal implícito. Para ello se focaliza en la percepción subjetiva de su propio desarrollo, en como los profesores reconstruyen retrospectivamente sus experiencias en un relato, partiendo de que tienen un marco interpretativo personal que va cambiando durante su carrera. Este marco tiene 3 grandes componentes: la identidad profesional (concepciones de sí mismo como profesor), la teoría pedagógica subjetiva (sistema personal de conocimientos y creencias que enmarcan las percepciones de los profesores sobre la enseñanza y la educación) y la subjetividad política asociada a la formación ciudadana. (p.170)

Teniendo en cuenta estos referentes, a lo largo del proceso investigativo se tratan de identificar las concepciones pedagógicas de los maestros, la subjetividad política, pero especialmente su identidad profesional. Así, se busca identificar hechos significativos y momentos de crisis en su vida de maestros.

Bolívar (2001) también habla de relatos paralelos, a los que se puede llegar haciendo análisis de contenido, para establecer situaciones vividas en forma simultánea. Esta situación se presentó con docentes y directivas de los dos colegios quienes frente a una misma situación se manifestaron dando relevancia a algunos hechos, lo cual orientó la investigación hacia categorías emergentes.

Bolívar señala que:

...es preciso un análisis de contenido, mediante categorías, que conviertan la investigación en datos que puedan ser manejables y que permitan su interpretación, el procesamiento y

la obtención de conclusiones (...) Será preciso, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes (p. 265).

2.2. CONTEXTOS INSTITUCIONALES

Este trabajo contribuye a visibilizar desde las narrativas de los docentes y directivos docentes de Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos y del Instituto Cerros del Sur, ubicados en la ciudad de Bogotá, los sentidos que se dan a sí mismos y a su labor, y la forma en que conciben otras esferas de acción que trascienden lo disciplinar, con las que contribuyen a la formación integral de los estudiantes, logrando identificar su nivel de compromiso, las convicciones y valores que orientan sus prácticas y discursos, las cuales ayudan a configurar la subjetividad de los educandos en procesos continuos de interacción.

Se escogen estos colegios porque además de hacer parte de localidades un tanto distantes, presentan características que los identifican positivamente en el alcance de logros reconocidos socialmente: El colegio Lorencita Villegas de Santos, por distintas menciones hechas por la Secretaria de Educación de Bogotá y en distintos sectores de la ciudad, por sus resultados académicos y por el nivel de formación integral de niñas-mujeres que logran buenos niveles de desempeño en universidades y sitios de trabajo; el Instituto Cerros del Sur, por ser reconocido en algunos sectores de la comunidad nacional e internacional como un proyecto comunitario de donde deriva su nombre Escuela-Comunidad, del cual también han salido profesionales con buenos niveles de desempeño, pero especialmente líderes con un gran compromiso social y personas que irrumpen en el escenario social en los campos deportivo, cultural y político.

Los docentes participantes, lo hicieron más por voluntad propia, ya que previa autorización de los rectores, se hizo convocatoria amplia a todos los docentes²⁷ y solo algunos accedieron a las entrevistas, destacándose en su mayoría por ser los más antiguos en los colegios, siendo claro el compromiso y la disposición que los directivos docentes mostraron durante el proceso de investigación.

²⁷ Los que no aceptaron, lo hicieron justificándose por no tener tiempo. Algunos no manifestaron ningún interés.

Los testimonios de docentes y directivas se recogen desde la primera fase, en la que se lleva a cabo la reconstrucción de la historia de las dos instituciones educativas, considerándose como ejes centrales para comprender su propias subjetividad; ya que desde las narraciones se muestran principios identitarios fortalecidos en diferentes momentos y contextos socio-políticos, ligados a las circunstancias de los colegios, que los muestran en sus idearios, sus luchas y experiencias compartidas, muchos de los cuales se evidencian en los contextos institucionales que se presentan a continuación.

2.2.1. COLEGIO FEMENINO LORENCITA VILLEGAS DE SANTOS

Las hermanas del Buen Pastor habían iniciado labores escolares con niñas desprotegidas en el año 1945. El centro se denominaba “Niña María”. En 1947 ampliaron el servicio educativo hasta 5º. primaria, contaban con 215 niñas...“Sor María del Salvador vio la necesidad de asegurar la continuidad de los estudios secundarios y comenzó a golpear las puertas...el 11 de noviembre de 1961, el ministro de educación de entonces, Jaime Posada, visita la institución y ofrece su apoyo para tal fin”.

El 24 de noviembre de 1961, el gobierno nacional del doctor Alberto Lleras Camargo, expide el decreto 2940, por el cual se crea el “Instituto Nacional Femenino Lorencita Villegas de Santos”. El 11 de febrero de 1962, 315 estudiantes de sexto a noveno inician sus estudios. A la inauguración asistieron el presidente Lleras Camargo, el expresidente Eduardo Santos, su esposa Lorencita Villegas y el Dr. Jaime Posada ministro de educación. El colegio, desde sus inicios fue ampliamente reconocido, destacándose en la formación de mujeres.

El colegio estuvo ubicado hasta el año 2010 en la carrera 58 # 80-89, colindando al norte con la cárcel del Buen Pastor, al oriente con la Escuela militar, al sur y occidente con espacios de la comunidad y del instituto Montini, donde las hermanas atendían a niñas huérfanas. En el año 1974, según decreto presidencial #2854, se crea la jornada de la tarde.

El colegio contaba con unas instalaciones antiguas pero conservadas en muy buen estado, donde había 2 patios con asfalto, una zona verde, con espacios amplios para las actividades pedagógicas: aulas, laboratorios de química y biología, biblioteca, aula múltiple que se utilizaba como sala de vídeo y salón de gimnasia rítmica. Existía además una capilla muy bonita que se constituía en un emblema del colegio.

Las estudiantes tenían todos los servicios, con personas que prestaban su atención de forma amable y eficiente²⁸. Estudiar allí se constituía en un privilegio, del cual podían gozar estudiantes de bajos recursos económicos, no solo por la calidad de los servicios sino por la formación integral que recibían, lo cual permitía que hubiera excelentes resultados académicos.

En el año 1994 asume la rectoría la señora María Victoria Castro Jiménez. Para cumplir requisitos de la SED “El 14 de agosto de 2002, según resolución 2365 se integran el Instituto Nacional Femenino Lorencita Villegas de Santos con el Centro Educativo Distrital Obrero Unión Social con los grados de 0 a 11”. La antigua rectora del centro Obrero, Esmeralda Moreno, asume como coordinadora de Primaria, hasta la actualidad.

El 12 de septiembre de 2006, de acuerdo con la resolución 3644 se adopta el nombre de Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos Institución educativa Distrital, pasando a ser supervisado ya no por el Ministerio de educación nacional sino por la Secretaria de educación de Bogotá.

En el año 2009 el Episcopado solicitó a la Secretaria de Educación la sede donde el colegio funcionó durante 47 años²⁹. Desde ese momento la señora María Victoria Castro, se convirtió en abanderada de una lucha por mantener el colegio y por lograr una nueva sede. Así lo manifiesta: “con nostalgia y preocupación, veíamos que posiblemente no podíamos continuar como institución. Los padres de familia, estudiantes y exalumnas hicieron marchas para exigir la continuidad y unidad como colegio”.

Como ya se ha descrito, el colegio contaba con espacios adecuados en su sede inicial, pero tuvo que salir por desacuerdos entre la SED y el arzobispado de Bogotá, en relación a los nuevos requisitos arquitectónicos que deben cumplir los espacios escolares³⁰. En el año 2010, gracias a la presión de la Comunidad educativa fue trasladado a la carrera 13 # 152-80, donde solo estuvo un año, porque según la SED de Bogotá, no había presupuesto para pagar el transporte de las estudiantes.

²⁸ Entre ellos orientación profesional, psicología y servicios médicos.

²⁹ Debido a que la estructura del colegio no cumplía con los estándares de calidad exigidos por la legislación vigente y dado que los dueños del predio (el Episcopado) no estaban interesados en hacer arreglos estructurales, el colegio estuvo a punto de ser cerrado.

³⁰ Una contradicción muy grande porque en aras de la ley, las estudiantes pasaron de unas instalaciones amplias y bien dotadas a una situación precaria en dos sedes antiguas, siendo la sede A, la que menos cumple con ningún requisito por ser demasiado antigua y con problemas estructurales que no permiten la sismo-resistencia.

En el año 2011 el colegio vuelve a la localidad de barrios unidos, en unas condiciones desventajosas, tiene que dividir la población estudiantil y a los docentes³¹ en dos sedes³², 4 jornadas, la limitación de los espacios hizo que se disminuyera notoriamente la población escolar. Existían sedes ubicadas en distintas UPZ. La sede principal quedó ubicada en la carrera 71 c # 29 c 11 y la sede B en el barrio Gaitán; una tercera sede, denominada la sede administrativa³³, funcionó en la carrera 29 # 70-34.

En los últimos años, las estudiantes desarrollaron sus actividades contando solamente con los espacios de las aulas de clase, ya que debido a la alta contaminación auditiva en la sede principal, se hacía muy difícil realizar actos de comunidad en el patio, sin tener espacios adecuados a las necesidades de aprendizaje y desarrollo psicomotor de las estudiantes.

En el año 2017 la sede “A” pasa a un espacio que antes perteneció al colegio Eduardo Carranza, allí hubo que hacer reparaciones físicas. Ya se cuenta con un patio más amplio y menos ruido, los docentes ya no se desplazan de una sede a otra. El rector, la coordinadora de la mañana y la orientadora y terapeuta de lenguaje si lo hacen a la sede B.

Ante estas situaciones la rectora manifiesta “...todas estas penurias no han sobrepasado a nuestro esfuerzo, amor y tenacidad de todos y cada uno de los integrantes de esta gran familia, en cabeza de la señora rectora María Victoria Castro³⁴”.

Logros en medio de las dificultades.-

El 14 de Septiembre de 2012, Jenny Iliana Caro Martínez (exalumna del colegio), gerente del CADEL de Barrios Unidos expresó que “los diplomas y reconocimientos que adornan al Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos I.E.D. comparten lugar hoy con un galardón difícil de igualar. Se trata de la ‘Orden de la Democracia Simón Bolívar’³⁵ en el grado de ‘Cruz

³¹ Algunos docentes de bachillerato tuvieron que desplazarse de una sede a la otra en el transcurso de la semana y en algunos casos durante la jornada escolar.

³² Ubicadas en 2 UPZ diferentes: Una en el Barrio La Merced norte y la otra en el barrio Gaitán.

³³ Donde funciona aún hoy la rectoría, la secretaría y la bodega del colegio.

³⁴ Revista Notinet, # 15. 2012

³⁵ Según el Congreso de la República, esta condecoración tiene su origen en un discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Primer Congreso en 1821, citando “Colombianos, Yo os prometo en nombre del Congreso que seréis regenerados, vuestras instituciones alcanzarán la perfección social, vuestros tributos abolidos, rotas vuestras trabas, grandes virtudes serán vuestro patrimonio y solo el talento, el valor y la virtud serán coronados”.

Comendador' que el colegio recibió por parte de la Cámara de Representantes mediante la Resolución 093 de 2012, en conmemoración de las bodas de oro de la Institución, por iniciativa del representante Alfonso Prada”.

Otros logros están relacionados con: el mejor rendimiento académico en las Pruebas Saber 11° en los años 2009, 2010 y 2011, el mejor promedio en inglés en las mismas pruebas, así como el mejor proyecto presentado en la Feria Pedagógica Distrital 2009, “Bogotá en Clase”. En el 2012 se destacó como uno de los mejores colegios en las pruebas SABER 5° y 9°. Estuvo también entre los mejores colegios en las pruebas SABER 11 de 2013. En el 2014 ocupó el primer puesto en las pruebas Saber de 3°.5°.y 9°.

El colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos ha recibido además reconocimientos por parte de la Contraloría, por tener en sus aulas a la contralora estudiantil de la localidad de Barrios Unidos en 2009 y 2010. En 2008 recibió una felicitación especial por parte de la Universidad San Buenaventura por la ‘Formación Integral de las Estudiantes’. Sus logros reconocen la excelencia académica y la sana convivencia, frutos cosechados gracias a su experiencia educativa de más de 50 años.

El Currículo.-

El proyecto educativo institucional del LVS se denomina “Educar en la vida y para la vida con calidad y proyección comunitaria”. Se plantea como misión “centrar sus esfuerzos en la formación integral de personas intelectualmente competentes, comprometidas, éticas, creativas, críticas, autónomas y constructoras del saber, capaces de estructurar y desarrollar proyectos de vida para crecer y trascender positivamente en la sociedad”. proyecta en su visión que “será reconocido en el año 2020 por su solidez, dinámica proactiva y compromiso en la formación de mujeres íntegras, felices, con valores intelectuales, éticos, morales y una clara proyección que permita afrontar la exigencia y retos del mundo globalizado”.

Los valores institucionales, sustentan el proyecto educativo; entre ellos están el respeto, el compromiso, la ética, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad, la autoestima, la excelencia, la libertad, la autonomía, la pertenencia, la fraternidad. Teóricamente se consideran importantes en su singularidad y complementariedad, según la coordinadora Esmeralda Moreno “si

se desconoce alguno, se afectan los demás, todos son necesarios para la formación integral de las estudiantes”. En la práctica se hace énfasis en la responsabilidad y el respeto.

Los principios institucionales lorencianos, se dividen en antropológicos, epistemológicos, sociales, democráticos y ambientales. Desde los principios antropológicos-psicológicos, “se reconocen a las personas (...) como seres únicos, capaces de desarrollar competencias en todas las dimensiones de su ser (...) sujetos de su propio conocimiento y del disfrute de los beneficios del mismo en su realización personal y social (...) Personas dispuestas a desempeñarse con autonomía, responsabilidad moral y cívica que potencialice la individualidad y continuidad de su educación con excelencia, a través de la vida”.

En los principios epistemológicos, se habla del “interés permanente por el conocimiento y la apropiación de saberes, basados en las herramientas para la vida³⁶: el uso pedagógico de las TIC’S, la formación ambiental, los derechos humanos, la lectura, la escritura y la oralidad para comprender el mundo, el aprovechamiento de la ciudad como escenario de aprendizaje, la intensificación de la enseñanza del idioma inglés y la profundización en el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias”.

Se concibe que “los procesos educativos (dan) respuesta a la necesidad de formar mujeres en su pensamiento, sentimientos, capacidad crítica y analítica, con convicciones, valores, acciones y procesos comunicativos, teniendo en cuenta las estructuras correspondientes a su desarrollo biológico evolutivo”.

En los principios sociales, democráticos y ambientales se contempla fomentar la identidad nacional, la participación social, los valores ciudadanos y la convivencia pacífica, incrementar los niveles de participación e interacción (...) y desarrollar la autenticidad como resultado de la construcción de su propia escala de valores, construir la identidad individual y colectiva (...) de acuerdo con los principios educativos lorencianos; asumir actitudes conscientes que lleven a la preservación, conservación y mejoramiento de los recursos naturales y de los bienes y servicios de la sociedad. Se considera además la importancia de “impulsar la formación de líderes positivas y proactivas (...) mujeres capaces de aplicar y divulgar los deberes y derechos humanos en la sociedad”.

³⁶ Las cuales fueron planteadas en la formación por ciclos desde la Secretaria de educación de Bogotá.

2.2.2. INSTITUTO CERROS DEL SUR (ICES)

El Instituto Cerros del Sur, “ICES”, construido en la parte alta del cerro Potosí³⁷-La Isla, tiene la misma duración que el barrio Jerusalén³⁸ en Ciudad Bolívar. Mauricio Sanabria, rector del colegio, señala que “(...) la gente llegó desplazada de diversas regiones por las diferentes violencias, la de los 40, la de los 60, los 70, los 80».

Según Zibechi (2008) “hasta comienzos de la década de 1980 las laderas de Potosí estaban peladas. Todo Jerusalén albergaba apenas 8.000 personas que no contaban con agua, luz ni alcantarillado, no tenían teléfonos ni transporte, tampoco contaban con asistencia sanitaria ni escuela (...) En pocos años se fue poblando con base a familias que llegaban del campo o las que no pudieron seguir pagando alquileres en el centro de Bogotá”.

Jerusalén, es uno de los barrios situados en los cerros que marcan límite a la ciudad de Bogotá. Con unos 15.000³⁹ pobladores, Potosí es uno de los diez sectores del barrio Jerusalén donde casi todas las viviendas guardan vestigios de autoconstrucción; al interior del barrio las calles están sin pavimentar, con pequeños trayectos arreglados y otros con zonas abruptas, incluso “la calle que lleva al colegio es una pendiente sin pavimentar, un rodadero en invierno, y un gran polvero en verano”.

Metido entre el barrio se visualiza una edificación de color azul⁴⁰, con 3 pisos que se pierden en la irregularidad del terreno: Es el Instituto Cerros del Sur, el cual no tiene puertas, ni rejas, ni en la entrada principal ni en las ventanas. Desde el colegio se divisa el barrio y otros sectores de ciudad Bolívar que quedan de frente, como es el caso del cerro Caracolí, “más pobre y poco organizado, donde los paramilitares dictan su ley”⁴¹.

«No se sabe si la escuela hace parte de la comunidad o la comunidad de la escuela, ya que juntas han crecido y se han formado como una sola»⁴² La comunidad y el colegio son reconocidos por la organización comunitaria que han tenido y que les ha permitido conseguir servicios básicos como el agua, la luz y el alcantarillado, acciones que aún se continúan. También han logrado con ayuda

³⁷ Potosí es uno de los diez sectores del barrio Jerusalén, en Ciudad Bolívar.

³⁸ A una hora del centro de Bogotá, están los barrios populares que hacen parte de Ciudad Bolívar, la cuarta localidad más poblada, después de Suba, Engativá y Kennedy y la tercera más extensa después de Sumapaz y Usme.

³⁹ Dato por actualizar.

⁴⁰ Donde funciona también una sede de la Universidad minuto de dios y una biblioteca comunitaria.

⁴¹ <http://www.cetri.be/Donde-termina-el-asfalto-Cerros?lang=fr>

⁴² Señala en una entrevista Mauricio S. el rector.

de líderes de la comunidad consolidar el jardín infantil, el parque, el centro de salud y la casa de la cultura.

Mauricio Sanabria⁴³, manifestaba en 2008 que: “allí, nadie se quiere ir de sus clases y nunca se han entrado los ladrones”, según él, el Instituto Cerros del Sur (ICES) está en Ciudad Bolívar desde la década del 80 y es propiedad del “Centro Cultural de Desarrollo Comunitario Evaristo Bernate”, que lleva su nombre en homenaje a “un hombre bueno y justo que trabajó por los más pobres y que cayó abatido por las balas de la intolerancia”.

El rector⁴⁴, afirma que el colegio hace parte del proyecto que comenzó en 1983 por el compromiso de docentes y estudiantes salesianos dedicados a la educación popular, que se plantearon consolidar en la realidad una escuela-comunidad. Según una de las profesoras del colegio, quisieron crear un espacio de trabajo educativo -diferente al resto- y llegaron al sector donde pudieron comprar unos lotes que eran más baratos. Los dos destacan la acción y el compromiso de Evaristo Bernate⁴⁵, durante el proceso.

Según la versión del rector Mauricio Sanabria, “empezamos en Las Cruces, en la noche. Luego, nos vinimos para acá, con el apoyo de Pastoral Social. Todas las necesidades estaban frente a nuestros ojos”. Lo cual es complementado por la profesora Doris, “no había transporte, no había luz, no había agua, y las necesidades siguen, aunque han bajado”.

En marzo de 1984 se inauguró el Instituto Cerros del Sur, bajo la dirección de Evaristo Bernate. Asistían 300 niños a la escuela que funcionaba en tres casetas prefabricadas de apenas 40 metros, y un grupo de profesores voluntarios y autodidactas, “muchos niños se sentaban en el suelo o sobre un ladrillo y escribían sobre una tabla que hacía las veces de pupitre”.

Los profesores que llegaron a Potosí, constituyeron una especie de voluntariado, desde sus inicios ratificando su interés por el trabajo popular: “Nos volcamos a esa realidad y la comunidad nos ha apoyado, al punto que colegio y comunidad son la misma cosa. En el plantel se toman las decisiones de todos y, además, se generan proyectos para todos”. Muchas personas acompañaron el

⁴³ Por: NULLVALUE , 1 de noviembre de 2008

⁴⁴ Actual rector del colegio, en entrevista hecha por Raúl Zibechi (2008)

⁴⁵ Evaristo hacía parte de un equipo de educación popular, donde participaban Mario Perezon, Lola Cendales, Jorge Posada y otras personas reconocidas por sus aportes a la educación popular, quienes seguían las propuestas de Paulo Freire.

proyecto, que desde el comienzo denunció cualquier forma de corrupción, ante lo cual los políticos tradicionales reaccionaron, acusando a los docentes y activistas barriales de « comunistas » y « guerrilleros ». Hubo decenas de allanamientos policiales.

En 1986 se formaron las «madres comunitarias» con el apoyo del entonces rector Evaristo Bernate, quien también dirigió la creación de una tienda comunal para proveer a precios económicos los artículos de primera necesidad. Se logró construir el Centro de Atención Médica a comienzos de los años 90 y posteriormente, la emisora comunitaria. Desde una concepción de formación integral se organizaron grupos juveniles, de danzas, deportes. etc.

En 1987 el barrio eligió a Evaristo B. como presidente de la Junta de Acción Comunal, bajo cuya dirección, Potosí se convirtió en poco tiempo en el sector más organizado del barrio y alentó a las demás juntas a unirse creando JERUCOM, la unión de todas las juntas de Jerusalén, la cual se convirtió en referencia para toda Ciudad Bolívar.

El 11 de mayo de 1991, Evaristo fue asesinado, como tantos otros líderes sociales y vecinales del país en esos años. Al parecer, los asesinos fueron aquellos que se sentían desplazados por el trabajo comunitario que encabezada el director del Instituto Cerros del Sur. Su muerte quedó impune. González Terreros (2002) en su investigación acerca de la Historia de la organización comunitaria en Potosí analiza como

La muerte de Evaristo provocó una crisis que pudo ser superada por la firmeza de los vecinos, que ya habían conseguido una buena parte de los servicios. La escuela-comunidad se convirtió «en el centro al que todas y todos confluyen, no sólo en busca de educación sino, también para discusión de los problemas de la comunidad, actuando como eje articulador de iniciativas que redunden en beneficio de todos. Es el sitio principal de encuentro para la discusión y planeación de actividades comunitarias» (p.75).

Compartiendo y a veces liderando acciones en pro de los derechos, los docentes del ICES:

(...) participaron en la Unidad Cívica, en la que confluyeron 65 organizaciones de Ciudad Bolívar que convocaron un paro cívico para el 11 de octubre de 1993⁴⁶. Según Mauricio

⁴⁶ El paro fue un éxito al punto que el municipio aceptó casi todas las demandas y se crearon comisiones de seguimiento de los acuerdos firmados con participación de las organizaciones comunales.

Sanabria, «Con el primer paro cívico de 1993 se forzó a la administración a negociar con todas las juntas de Ciudad Bolívar...A partir de ese momento empezó a llegar mucho dinero, con mucha corrupción y ahí se estropeó un poco la cosa. Cuando llegan esos dineros, llegan también las ONGs que viven a nombre de la miseria y se produce una gran atomización y se rompe toda esa organización con el asesinato también de muchos líderes. El tejido organizativo se quiebra.» [11].

La Junta de Acción Comunal fue sustituida en 1998 por un Consejo Comunal con el objetivo de aumentar la participación. En la junta tradicional se elige apenas una directiva de unos siete miembros pero el consejo lo integran varios representantes de los 17 sectores de trabajo. De modo que se pasa de una directiva de siete a una suerte de asamblea abierta de más de 50 personas. Ahora, « toda decisión se toma entre todos, no se toma a criterio del presidente o de una sola persona, sino a criterio de la mayoría » [12].

Con la crisis de las organizaciones sociales de la zona, se sintieron aislados. En el 2004 cuando la alcaldía de Bogotá fue ganada por Luis Eduardo Garzón, del Polo Democrático, las relaciones con las autoridades mejoraron. El trabajo comunitario se fue profundizando y se crearon proyectos productivos de «bioseguridad alimentaria». En esa época crearon un restaurante comunitario que daba “almuerzos muy baratos a 400 personas y otros tantos desayunos a niños», según cuenta Mauricio.

Durante los años siguientes, con ayuda de profesores, estudiantes y egresados del Instituto Cerros del Sur, la organización comunitaria se profundizó, llegando a tener coordinadores por cuadra, quienes se reunían los fines de semana para plantear soluciones a las problemáticas presentadas. En el año 2014 la Secretaría de Educación decidió dar por terminado el convenio, que venía desde el año 1996, que representaba 1,3 millones de pesos por cada uno de los 337 niños matriculados, y a los que se les subsidiaba el 90 por ciento de su educación y alimentación. En sus mejores días, el colegio llegó a atender a 1.200 alumnos, pero la mayoría se fue cuando terminó el convenio.

Actualmente en medio de una crisis económica, los directivos y docentes mantienen en alto el ideal comunitario y siguen desarrollando proyectos con la comunidad. El distrito ha abierto un colegio en sus instalaciones en la jornada de la mañana, mientras que en la tarde el Instituto Cerros del sur tiene menos de 100 estudiantes. En la noche sigue funcionando el ISNEM, que atiende a población adulta.

Escuela Comunidad.-

La escuela-comunidad se convirtió « en el centro al que todas y todos confluyen, no sólo en busca de educación sino, también para discusión de los problemas de la comunidad, actuando como eje articulador de iniciativas que redunden en beneficio de todos. Es el sitio principal de encuentro para la discusión y planeación de actividades comunitarias »

González (2002) expresa en su trabajo investigativo que para los docentes “El objetivo no fue sólo educar, sino tratar de organizar la vida del barrio, para lo cual cada uno de los profesores se encargaba de un sector específico para «crear organización comunitaria con los líderes del barrio para buscar solución a las dificultades que se afrontaban” (p.32)

2.3. DISEÑO METODOLÓGICO:

Metodológicamente la investigación se desarrolla en 3 fases: exploratoria (de planeación y apertura), de profundización (de recolección de datos y análisis de la información) y fase de sistematización y análisis de resultados; en las cuales se dará alcance a los objetivos específicos de la tesis, a saber:

- a) Contextualizar desde las narrativas de los docentes, las historias de las instituciones para comprender sus configuraciones subjetivas.
- b) Comprender los sentidos y significados que dan los docentes a su ser de maestros y a sus prácticas pedagógicas.
- c) Identificar los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de maestro y el sentido de su labor.

2.3.1. Fase exploratoria (De Planeación y Apertura)

En esta fase, buscando hacer aproximación a los contextos institucionales, se hace la ubicación territorial y descripción de los espacios físicos, se definen los objetivos de la investigación, se

lleva a cabo la exploración teórica y se elaboran preguntas acerca de la labor docente, partiendo de unos supuestos preliminares y de los referentes planteados por Bolívar.

En el Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, la rectora amablemente dio su aprobación para hacer la investigación con los docentes; en el Colegio Cerros del Sur, al solicitar autorización para realizar la investigación tanto el rector, como el coordinador académico⁴⁷ manifestaron su interés, especialmente al saber que el trabajo se realizaría bajo el aval de la Universidad Pedagógica Nacional.⁴⁸

En los dos colegios, se estableció una relación cercana con los docentes, en la necesidad de generar confianza, informando acerca del sentido y la importancia de la investigación. En el Instituto Cerros del Sur, en primera instancia se invitó a los docentes a hacerse partícipes de la historia del colegio, en un segundo momento a que participaran en las entrevistas para narrar experiencias de formación ciudadana (personales y grupales) ante lo cual se sintieron motivados.

En las entrevistas iniciales, los docentes hicieron narraciones acerca de aspectos relacionados con su rol en el colegio, a través de los cuales la investigadora logra identificar algunas de sus prácticas y discursos, muy cercanos a los contextos de vida personal y de las instituciones, en los cuales se reflejan, además del contexto social, político y cultural, el momento histórico en el que se inscriben. En la observación inicial de los espacios llaman la atención de la investigadora diferentes expresiones simbólicas, especialmente en murales y fotografías.

Como parte de la comprensión de los contextos, se recurrió a materiales producidos a lo largo del tiempo, bien fuera dentro de las instituciones o por periodistas, investigadores u otros agentes, tales como revistas, manuales de convivencia, periódicos escolares, noticias, etc.; en los que se logró identificar a las personas que lideraban los procesos educativos que en momentos coyunturales generaron acciones de cambio, con los cuales se definió trabajar.

Se retoman así argumentos de Mallimaci & Giménez (2006) en relación a que:

⁴⁷ A quienes conocí hace 25 años, época en la cual se trataba de establecer una alianza entre 2 proyectos de educación popular, estando yo participando en uno de ellos en Suba.

⁴⁸ Tienen una especial identificación con la educación popular, entre ellos el Profesor Alfonso Torres Carrillo.

Una historia de vida no comienza cuando se empieza a grabar su narración sino mucho antes, en lo que conocemos como su pre-historia, esto es, el tiempo en que se establece la relación del investigador-cohistoriador no sólo con el historiador sino también y en igualdad de importancia con el mundo de vida al que pertenece el historiador mismo. Este tiempo, que está caracterizado por la in-vivencia (el vivir integral dentro) del investigador en dicho mundo-de-vida en convivencia con el historiador y los convivientes de ese mundo, cumple dos funciones indispensables: la primera, que historiador y cohistoriador se fusionen, por pertenencia, en un horizonte hermenéutico compartido en cuyos marcos se produce la historia de vida y va a ser comprendida-interpretada; la segunda, para que la historia se produzca, como narración, en una relación profunda de confianza entre ambos. Así se ponen las condiciones para que un mundo de vida (sociedad, comunidad, cultura) pueda ser conocido realmente desde dentro. (p. 9)

De otra parte, se organizó un cuestionario base en el que se hizo una jerarquización de las preguntas, siguiendo un tanto la pauta hecha por Bolívar (2001), partiendo de las más generales, de orden externo hasta plantear las que pudieran servir en las entrevistas a profundidad, relacionadas con asuntos de orden más subjetivo, relacionadas con la formación, definición y proyección del sujeto docente. Se tuvieron en consideración, preguntas relacionadas con las relaciones interinstitucionales, buscando identificar el liderazgo de los directivos y docentes en otros espacios de participación y las posibles relaciones con entidades oficiales y privadas y con otras organizaciones políticas, sociales, culturales y (o) comunitarias.

Se considera también en esta etapa, la necesidad de explorar documentos relacionados con las políticas educativas y la legislación⁴⁹ establecida en el orden nacional y regional, buscando identificar tendencias que se pudieran haber configurado en la subjetividad de los docentes.

2.3.2. Fase de profundización: Recolección y codificación de Datos.

En la segunda fase, en que se buscaba identificar los sentidos y significados que dan los docentes a su ser de maestros y a sus prácticas pedagógicas, se inicia en el trabajo de campo desarrollado en las instituciones, donde se hace la recolección de datos en entrevistas a los docentes, consecutivas pero en ocasiones distanciadas en el tiempo, se amplía la revisión de fuentes documentales y

⁴⁹ Ley General de educación, (115 de1994) y la Ley 715 de 2001.

audiovisuales, y se van haciendo análisis parciales de la información, estableciendo códigos y posibles categorías.

Es de anotar que esta fase fue un tanto densa en cuanto la investigadora hizo un esfuerzo por distanciarse de sus propias concepciones para comprender las de los docentes, teniendo momentos de concientización acerca de realidades que le afectaron en su subjetividad. En este sentido hizo parte de lo que Bolívar denomina como historias paralelas, ya que con los docentes del Instituto Cerros del Sur en el sector de Potosí, compartió ideales y espacios de formación en historia pasada y con los docentes del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, comparte durante la investigación espacios de trabajo donde ella misma participa de las tensiones que se dan entre los maestros.

En este sentido se contemplan los aportes teóricos de Guber (2004) quien señala que el pensamiento científico social no puede desconocer la subjetividad e intersubjetividad, tanto del investigador como de los actores, en sus contextos de vida y en la relación dialógica que establecen. Si bien es cierto que es importante la conciencia investigativa, para que el investigador no intente justificar formas de pensamiento preconcebidas, en relación con el objeto de investigación; éste no puede desconocer su bagaje teórico y su campo experiencial, biográfico y científico.

Guber, señala además, que:

el investigador nunca se transformaría en “uno más” ni en agente neutro de observación y registro, pues accede al campo desde su historia cultural y teórica; los informantes, por su lado, se conducen con él de modo diferente de como lo hacen entre sí (p. 50).

Considerando los aspectos citados, en la aplicación de instrumentos se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes, grupos focales, historias de vida, análisis de material audio visual y de texto. Las entrevistas se llevaron a cabo en las sedes de las instituciones educativas con algunos diálogos informales fuera de estos espacios. Durante ellas se tomaron apuntes destacando aquellos aspectos en los que los maestros hacían énfasis, y a los que se les dio ampliación, a partir de las preguntas. Sus expresiones y las reflexiones de la investigadora se analizaron en contexto, buscando identificar puntos fuertes de las narrativas para su comprensión y análisis.

Así, se tuvieron en cuenta las consideraciones de Guber (2004), quien desde una perspectiva etnográfica resalta la importancia de identificar la perspectiva de los actores “en la explicación socio-antropológica, porque describir y analizar el proceso social en su diversidad y singularidad implica rescatar la lógica de la producción material y simbólica de los sujetos sociales”. (p.73)

2.3.3. Fase de sistematización y análisis de resultados

En esta fase se identifican los elementos que configuran la subjetividad de los docentes, en relación con su concepción de ser maestro y el sentido de su labor.

Se tienen en cuenta los postulados de Bolívar en cuanto a que los docentes se visibilizan desde sus narrativas, teniendo en cuenta las realidades vividas, las posiciones asumidas frente a las relaciones de poder establecidas, llegando a valorar en sus prácticas las influencias teóricas de su formación; por lo cual, se destaca en esta investigación la importancia de la autobiografía como un instrumento de reflexión sobre las prácticas, en las que los sujetos- maestros hacen una reapropiación crítica del pasado.

Pinar et al. (1995) referido por Bolívar en relación con el relato autobiográfico propuso una metodología formativa en 4 fases:

- Retrospectiva: Regresar a través de la narración a las experiencias pasadas para comprender el presente.
- Análisis: De acontecimientos y momentos críticos, relevantes en la trayectoria de vida.
- Prospectiva: Elaborar la imagen de sí mismo, deseable en el futuro.
- Síntesis: Integrar el autoconocimiento adquirido en los momentos anteriores en una valoración personal y profesional (p. 221).

Bolívar, enuncia que “realizar historia oral... [implica] ampliar el rango de conocimientos históricos, dando cabida a la subjetividad y vivencia de los actores sociales”; pudiendo ser complementada (triangulada) con otras fuentes: fotografías, documentos en archivo, referencias periodísticas, videos, murales, etc., contribuyendo a la investigación participativa y al desarrollo de la propia identidad profesional de los docentes (p. 235)

En esta etapa, se consideran los hallazgos de investigación en relación con las categorías teóricas. Se establecen además los aspectos relevantes en los que los docentes hacen referencia a sí mismos, a sus logros y concepciones, buscando establecer las categorías emergentes, las cuales se sistematizan en el informe final.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

2.4.1. Observación Participante

La investigadora tuvo la oportunidad de hacer observación directa en la comunidad educativa del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos (localidad de Barrios Unidos) en donde se desempeñó como coordinadora durante el tiempo de la investigación; mientras que en el Instituto Cerros del Sur (Sector de Potosí, Jerusalén-localidad de Ciudad Bolívar) participó en varias actividades desarrolladas por los docentes en fines de semana y en período de vacaciones de los estudiantes, haciendo más de 15 visitas en las cuales, además de la observación participante, se realizaron las entrevistas a los docentes en el colegio, con diálogos informales en otros escenarios del barrio, logrando identificar los conocimientos, valoraciones, sensibilidades e intereses de los docentes, constituidos en sus trayectorias de vida y en la proyección de su trabajo educativo en la escuela y en la comunidad.

2.4.2. Narrativas.

Esta investigación acerca de los elementos que configuran la subjetividad de los docentes en relación con su ser de maestros, considera la importancia de las narrativas, teniendo en cuenta que a través de ellas, es posible no solo acceder a la comprensión de su subjetividad, sino de los contextos de realidad social, histórico, cultural y política en los que vivieron; pudiendo también escuchar otras voces, como es el caso de padres y maestros que contribuyeron a su formación, con quienes compartieron experiencias, concepciones y valores, que, cobran especial reconocimiento y que se expresan como sujetos a través de los relatos en los que, según Ricoeur, los hechos se transforman en acontecimientos.

Se tiene en cuenta que la narratividad se inscribe, además, en la recuperación del sentido comunitario, frente al individualismo liberal de la modernidad, pues son las historias y relatos comunes, transmitidos por tradiciones culturales, las que crean comunidades de sentido y

creencias, con vínculos de identidad, a los que se adhieren las personas, tomando posturas no solo sobre su pasado sino también en relación con el presente y en proyección al futuro.

Estos elementos se abordan desde la reflexividad de la investigadora, tratando de identificar tras el valor dado a los hechos narrativos, la relevancia de las significaciones, las situaciones que las propiciaron y el valor atribuido desde el plano subjetivo por los actores, teniendo en cuenta que la identificación subjetiva a la que conduce la narración no es otra que una "identificación narrativa".

A través del proceso investigativo, se lograron identificar elementos simbólicos prevalecientes en la subjetividad de los docentes, en interrelación con sus prácticas, logrando entender que el símbolo no carece de sentido sino que se configura con fuerza orientando nuevos sentidos, que pueden ser también narrados. Así, por ejemplo, los docentes del ICES hablan de Evaristo Bernate, de su vida y obra, del significado que tuvo en sus vidas y lo muestran como un símbolo de la Escuela-comunidad, de quien se tienen muy presentes sus convicciones y valores, en los planos comunitario, pedagógico y político; lo cual se reafirma en diferentes iconos que hacen referencia al maestro fundador del colegio: una escultura, murales⁵⁰, pancartas, fotografías, etc., que muestran su presencia en la memoria, de quienes le conocieron y compartieron con él, en los que hay expresiones de singular afecto, entre ellos personas del barrio, sean adultos o niños.

Se considera también, que todo discurso puede ser interrogado en cuanto a su organización interna, lo que hace de ello un mensaje identificable y re identificable, y en cuanto a su intención referencial, a su pretensión de decir algo sobre algo. Ricoeur (2008) señala que las formas simbólicas son procesos culturales que articulan toda la experiencia (p. 115).

Desde esta perspectiva se considera que estos elementos teóricos amplían la posibilidad de acceder a las concepciones que tienen los maestros sobre sí mismos, desde el análisis de sus narrativas, a partir del análisis de sus textos y en la comprensión de su universo simbólico.

2.4.3. Historias de vida

⁵⁰ Un mural en una de las paredes del ICES, muestra el rostro y aparece un escrito que dice: Evaristo "semillas que hoy dan fruto", se resalta en el mural la palabra 'raíces' y aparecen personas trabajando.

Mallimaci (2006) presenta como perspectiva de análisis la Historia de Vida: “La story life, el relato de vida, es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo” (p. 2). Según él, una biografía interpretada incluye la reflexividad del investigador también desde su contexto de vida. Para Mallimaci y Giménez (2006) “la historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis única. El relato de una vida debe verse como resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones (...)

La historia de vida permite, según este autor, profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y las subjetividades⁵¹. Para Mallimaci:

Centrarse en la historia de vida como en el qué de la investigación y no como en un instrumento de ningún tipo para otra cosa, es la posición más actual al respecto. Esta es la manera mejor para aprovechar toda su potencialidad heurística. (p. 6)

Al proponer centrarse más que en los datos en los significados, abren Mallimaci y Giménez (2006) un nuevo horizonte de posibilidad para la comprensión de la subjetividad, ya que hay hechos que en la memoria se pierden, pero prevalecen los símbolos, las vivencias, los significados, que son los que hay que comprender y dimensionar.

Teniendo en cuenta que a través de las historias de vida se pueden comprender realidades más amplias, en este trabajo, se tiene en cuenta el componente holístico de la Historia de vida de los docentes, ya que los entrevistados relataran su vida como un todo y la investigadora “enfoca distintos aspectos de la vida de la persona en relación con los hechos sociales de los que forma parte, de las instituciones con las que interactúa, de las relaciones personales que establece” (Miller, 2000) citado por Mallimaci y Velásquez (2006:192)

Se busca contextualizar desde distintos ámbitos, la historia de vida; teniendo en cuenta las relaciones familiares e interpersonales, los grados de formación, situaciones laborales, el sentido de pertenencia institucional (identidad) y formas de participación en otras organizaciones sociales, culturales, económicas y políticas.

⁵¹<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/77%20%20Mallimaci%20y%20Gimenez%20Beliveau%20Historias%20de%20vida%20y%20metodo%20biografico.PDF>

2.5. Técnicas e instrumentos de análisis de la información

Teniendo en cuenta estos aspectos teóricos, desde un pluralismo metodológico se llevan a cabo procesos de observación, análisis y comprensión de diversas expresiones artísticas y culturales (murales, danzas, música), que están en los espacios de los colegios Instituto Cerros del Sur y Lorencita Villegas de Santos, en las que han participado los docentes, de textos y producciones escritas en los colegios (manuales de convivencia, revistas físicas y virtuales), material audiovisual, elaborado por los maestros y/o en relación con situaciones en las que ellos participan; los cuales hacen parte de los contextos institucionales y comunitarios, en los que aparecen datos que son significativos en las diferentes fases de la investigación.

2.5.1. Triangulación

Bolívar (2001) señala la formulación clásica de Denzin, quien clasifica la triangulación en 4 tipos básicos:

- Triangulación de información: variedad de fuentes de datos, obtenidos de diferentes personas, tiempos y lugares.
- Por múltiples investigadores
- Teórica, usando múltiples perspectivas para interpretar y explicar los datos y resultados.
- Utilizar varios métodos (observaciones, entrevistas, documentos, cuantitativos y cualitativos) para explicar un único problema. (p. 136)

Triangulación de métodos de recogida de información.-

Teniendo en cuenta la complejidad de cada docente y de la realidad en la que está inmerso, en la recogida de información se recurre a la variedad metodológica, con técnicas tales como: autoinformes, entrevistas en profundidad, la estimulación del recuerdo, las discusiones y entrevistas en grupo, el análisis de contenido de documentos y la contextualización de las informaciones con observaciones participantes, debate y búsqueda del consenso⁵² (p.137).

⁵² Búsqueda del consenso entre investigador e informantes: la verdad como consenso, donde la verdad es intersubjetiva, construida en cooperación mediante el diálogo.

2.5.2. Análisis de Datos.-

Desde el enfoque de la investigación cualitativa, para el análisis y organización de los datos, se recurre al software Atlas Ti. En una primera organización y categorización de los datos, se incorporan, además de las categorías teóricas, las descripciones de los espacios, del material gráfico (murales) y de otros hallazgos encontrados, especialmente en material audiovisual e informaciones de los medios de comunicación, relacionados con los colegios Lorencita Villegas de Santos y del Instituto Cerros del Sur, elementos que permiten hacer aproximaciones a las prácticas pedagógicas, a relaciones de contexto y al universo simbólico de la subjetividad, que permiten hacer aproximaciones a las posturas de los docentes y a los horizontes de sentido que dan a sus prácticas y a sí mismos.

Los datos son micro-analíticamente⁵³ trabajados para generar las categorías. El Atlas Ti, permite realizar el proceso de codificación, teniendo en cuenta la teoría fundamentada planteada por Corbin y Strauss⁵⁴. Los datos se integran en categorías y subcategorías entre las cuales se establecen relaciones que pueden generar nuevos conceptos que integran las visiones de los actores, analizadas por la investigadora.

Para Corbin y Strauss en la construcción de la teoría, se deben

Hacer las conceptualizaciones, definir las categorías, y desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones- para luego relacionarlas por medio de hipótesis o afirmaciones que establezcan relaciones. La conceptualización es el proceso de agrupar puntos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas y darles un nombre que represente el vínculo común. (p.133)

Los datos analizados a partir del momento mismo de su recolección, pasan luego por la sistematización y por los procesos de codificación primaria y secundaria, que permiten al final hacer descripciones, agrupaciones de temas y la formulación de teorías.

⁵³ “El microanálisis es un paso importante en la construcción de la teoría. Por medio del escrutinio cuidadoso de los datos, línea por línea, los investigadores descubren nuevos conceptos y relaciones novedosas, y construyen de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y sus dimensiones” (p. 79).

⁵⁴ La presentación de la teoría fundamentada fue realizada por Glaser y Strauss en el libro *The Discovery of Grounded Theory* en 1967.

2.5.3. Instrumentos.

Como se ha venido evidenciando, los instrumentos utilizados en esta investigación han sido:

- Narraciones
- Anales y crónicas
- Historias/relatos de familia
- Fotografías, memorias y otros artefactos personales
- Entrevistas
- Escritos autobiográficos
- Conversaciones
- Notas de campo y otras historias de campo (Discusiones de grupo para ver elementos de identidad entre los maestros)
- Análisis de expresiones culturales.

3. ASPECTOS TEÓRICOS: SUBJETIVIDAD, SUJETO Y PRAXIS

3.1. SUBJETIVIDAD.-

En este apartado se consideran los aportes de varios pensadores contemporáneos, que contribuyen desde distintos ángulos a comprender la subjetividad como categoría compleja, que se va configurando en los planos subjetivo e intersubjetivo, en contextos relacionados con lo histórico-social, los cuales permiten acercarse a la comprensión de la subjetividad y de varios elementos que se relacionan con la misma. Entre ellos: Torres (2006) González Rey (1999) De la Garza (2001) Alvarado, et.ál. (2008) Ruiz & Prada (2012) Zemelman (2007) Castoriadis (1983) Torres & Torres (2000) y Arendt (1997)

Torres (2006) indica que:

la categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los 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 las cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (p.91).

Un ejemplo de ello se encuentra en la concepción de escuela que se tiene en el colegio femenino Lorencita Villegas de Santos, donde se concibe la escuela como mediadora entre la sociedad y la familia, especialmente en lo que se refiere a la formación en valores. Desde los principios antropológicos-psicológicos, plasmados en el Proyecto educativo institucional, se reconoce a las estudiantes como seres únicos, capaces de desarrollar competencias en todas las dimensiones de su ser, sujetos de su propio conocimiento y del disfrute de los beneficios del mismo en su realización personal y social.

En este sentido, para Torres (2006) la subjetividad cumple varias funciones: cognitiva, práctica e identitaria. Acerca de los elementos que constituyen la subjetividad, Torres (2006) indica que:

En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente

de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social (p. 92)

Torres (2006) logra identificar “algunas cualidades de la subjetividad, como son su carácter simbólico, histórico y social; así como su naturaleza vinculante, magmático, transversal, tensional y de alteridad” (p. 92). En el estudio de Torres (2000) pueden hallarse como características de la subjetividad las siguientes:

- Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos: “La naturaleza simbólica de la subjetividad implica que solo se puede acceder a su comprensión a través de los múltiples lenguajes humanos” (p. 92).
- “La subjetividad es siempre de naturaleza social e histórica” por lo tanto la subjetividad es siempre intersubjetividad. (p.93)
- Como fenómeno sociocultural complejo y dinámico, la subjetividad también posee su propia historicidad, con carácter de producente y producida.
- La subjetividad como producción simbólica y situada históricamente, es siempre alteridad; en efecto es el lenguaje, el carácter grupal, la historia y la cultura internalizada en cada sujeto.(p. 93)
- La subjetividad es de naturaleza vinculante, construye lazos de identidad. Su naturaleza es magmática, plástica, fluida, indeterminada.
- La subjetividad no está circunscrita a un espacio ni tiempo determinado, sino que en ella se condensan diferentes escalas existenciales, espaciales y temporales.
- La subjetividad como actualización del pasado es memoria; como apropiación del presente es experiencia; y como construcción de posibilidades, es futuro (p.94)
- La subjetividad es transversal a la vida social. La subjetividad va más allá de los condicionantes de la producción económica y de los sistemas políticos y toca lo personal, lo social y lo cultural.
- La subjetividad es escenario y a la vez vehículo de los conflictos sociales y políticos (p.94)
- Toda reflexión sobre la subjetividad conduce a una reflexión sobre el sujeto.

Las características de la subjetividad expresadas por Torres (2000) en cuanto a su transversalidad en relación con la vida social, como vehículo de conflictos en los que se ve la acción del sujeto, lo muestra la rectora del Colegio cuando manifiesta:

La falta de una planta física propia para el funcionamiento del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, y el hecho que desde las diferentes instancias y estamentos de la Secretaría de Educación Distrital quisieran e intentaran por todos los medios cerrar o acabar con el Colegio, generaron en mí procesos emocionales muy fuertes, los que a su vez fueron una motivación para impulsar con más ahínco y demostrar una educación de calidad fomentada en principios, valores y exigencia (impronta y lema: Exigencia para la Excelencia), desde los niveles de preescolar, básica media, y por supuesto desde el acompañamiento y fortalecimiento de los-las docentes.

Estos aspectos llevados al plano de la investigación acerca de la subjetividad de los docentes, permitieron acceder a planos de lo significativo y de lo cognitivo, presentes en la subjetividad, vinculados a situaciones afectivas y a configuraciones simbólicas. Cobra especial importancia el fortalecimiento de lazos identitarios de los docentes relacionados con momentos críticos de la historia del país y de las instituciones, en las que han plasmado buena parte de sus ideales.

En este sentido González Rey (1999), manifiesta que hay una interrelación profunda entre la subjetividad social y la subjetividad individual. En entrevista con Díaz (2006) plantea que la subjetividad social se comprende como

...el proceso subjetivo cargado de sentidos subjetivos y de procesos simbólicos que se desdoblán en un conjunto de figuras sociales que habitan en esos espacios: discursos, representaciones, códigos, normas, moralidad, que están instituidos en un espacio social y definen la carga subjetiva de esos espacios. Por eso debe entenderse cómo en la subjetividad social y la subjetividad individual, una está atravesando a la otra en innumerables tensiones y desdoblamientos infinitos (p.244).

Identifica también González Rey (1999) que “todas las formas de organización compleja de la subjetividad humana en la personalidad son motivos, pues todas están asociadas con la producción de sentidos subjetivos vinculados a diferentes dimensiones del individuo concreto”:

Todo motivo presupone la integración de un conjunto de estados dinámicos de diferente procedencia, que adquieren un sentido subjetivo específico en su interrelación. En este sentido formas complejas de organización de la personalidad, como el sentido de la vida, los proyectos, la identidad, actúan como motivos de aquella, pues son instancias estables de producción de sentido subjetivo. El motivo representa una nueva cualidad de los estados emocionales que definen la necesidad (p.131)

Este aspecto se identifica claramente en lo que manifiesta el Profesor Benjamín, quien posee como característica de su personalidad la afabilidad y la escucha, él, señala que: “Me impacta la labor que se hace en el diario vivir, se llena uno de motivaciones y convicciones (...) Me gusta llegar con alegría, con disposición, salir bien con toda la gente. Analizar las situaciones que se presentan”.

Los motivos serían “los elementos de sentido a través de los cuales la personalidad se compromete en la producción de los sentidos subjetivos que acompaña toda actividad humana” (p.131). Así, la personalidad representa “una organización de configuraciones susceptible de integrarse de forma diferenciada en las diferentes situaciones en las que el sujeto se va implicando a lo largo de su vida”.

Con los aportes de González Rey (1999), se identifican aspectos que vinculan la personalidad y la subjetividad, lo cual orienta la investigación acerca del sentido de ‘ser’ docente, por cuanto, la personalidad se fortalece en la acción consciente, en la reflexión sobre la praxis, siempre orientada por las necesidades, expectativas e intencionalidades de los sujetos.

Para González Rey (1999):

el concepto de personalidad nos permite integrar a nivel teórico un conjunto de conceptos que circulan de forma aislada en la literatura psicológica, como los conceptos de identidad, sentido de la vida, representación y otros, los cuales, en nuestra opinión, representan momentos del proceso de subjetivación individual y social, que se interpenetran estrechamente entre sí en cada sujeto concreto. El proceso de constitución recíproca de

estas diferentes categorías, forma parte del campo de significación que le atribuimos a la categoría personalidad (p.132)

Por lo tanto, la personalidad está en desarrollo constante; la persona está en proceso de construcción, luego se construye el ser persona. Para González Rey, (1999):

a pesar de que su constitución subjetiva en cada uno de los momentos concretos de la experiencia del sujeto, presenta una estabilidad relativa, que se expresa en las formas de resistencia y contradicción del sujeto ante nuevas experiencias que no puede organizar en el marco de sus recursos subjetivos actuales” (p.133).

De igual manera podemos decir que los maestros están en procesos constantes de interacción humana, en los que median conocimientos, valores y proyecciones en diferentes campos de acción. Para González “las experiencias concretas del sujeto aparecen subjetivadas en las diferentes configuraciones de la personalidad, así como en las emociones, reflexiones y significaciones que aquel produce en el curso de estas experiencias” (p.133).

Para González, las configuraciones de la personalidad son un momento constituyente de la producción subjetiva y de la acción del sujeto, así, para el caso de los docentes cobran especial importancia sus prácticas educativas, las cuales inciden en la configuración de la subjetividad.

Según señala González (1999):

Este esquema de constitución subjetiva, (...) no representa una relación determinista unilateral de la personalidad sobre el sujeto, sino una organización configuracional, en la cual los sentidos y significados generados por la personalidad, se integran en el campo subjetivo de la acción del sujeto. Esta integración tiene lugar en espacios también subjetivados de la realidad social (p. 133).

González (1999) identifica la producción permanente de emociones asociadas a las necesidades⁵⁵ del hombre, “que caracterizan su implicación en las diferentes formas de actividad” siendo a la vez constituyentes de nuevas necesidades. Señala que se da una organización particular de múltiples

⁵⁵ González Rey, (1999) identifica las necesidades (comunicación, seguridad, protección) “como estados dinámicos, profundamente cambiantes que están implicados con los procesos de significación y sentido que se generan en la actividad del sujeto” (p.130).

procesos emocionales asociados a “la relación entre las necesidades del sujeto y la forma en que este se expresa en sus diferentes actividades y relaciones”.

También establece la diferencia relativa entre los conceptos de significación y sentido subjetivo, enfatizando el carácter esencialmente emocional de este último término, “...como la producción emocional relativamente estable asociada a los motivos constitutivos de la personalidad” (p.p. 129-132). Este aporte es bien interesante en cuanto que, para entender la subjetividad de los docentes hay planos que no pueden ser comprendidos desde la razón sino que deben ser respetados considerando el componente emocional de la personalidad.

En relación con los significados, De la Garza (2001) hace analogía entre la hermenéutica⁵⁶ y la subjetividad, “ya que (la hermenéutica) tiene su eje en el problema de la comprensión del significado, en particular, en entender la experiencia como significativa (...) y la subjetividad “entendida como proceso de producción de significados que puede analizarse en el nivel individual o en el social” (p.3).

De la Garza(2001) haciendo alusión a Habermas (1988) señala cómo los significados no solo se generan por los individuos en interacción sino que dentro de ciertos límites espaciales y temporales se vinculan con significados acumulados socialmente e implican jerarquías⁵⁷.

Indicando además que hay significaciones que se expresan de forma inconsciente, apareciendo también motivos manifiestos, los que el actor puede expresar conscientemente, y otros latentes, que pueden no coincidir (p. 89).

Teniendo en cuenta este aporte, para la presente investigación se tiene presente la importancia de los contextos institucionales, los cuales no se constituyen solamente en los espacios escolares, sino también en el universo cultural y simbólico del que hacen parte y las experiencias cotidianas, en interacción con situaciones sociales y políticas de mayor envergadura.

En esta vía, De la Garza, considerando aportes del Interaccionismo Simbólico en Sociología, destaca la importancia para la investigación social de captar las percepciones de la realidad del

⁵⁶ Considerada como una concepción genérica acerca de la realidad y el conocimiento, que tiene su eje en el problema de la comprensión del significado.

⁵⁷ Es importante considerar desde la perspectiva de Foucault (1976) que estos significados no son simplemente compartidos por consenso sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición.

propio actor y cómo se relacionan con sus actos, la interacción entre símbolos y lenguaje y las relaciones que establece con la cultura⁵⁸.

Para él, “el problema más general no es la simple exploración de la subjetividad y de los significados, sino las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones sociales” (p.91), incorporando una concepción de la subjetividad a través de la noción de construcción social de significados. Así, en el plano de la subjetividad las estructuras pueden estar asociadas como formas de conciencia o no conciencia y relacionadas con ellas puede haber estructuras culturales, “significados acumulados socialmente, con estructuraciones parciales” (p.93).

Esa construcción social de significados, a la que se refiere De la Garza, se encuentra en el contexto del Instituto Cerros del Sur, en Potosí, donde “las construcciones hablan, el jardín infantil, el parque, el colegio sin puertas, la casa de la cultura, los murales que expresan una Colombia distinta, en ellos: el recuerdo de Evaristo Bernate, la consigna de “no le saque la piedra a la montaña”, expresiones relacionadas con lo ecológico, lo cultural, con la vida, la esperanza, como expresiones de vivencias, de utopías, de búsquedas y acciones, además de mensajes relacionados con la convivencia pacífica”.

Esta posición teórica permite identificar en la subjetividad de los docentes, relaciones entre las estructuras, las subjetividades y las acciones sociales. De la Garza, destaca además la importancia de interpretar no solamente las significaciones de las prácticas y discursos sino de establecer conexiones con la subjetividad; según De la Garza, “La subjetividad que otorga significado antecede a la práctica, pero el significado la acompaña en su transcurrir y en los resultados” (p.94)

De la Garza (2001) haciendo alusión a Berger, señala que al igual que

la conciencia siempre es de algo, el sentido siempre es de algo, es concreto, de tal forma que las presiones del mundo en cuanto a darle sentido, respuestas prácticas y soluciones movilizan el aparato de dar sentido llamado subjetividad, este aparato no es un sistema sino que es heterogéneo, tiene partes conectadas con relaciones duras, causales o blandas, de contigüidad, o bien discontinuidades, contradicciones y la

posibilidad de la polisemia del significado (p.96).

Mientras que hay procesos rutinarios de dar sentido, hay elementos que permanecen inactivados pero que en situaciones extraordinarias pueden emerger:

El proceso de dar sentido no es por identificación con códigos, sino que moviliza códigos en un proceso análogo al inferencial, o mejor dicho a la argumentación, se trata de un proceso de autojustificación o autoexplicación del porqué, del cómo, del cuándo, de con quién (p.97)

Según De la Garza, los conglomerados culturales son heterogéneos y presentan contradicciones, disfuncionalidades y discontinuidades, su origen es histórico social, en los que se han podido dar negociaciones de significados, imposiciones y/o consensos, plantea que:

Los campos de la cultura (...) rebasan los de la normativa y se introducen en el sentimiento, la estética y el razonamiento cotidiano, se cristalizan en los discursos, pero las prácticas rebasan los textos y puede haber sentimientos, valores, cogniciones ambiguos que actúan inconscientemente (p.98)

Enrique de la Garza Toledo, plantea la posibilidad de una concepción social de la subjetividad a través de la noción de construcción social de significados⁵⁹: “No se trata de una epistemología de la correspondencia entre pensamiento y realidad externa, sino de la significación de la dimensión de las praxis y sus resultados, que también tiene significados subjetivos” (p. 99).

3.2. SUBJETIVIDAD POLÍTICA.-

Teniendo en cuenta que las prácticas educativas inciden de gran manera en la configuración de las subjetividades y su importancia en las acciones de los sujetos en una sociedad en crisis, se hace necesario evidenciar aspectos teóricos acerca de la subjetividad política; no solo por la importancia que cobra en las acciones de los docentes-sujetos de la política individualmente, sino en cuanto a la proyección que hacen con los estudiantes y en las comunidades.

⁵⁹ La subjetividad, entendida como proceso de producción de significados y que puede analizarse en el nivel individual o en el social (Bourdieu, 1991).

Teniendo en cuenta que la dimensión política de la subjetividad tiene un carácter histórico -social y no es ajena al mundo de lo simbólico, al cual se puede acceder desde el lenguaje, en esta investigación se recurre a las narrativas de los docentes, a sus historias de vida para hacer una recuperación consciente de los elementos constitutivos de su subjetividad y de la dimensión política de la misma.

En “Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”, Alvarado, et.ál. (2008) plantean una serie de elementos asociados a la subjetividad política, la cual comprende el despliegue de la subjetividad, de lo público, del lenguaje, de la historia personal y social, en la cual es posible identificar

la autonomía, la conciencia histórica y la capacidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder (p.29)

Alvarado, et. ál. (2008) enuncian que la participación política “como práctica social, solo puede darse en el ámbito de la colectividad y de los intereses sociales”, (p.37) en contextos en que los actores se puedan manifestar y buscar soluciones a sus necesidades vitales, racionales y emocionales.

Según (Alvarado, S. et ál, 2008) el desarrollo de la subjetividad política, implica cambios en el campo educativo relacionados con la necesidad de que los sujetos en su proceso educativo puedan:

formarse en la práctica participativa y dialógica en sus micro y macroespacios, en acciones orientadas al bien común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática, basadas en la equidad y la aceptación activa de la diferencia, que tienen como referente la justicia social y el respeto y la defensa de los derechos humanos.(p. 39)

Por su parte, Ruiz & Prada (2012) manifiestan que “Cuando hablamos de subjetividad política nos referimos a una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (p. 35), este sentido de apertura se evidencia en la escuela desde sus actores, los cuales hacen parte o contribuyen en la construcción de proyectos cercanos a su proyecto de vida. Así, la subjetividad política,

“(…) posee un significado diferencial según la época y el tipo de sociedad en que la que se vive, la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto” (p. 47).

Ruiz & Prada (2012) plantean como elementos constitutivos de la subjetividad política: la Identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

La identidad, referida a lo que va configurando a la persona en “su ser particular, su historia, sus intereses, proyectos de vida, anhelos, valores, su pertenencia a culturas o tradiciones determinadas” (p.37).

Ruiz & Prada (2012) asocian las narrativas con la subjetividad política, ya que para ellos,

Si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa, es decir, en la construcción de relatos sobre sí mismo - en tanto individuo y como miembro de colectivos humanos que eventualmente poseen intereses compartidos- y en el significado que el sujeto les otorga a las prácticas sociales y políticas (p.51).

Para ellos narrar permite construir espacios públicos, ya que “(…) ayuda a comprender que, cuando el pasado no se puede dominar, como suele ocurrir frente a las atrocidades históricas, necesitamos comprender lo que ha ocurrido y sobrellevar el conocimiento trágico que obtenemos de estos procesos”⁶⁰ (p. 53).

Estos aspectos de la narrativa, cobran especial relevancia en este trabajo que se sustenta en las mismas y que contribuye al reconocimiento del maestro como sujeto de acción política en el espacio de lo público, el cual desde la narrativa eleva sus niveles de conciencia acerca de la realidad.

Para Ruiz & Prada, narrar es una elaboración aproximada no solo de lo que recordamos, sino también de lo que imaginamos. Las narraciones transcurren en el tiempo narrado, el lenguaje no puede dar cuenta de toda la realidad, sino de aquello que tiene especial significado para el narrador y para el oyente. Así, en la narración hay significación personal de lo vivido y lo recordado (...)

⁶⁰ Lara, (2009:87) Citado en p. 53.

Ruiz & Prada (2012) señalan que posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, que implica un ámbito relacional. Según ellos, enlaza formas de identificación, narración, memoria y proyección de la vida en común y de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que la tejen. En el camino de identificación de la subjetividad de los docentes, su posicionamiento permite entrever no solo los aprendizajes del pasado sino el sentido del porvenir, desde la capacidad de asumir valores, convicciones, proyecciones; por lo tanto implica a la vez, autoafirmación y apertura.

Ruiz & Prada (2012) consideran que al lado la “autonomía en relación con las capacidades del desarrollo propio, el pensamiento crítico, la instancia política y el liderazgo moral, aparece la utopía como un realismo tensionante cuya fuerza jalona procesos sociales, individuales y colectivos...” (p. 80). Para ellos, Pensar [y] vivir la subjetividad hoy implica plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de constituir un horizonte de expectativas (...)(p.80)

Así, la proyección le otorga sentido a la subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar. En relación con los docentes, me parece pertinente destacar de Ruiz & Prada (2012) que:

frente a los olvidos impuestos de maneras sutiles, por los mecanismos de poder, se requiere una “voluntad de conocer” que asumen los sujetos como protagonistas y coautores de su propia historia, en contraste con el espíritu de apatía y escepticismo que invade algunos espacios sociales, y que conduce a los sujetos a un desposeimiento de su dimensión política (p. 65)

En este sentido, aparece la concepción de la rectora del Lorencita, quien asumió su rol de directiva docente convalidando su perspectiva política:

El proyecto educativo institucional lorenciano es la carta abierta a una educación para la libertad. Nuestro proyecto es garante de una educación en y para la paz, la convivencia y la

ciudadanía⁶¹. Este proyecto aspira a que nuestras niñas y jóvenes sean conscientes de la necesidad de imponer en la comunidad, en la localidad, en la ciudad y en el país, la confraternidad, comprensión y aceptación, conscientes de la alteridad y del respeto al pluralismo, a la diversidad y a la participación democrática.

3.3. IMAGINARIOS

Es oportuno mencionar los aportes teóricos que hace Castoriadis en referencia a los imaginarios que hacen parte de la subjetividad, teniendo en cuenta que en ellos se puede identificar la presencia de componentes de adaptación a lo instituido o de transformación social, que indican el posicionamiento de los docentes.

Según Castoriadis (1983) “el ser social de la sociedad está constituido por las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que esas instituciones encarnan y a las cuales dan existencia social efectiva”. Para él,

...Ese imaginario no es una imagen de algo, no es el imaginario como reflejo de un eidos ya dado, sino “una creación incesante y esencialmente indeterminada (social, histórica y psíquica) de figuras, formas/imágenes, solo a partir de las cuales puede ser cuestión de algo. (IIS, p.8.)

Para Castoriadis (1983) “Todo lo que se presenta a nosotros, el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico... El primer lugar en donde es posible encontrar lo simbólico es en el lenguaje, pero también en las instituciones lo simbólico se hace presente (p.201). Los sistemas simbólicos que se crean atribuyen a determinados símbolos unos significados y los hace valer como tales.

La realidad, el lenguaje, los valores, necesidades y labores en cada sociedad, especifican, en cada caso, en su modo particular de ser, a la organización del mundo y el mundo social relacionado con las significaciones del imaginario social, instituidos por la sociedad en cuestión... Aquí encaja también el modo en el cual la sociedad se refiere a sí misma y a su propio pasado, presente y futuro y al modo de ser de otras sociedades. (p. 371)

⁶¹ En la página editorial de Notinet, revista del colegio LVS en el año 2007, la rectora manifestaba: “La educación: posibilidad pedagógica de entendimiento humano y de cultura de paz” resaltando el contenido del art. 22 de la Constitución Nacional, que expresa que “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”

Estos aspectos se tienen en cuenta al indagar sobre la subjetividad de los docentes, ya que a través del lenguaje, en sus narraciones, manifiestan sus concepciones frente al mundo vivido.

Castoriadis (1983) en su libro “La Institución Imaginaria de la Sociedad”, manifiesta cómo “la dimensión social-histórica, en tanto que dimensión de lo colectivo y de lo anónimo, instauro para cada cual y para todos una relación simultánea de interioridad y exterioridad, de participación y exclusión, que no se puede abolir...” (p. 191)

Se encuentra así, la subjetividad en relación con lo histórico social, mediada por lo simbólico; por lo que se hace necesario reconocer en las narrativas de los docentes, cómo fluyen y se despliegan elementos de su subjetividad configurados desde contextos sociales, en los que han desarrollado su labor, como lo han interpretado y vivido y su posicionamiento social y político.

3.4. SUJETO

Castoriadis (1983) hace una articulación entre lo subjetivo y lo social, considerando que son los sujetos desde su posición relativa a un momento histórico, a una ubicación social y al propio psiquismo que desarrollarán, perpetuarán y modificarán continuamente las construcciones de sentido.

Destaca como el quinto estrato del ser⁶² el ser “Sujeto” en cuanto afirmación de la autonomía radical de la subjetividad humana pensada como reflexividad, y el pensamiento político concebido como reflexión sobre la posibilidad de emancipación y sobre su efectivización: “Un individuo es autónomo si ha logrado instaurar otra relación entre su inconsciente, su pasado, las condiciones en que vive y el mismo en cuanto instancia reflexiva y deliberante” (p. 58)

En este sentido, también Zemelman(2007) resalta la acción del sujeto como constructor de realidades, desde una clara ubicación en la historia y en la política, ya que el sujeto crea las prácticas políticas y se desarrolla como tal en ellas. Para él, “en toda construcción del sujeto, está lo político, ya que las prácticas de distanciamiento respecto de las determinaciones (...) permite ser autónomo respecto de las circunstancias” (p.67)

⁶² Los otros estratos corresponderían a: El ser Primero, objeto de estudio de la Ontología, El ser viviente, objeto de la Biología, El ser psíquico: como aparición de una imaginación abierta y desfuncionalizada, objeto del Psicoanálisis, El ser histórico social, que expresa la diversidad de las formas de la humanidad, objeto de estudio de la Sociología-la Antropología y la Historia.

Zemelman destaca además, la importancia del lenguaje como expresión de la subjetividad y como constructor de nuevas realidades: Como activador, plantea la cuestión del espacio inclusivo en tanto concreción que resulta de la presencia de múltiples sujetos con sus cargas axiológicas, asociadas a distintas memorias y visiones de futuro.

Plantea que para superar lo instituido, se requieren “modos de pensar y de construir relaciones de conocimiento desde lo inacabado o inconcluso (...) desde lo informal, vago, difuso, porque desde allí nacen los espacios de creación y construcción del hombre” Estas posibilidades estarían dadas más allá del racionalismo, en la literatura, en el arte y en general en los lenguajes simbólicos, los cuales son expresión y hacen parte de la subjetividad⁶³. (pp. 35-36)

Destaca cómo a través del lenguaje se hace manifiesto el estar situado históricamente y el deseo de ser sujeto, en la relación dinámica entre las dimensiones intelectuales, imaginativas, volitivas y emocionales del sujeto; las cuales se hacen manifiestas en expresiones y símbolos que le dan identidad. Se trataría entonces de:

sacar el lenguaje de las prisiones del logos...y abrir el pensamiento, y toda la subjetividad del sujeto, a un horizonte de posibilidades que espera ser nombrado como desafío para su despliegue ... que como manifestación de necesidades y posibilidades, representa la historización de la realidad (p.59)

Teniendo en cuenta la dinamicidad de los procesos y los cambios del sujeto-docente, se entrevé en la investigación la necesidad de percibir dicha dinámica, para identificar planos de significación, de resignificación de sentidos y proyecciones desde los espacios de acción y de discurso. Según esta concepción el sujeto logra su realización en las prácticas políticas, lo cual invita a reflexionar acerca del rol del maestro como constructor de realidades políticas en la dinámica de la sociedad actual.

Para Zemelman en la construcción del sujeto conlleva la “necesaria reflexión desde prácticas de distanciamiento respecto de las determinaciones, [para lograr]...ser autónomo respecto de las circunstancias” (p.67) Para él, un sujeto siempre abierto a las emergencias históricas, logra

⁶³ “Esta discusión supone una recategorización del discurso de la razón científica desde el lenguaje, a modo de rescatarlo como mecanismo que potencia al sujeto, pero siempre desde su condición subjetiva historizada” p-37

trascender la separación entre pensamiento y sujeto, conjugando la complejidad de la realidad con la capacidad de actuar ante las determinaciones (p. 76) logrando llegar a crear nuevos proyectos⁶⁴.

En el proceso de cambiar con la historia, el sujeto busca encontrar ámbitos de sentido, para hacer el despliegue de sus posibilidades⁶⁵, lo cual implica reconocer incertidumbres, sin abandonar su sentido de la libertad, la fuerza de su voluntad para contribuir al proyecto de transformación de sí mismo y de su contexto, desde la postura de asumirlo, de transformarlo en espacio de posibilidades. El sujeto se plantea en conjunto, colectivamente, al tener sueños compartidos, logrados al vivir la vida con los otros, en comunidad, pensando en un nosotros.

Torres & Torres (2000) señalan que

Para Zemelman la subjetividad social es el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad (p.7).

Zemelman plantea que se debería hablar de una “epistemología de la subjetividad”, para lograr la articulación entre lo epistémico y lo psicológico, logrando “...incorporar, en los procesos de construcción cognitiva, las exigencias de intencionalidad, las opciones de construcción que responden a la necesidad de que el conocimiento sea parte de la necesidad de ser sujeto” (p.96).

Torres (2000), complementa esta posición, cuando incorpora la subjetividad a la necesaria comprensión de los hechos sociales, planteando la necesidad de “...rescatar el lugar central del sujeto y la subjetividad en la investigación social, tanto de los sujetos de conocimiento (...) como de la densidad de los sujetos y subjetividades sociales objeto de la investigación social; se reivindica a ésta como una práctica constructiva, intersubjetiva e intencionada, igual que la realidad social de la que se ocupa y la contiene” (p. 67).

⁶⁴ En el desarrollo de sí mismo a través de la acción transformadora, la realidad siempre estará asociada con modos de concreción de la necesidad de ser sujeto, lo que se cimienta en una particular articulación entre voluntad y proyecto.

⁶⁵ Aparece la intuición, como la afirmación del sí mismo desde su ubicación histórica, como una forma de enlace con lo posible y la imaginación como lenguaje de los contornos desde los cuales vislumbrar los espacios de despliegue (p.80)

3.5. PRAXIS

Para González (1999) la categoría de configuración expresa la integración particular de estados dinámicos o necesidades del sujeto, que definen el sentido subjetivo de sus experiencias particulares. Así, los sentidos subjetivos asociados a toda actividad o relación del sujeto, se definirán en el curso de su propia acción, es en la praxis donde se integran todos los procesos de subjetivización asociados a las diferentes instancias de la vida cotidiana, por lo cual, “la praxis expresa la acción permanente del sujeto dentro de sus diversos escenarios sociales, dentro de los cuales se reafirma y simultáneamente se transforma” (p. 131).

Las significaciones sobre la praxis, tienen un carácter histórico. La acción permanente del sujeto en sus escenarios sociales, será definida por sus niveles de comprensión de la realidad, de conciencia y compromiso social, mediante los cuales se da la toma de decisiones y se establecen prioridades, en los cuales, la persona logra tener identidad, asumir roles, implementar niveles de conciencia de la responsabilidad que le corresponde en orientación a la satisfacción de necesidades, personales y sociales⁶⁶.

González Rey considera que tanto la emoción como la conciencia constituyen puntos cruciales para la acción transformadora, para superar limitaciones y condicionamientos, dando respuesta a las necesidades y logrando planos de realización personal y de crecimiento colectivo. En los contextos de acción, se crean nuevos motivos a la par que se fortalece la interacción social, donde se comparten saberes, teorías, utopías, vivencias que hablan de otros contextos, todo lo cual activa nuevos planos de conciencia y de motivación.

De otra parte está la concepción marxista de la “Praxis”, como categoría social. Señala González (2015), que “*Ética y ciencia* se articulan, para Marx, en una unidad indisoluble: la expresión de esta unidad es la noción de *praxis*”, la que aparece como actividad humana fundamental, “en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo”, logrando una dimensión antropológica esencial, en que el ser humano se hace humano a partir de ella.

En la praxis “se articulan un determinado conocimiento de la realidad social, una crítica radical a dicha realidad y un proyecto para su transformación”; al transformar la realidad el hombre se

⁶⁶ La praxis se constituye en estructura de acción de múltiples agentes, que asumen posturas críticas frente a la realidad, asumiendo nuevos principios de identidad.

transforma a sí mismo. La persona desarrolla su actividad praxiológica en contextos⁶⁷ creados a partir de la interacción de sistemas culturales, históricos y sociales muy complejos.

Esta posición se puede complementar con la categoría subjetividad, que permite comprender las relaciones de sentido, de motivación, de conciencia, que los individuos le atribuyen a la praxis, mediados por procesos cognitivos, conductuales y motivacionales, que unidos a experiencias y vivencias subjetivadas, definen la personalidad, el proyecto de vida y la razón de ser del individuo en sociedad.

3.6. CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Un aporte teórico de La Garza, lo constituye la categoría “configuraciones”, donde “se concibe el objeto como dado o como dándose, entendido como conjunto, racimo o contorno de representaciones de un objeto (...) cuyas características o propiedades pueden estar en relaciones fuertes o débiles (p.100).

Las “Configuraciones Subjetivas” concebidas en cuanto a la formación de conglomerados específicos de códigos de diferentes espacios subjetivos (provenientes de los campos de la cognición, valorativos, sentimentales) para dar sentido a la situación concreta (p.101).

La formación de Configuraciones subjetivas para dar sentido no es un proceso sistémico deductivo sino de construcción, estas construcciones pueden registrarse a través de procesos rutinarios de formación de configuraciones pero también mediante procesos que inicien una reconfiguración de la subjetividad misma (p. 102).

Sin embargo, las capacidades de creación de configuraciones en la coyuntura aunque no está totalmente determinado ni es completamente voluntario, “los significados y códigos acumulados presionan hacia determinados sentidos, las estructuras del mundo externo también constriñen” (p.102)

“Las praxis se pueden volver sobre las subjetividades y las estructuras presionando a su

⁶⁷ Para Pérez Campos, (2014) una persona está involucrada en una diversidad de contextos, en ellos puede participar reproduciendo “el estado de cosas actual en una práctica social (local) o cambiarla al ampliar su ámbito y el grado en que ésta y sus vínculos con otras prácticas se hallan a su disposición” (p.11)

reconfiguración” (p.102). Estas reconfiguraciones pueden implicar la asimilación de nuevos códigos, la emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa.

3.7. POLÍTICA

Según Arendt (1997), la filosofía occidental no ha tenido nunca un concepto claro de la realidad política, y no podía tener uno, ya que ha hablado del *hombre* y sólo tangencialmente se ha ocupado de la pluralidad⁶⁸ Para Arendt,

La pluralidad no es, pues, simple alteridad, pero tampoco equivale al mero pluralismo político de las democracias representativas: la función del ámbito público es, iluminar, los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, un espacio de visibilidad, en que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción, quienes son (p. 21).

Desde esta concepción lo político hace parte de espacios de actuación y de debate, de participación y de reconocimiento, donde la acción es pluralista y se concibe dentro del marco del interés común. Para Arendt, el espacio de lo público, indica, al mismo tiempo, mundo común entendido como comunidad de cosas, que une, agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan la fusión, en los contextos de interacción de los sujetos.

La concepción de Arendt, en cuanto a la pluralidad, se convierte en un referente importante en el trabajo de investigación, ya que al valorar las narrativas de los docentes, acerca de sus procesos de formación y de proyección en la escuela y en la comunidad, se logra crear un espacio público de reconocimiento de su identidad, de su libertad y de su acción transformadora.

Para Arendt, la palabra aparece como una suerte de acción, como una vía para conferir sentido y durabilidad al mundo y destaca la responsabilidad como concepto político. Así, en la tarea de repensar la tensión entre el pensamiento y la acción en el escenario de lo público, el sujeto en función de su libertad se encuentra entre “el coraje del aparecer y la autonomía del pensar, tomando

⁶⁸ Arendt, A. considera que la acción sólo es política si va acompañada de la palabra (lexis), del discurso, en la medida en que esta última convierte en significativa la praxis. P.21

como faro la teoría política que contribuye a orientar cómo comprender y apreciar la libertad” (p.30)

Según Arendt, es en la política con los mismos derechos que los más diversos se garantizan, desde la exigencia de igualdad jurídica. Lo político aparece como posibilidad de acción en el ámbito de lo público: “Si se quiere cambiar una institución, una organización, cualquier corporación pública mundana, sólo puede renovar su constitución, sus leyes, sus estatutos y esperar que todo lo demás se dé por sí mismo” (p. 67) Para Arendt, una ley es algo, que une a los hombres entre sí y que tiene lugar no mediante una acción violenta o un dictado sino a través de un acuerdo y un convenio mutuos. La política nace en el entre–los–hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre y se establece como relación.

Analiza Arendt, que en la modernidad se da la desaparición de la esfera pública, debido a que el gobierno, en cuya área de acción se sitúa en adelante lo político, está para proteger la libre productividad de la sociedad y la seguridad del individuo en su ámbito privado⁶⁹, desde el surgimiento del Estado nacional el gobierno debe tutelar la libertad de la sociedad, si es necesario usando la violencia; siendo los ciudadanos los llamados a hacer control al uso de la violencia por parte del Estado.

La libertad para actuar y dedicarse a la política, son prerrogativas del gobierno y de los políticos profesionales que, por la vía indirecta del sistema de partidos, representan al pueblo dentro del Estado o eventualmente contra éste. Aparece así, el Estado como poseedor de la violencia, haciendo que el espacio público–político haya llegado a convertirse en la modernidad en un lugar de violencia, en un progreso de las posibilidades de aniquilación recíproca⁷⁰. Se propugna entonces por la aniquilación como estado—o incluso física— del adversario⁷¹ (p.104).

⁶⁹ Como sea la relación de ciudadanos y estado: libertad y política permanecen separadas en lo decisivo y ser libre en el sentido de una actividad positiva, que se despliega libremente, queda ubicado en el ámbito de la vida y la propiedad, donde de lo que se trata no es de nada común sino de cosas en su mayoría muy particulares.

⁷⁰ De ahí que parezca que poder y violencia son lo mismo, ya que se fortaleció la violencia del poder público del Estado (p. 94).

⁷¹ Es necesario reflexionar acerca del planteamiento de Arendt, en cuanto que los totalitarismos, lejos de contentarse con poner fin a la libertad de expresión, han querido también aniquilar fundamentalmente la espontaneidad del hombre en todos los terrenos (p.77)

A nivel internacional se buscan razones de “seguridad” para legitimar el exterminio de pueblos completos y el arrasamiento de civilizaciones enteras llegando como planteó Arendt a “negar la simple existencia de un país o un pueblo, en tanto que guerra de aniquilación, a traspasar los límites impuestos a lo político y con ello a destruirlo” (p. 104).

Según Arendt (1997), la denominada guerra total tiene su origen en los totalitarismos, con los que está indefectiblemente unida; ya que la aniquilación es la única guerra adecuada al sistema totalitario, que busca ampliar sus fronteras geopolíticas, negando el derecho de autodeterminación, “ya que cuando un pueblo pierde su libertad como estado, pierde su realidad política aun cuando consiga sobrevivir físicamente” (p.106).

Ante la pregunta de si ¿Tiene la política todavía algún sentido?. La respuesta de Arendt es: el sentido de la política es la libertad. Para ella, la violencia es un medio siempre a-político o pre político, la libertad de la espontaneidad es todavía pre política, la misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio.

Los planteamientos de Arendt, acompañan puntos de reflexión sobre lo político, que se comparten con algunos de los docentes a lo largo del proceso investigativo, lo cual tiene especial importancia si se considera la escuela como espacio público para la expresión y el reconocimiento, donde sus actores tienen la posibilidad de definir espacios de acción y de encuentro, como alternativa de formación para la participación que permita superar lo que Eduardo Umaña Luna denominó como el “analfabetismo político”, que conlleva a los colombianos a permanecer al margen de las decisiones relacionadas con temas de interés común.

4. NARRATIVAS DE LOS MAESTROS.-

4.1. SENTIDOS DE SER MAESTRO DESDE LA SUBJETIVIDAD

Los maestros han ido configurando a través de diferentes procesos y experiencias los sentidos que orientan su labor y que los expresan a través de sus prácticas y discursos en la escuela, se presentan a continuación los significados y sentidos que le atribuyen los docentes de los 2 colegios a “Ser maestro”.

4.1.1. SER MAESTRO: SEGÚN LOS DOCENTES DEL COLEGIO FEMENINO LORENCITA VILLEGAS DE SANTOS

A continuación se presentan apartes que conciernen a las concepciones que tienen los docentes acerca de lo que les significa ser maestros.

Rectora:

“Comencé mi labor de maestra como proyecto de vida, convencida en que solo la formación educativa, permite transformar significativamente la visión, la calidad de vida y las condiciones de otro ser humano, a pesar de cualquier circunstancia adversa” Fueron diferentes circunstancias las que me llevaron a elegir la docencia como carrera profesional.

“La escuela es solo mediadora entre la sociedad y la familia: Conversar de convivencia, de paz, de ciudadanía, nos exige invocar la educación ejercida por la familia, la escuela, la sociedad civil y el Estado, como francos responsables del desempeño de los ciudadanos y de las ciudadanas dentro de una sociedad participativa y democrática, promotora de la cultura de la paz”.

Coordinadora:

Ser maestra es cumplir con la misión de preparar a las nuevas generaciones para asumir de acuerdo con sus intereses una vida profesional que desde una postura ética contribuya al beneficio de todas las personas. Durante el ejercicio de su profesión el maestro acompaña y orienta a los estudiantes, atento a las situaciones que le puedan afectar y potencializando los procesos de aprendizaje, que les

permitan comprenderse a sí mismos y la realidad en que viven. Que los motive a conocer los resultados de la ciencia, los distintos saberes y expresiones de los pueblos.

El Maestro debe proyectar en sí mismo y con sus estudiantes utopías que les alimenten, viables desde ya en nuevas formas de interacción humana y de espacios para la creación, incentivando procesos de reflexión, acerca de las acciones, de las actitudes y valores, las problemáticas de sus familias, de la comunidad y del país y aprendan a proponer soluciones, desde el conocimiento, desde la adopción de posturas críticas, en relación a su propia actuación, a sus relaciones interpersonales, con una proyección profesional en beneficio de la comunidad”.

El maestro en la escuela realiza un aprendizaje constante...sigue siendo el mediador cultural, el que desarrolla competencias para la vida, el que enseña a pensar, a crear. En su práctica está atento a situaciones que casi siempre son expresión de problemáticas personales de los estudiantes, que tienen origen en la familia, en la realidad social.

Siempre hay una preocupación para que las cosas salgan bien, para que se aprenda a reflexionar, se saquen conclusiones, se adopten posturas claras frente a los valores, para que las niñas identifiquen las problemáticas de sus familias, de la comunidad y del país y que aprendan a dar soluciones, desde su afectividad, desde el conocimiento, desde la identidad, desde la adopción de posturas críticas, en relación a su propia actuación, a sus relaciones interpersonales, a lo que pueden hacer en sus vidas, con una proyección profesional en beneficio de la comunidad.

En la coordinación también se atiende a padres y madres de familia que se sienten solos (as) que necesitan apoyo, que no saben qué hacer ante situaciones de la vida y que a veces solo buscan que se les escuche, habiendo situaciones en que explotan fácilmente; por eso la labor que allí se desempeña requiere estar pendiente de consolidar valores, de informar, de plantear sentidos que orientan, que crean alternativas donde no las hay...

Profesor Nelson:

“Ser maestro es una misión con la cual uno puede nacer, pero también un camino en el que uno se siente feliz andando mientras conoce y vuelve a conocer. Al fin de cuentas para el saber, para la experiencia, para la investigación, para la vida y para la alegría, enseñar es aprender dos veces.

Para mí ha significado una trayectoria constante de descubrimientos, en la cual yo mismo he hallado diferentes aspectos de mi propia impronta personal. Desde niño me sentí atraído por la idea de saber y de poder transmitir lo que sabía”.

“...He entendido que ser maestro es un camino a veces tortuoso, a veces nítido. A veces cargado de reconocimientos, a veces agobiado por la ingratitud y el olvido. Pero al hacer memoria de tantas personas con quienes tuve la fortuna de encontrarme en algún salón, en una cátedra universitaria, en un espacio improvisado en la selva o en un aula virtual en internet, me encontrado con un poco de mí mismo que ha quedado en ellas y viceversa, porque enseñar también es cargar a cuestas algo del mundo por el que pasamos.

Profesora Mariana.-

Tengo en claro que no soy instructora “El maestro tiene que estar pendiente de lo que pasa a los estudiantes no solo en lo académico, (debe) tener en cuenta lo formativo, nosotros podemos mejorar sus condiciones... con nuestra actitud, forma de ser, en todos los aspectos”. “Ser maestra es tener vocación de servicio”. Señala otras actividades educativas que desarrolla en otros espacios, “A veces voy a la provincia y convoco a las señoras y les doy charlas de educación sexual.” Reconoce que ha ido cambiando sus concepciones y prácticas educativas: “He ido transformándome. Hoy en día le doy más importancia a la formación ciudadana”

Profesor Benjamín.-

Considera ser maestro como una vocación, que logra más sentido si llega a más estudiantes de menos recursos: “En la educación pública resaltamos nuestra vocación, porque es donde está la mayoría de la población”. Ser maestro para él significa “querer, aprender a enseñar y orientar a las personas de buena manera, “formar personas con principios, valores, con respeto”.

P. Rosado:

El profesor Rosado resalta la formación en valores ya que “El conocimiento se consigue en cualquier parte”, “Es fundamental que el maestro enseñe desde su conocimiento la ética”.

P. Lucila.-

Los sacerdotes Jesuitas me enseñaron el valor del trabajo, de la disciplina, la solidaridad y sobre todo el amor por lo que día a día se hace en esta entrega llamada la profesión de ser maestro.

Según la rectora del colegio:

Solo desde un proyecto ético-social que comprometa el desarrollo y la transformación del hombre y de la mujer colombianos, podemos hacer de nuestra patria un país solidario, participativo y democrático, esencialmente humano, que niegue cualquier manifestación que contravenga el derecho natural y el ejercicio de la propia individualidad, en condiciones de dignidad y equidad; solo así integraremos una nación en donde el Estado, además de su preocupación por el bienestar económico, político y social de la comunidad, ofrezca y garantice a todos y cada uno de sus miembros la oportunidad de sentirse realizados en sus valores espirituales, intelectuales, éticos, y estéticos como cultores de vida y de paz.

Los demás maestros no expresan una proyección hacia el futuro en los campos social, económico y político. Creo que pasa en general no queremos muchas cosas que están sucediendo pero no visualizamos claramente lo que se quiere cambiar. Nos hace falta lo que algunos han llamado la memoria –Utopía.

Logros del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos.-

En el colegio Lorencita, las egresadas se sienten orgullosas de su formación, con un fuerte sentido de pertenencia con la institución, con la formación de valores, estos aspectos hacen parte del sentido que le dan los docentes a su labor, los cuales consideran como suyos los logros de las estudiantes, que estén en la universidad pública, que tengan determinados cargos, etc. lo expresan cuando las egresadas vuelven y comparten con las estudiantes actuales.

Las niñas provenientes de diferentes puntos de la ciudad y del país, se convierten después en embajadoras de valores lorencianos, desarrollados desde su profesión, en los ámbitos público y privado. La perspectiva de género, el perfil de las egresadas que aunque salen jovencitas conllevan semillas de lideresas preocupadas por dar lo mejor de sí en una sociedad que las necesita. Salen preparadas para competir, para lograr espacios que históricamente se han negado a las mujeres,

convencidas que lo pueden hacer, venciendo las limitaciones, de abandono familiar, las restricciones económicas, la falta de espacios de participación dadas históricamente.

4.1.2. SER MAESTRO: SEGÚN LOS DOCENTES DEL INSTITUTO CERROS DEL SUR.-

El profesor Leónidas Ospina manifiesta que le apasiona ser docente: “Elegí ser maestro como una vocación, me gusta hacer las cosas bien con la gente”. Se identifica profundamente como docente de sociales, aunque también ha enseñado matemática.

En relación con lo que le significa ser docente, manifiesta que:

“como docentes tenemos una alta responsabilidad social. La lectura que hacemos de mundo, de la realidad, la reproducimos con los pares, con los estudiantes, con la comunidad. “Desde mi proyecto de vida como docente, trato de generar sinergias, desde un respeto profundo por los demás...” ya que “la escuela debe ser un escenario donde se hace apuesta del proyecto de vida del docente, el cual es validado por padres, estudiantes...”

Para él es fundamental que los maestros reflexionemos, que se tenga en claro en los equipos de trabajo: ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Qué tipo de ser humano? ¿Desde qué teorías de desarrollo humano actuamos? ¿Cómo actuamos? Para el profesor Leónidas, es necesario “Ser consecuentes entre lo que pensamos, decimos y hacemos...”

Para Mauricio Sanabria, rector del ICES; “Ser maestro es un proyecto de vida, no es un trabajo, ya que “la escuela es un escenario de aprendizaje para nosotros mismos”.

El sentido de ser maestro no puede ser solo de tipo económico, es mirar el mundo que tenemos, darnos tiempo para reflexionar quienes somos. El maestro tiene el gran reto de reconstruir escenarios pedagógicos y de vida que permitan que la especie humana tenga la oportunidad de reflexionar sobre su razón de ser para continuar. Uno hace parte de ese proceso: El centro es el ser humano, crecer en sociedad, verse como un ser integral, como parte de la naturaleza...

Para el profesor Héctor Gutiérrez:

“Yo desde la escuela quise ser maestro para desquitarme” aclara que no quiso nunca ser igual a los profesores que en la primaria lo maltrataron. “Uno aprende a llegar a las personas, yo no levanto la voz. Aquí a uno los niños le dicen tío, abuelo, papá. Uno se los gana para que puedan cambiar su vida”.

Héctor reflexiona: “La historia no hay que contarla hasta hoy, hay que ir alimentándola poco a poco...Hay una apropiación del trabajo desde el colegio, el colegio se hace partícipe de una transformación social. Las expectativas se van dando con uno”. “A mí me pagan por lo que me gusta”.

4.2. CONCEPCIONES SOBRE ESCUELA, MAESTRO Y SUBJETIVIDAD

4.2.1. Reflexiones de los docentes del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos acerca de situaciones de la cotidianidad.-

En la escuela confluyen muchas de las problemáticas sociales que afectan a la comunidad educativa. Ante situaciones de riesgo de las estudiantes, las directivas y los docentes toman medidas, en lo posible con la colaboración de los padres de familia⁷². Así, se han logrado rescatar niñas que han vivido situaciones críticas de abandono, de violencia y soledad y se ha logrado que las estudiantes aprendan a solucionar los conflictos sin recurrir a la agresión y al maltrato, lo que permite en la práctica la inclusión. Algunas niñas con dificultades en sus relaciones sociales, paulatinamente van superando su aislamiento.

En relación a cómo se ven los maestros a sí mismos, los docentes opinan: “somos maestros por vocación”, considerando además que su trabajo no es comprendido, ni valorado, expresan que falta reconocimiento institucional y social de su labor. Se identifican a sí mismos con lo que dicen y hacen, considerando que “las políticas públicas desconocen no solo las prácticas de formación sino al ser humano quien desarrolla la tarea de educar”.

⁷² A los padres se les cita para exponer las situaciones de las estudiantes según requerimientos de maestros y directivas. Hay un horario de atención a padres cuando ellos requieren atención del colegio.

En el LVS hay una dinámica institucional de exigencia que permite la actualización de los maestros y el intercambio de experiencias...⁷³ Las actividades colectivas, dirigidas por los docentes, se distribuyen con responsabilidades compartidas, lo cual permite la organización de las acciones pedagógicas desarrolladas por los equipos de maestros y los comités de estudiantes⁷⁴.

En relación con la motivación hacia el conocimiento, los docentes manifiestan “Nosotros somos los que hacemos las tendencias”, plantean “la necesidad de dar sentido...sin que sean todas las clases lúdicas⁷⁵”, “se trata de hacer clases más dinámicas para que (las estudiantes) se enamoren del saber”. La profesora Nubia M. expresa que desde la “conjugación de saberes, se puede hacer una escuela donde se puede leer literatura, mostrar su valor...”

La coordinadora Esmeralda Moreno considera que en el ser garantía que las cosas se planeen, se organicen y se cumplan, está su principal aporte a la educación. En este sentido ella contribuye a que se tengan en cuenta los lineamientos curriculares, los estándares, la educación por ciclos, los derechos básicos de aprendizaje, en relación de los cuales orienta la actualización de las mallas curriculares, los planes de acción y las rúbricas, para que en la implementación en el aula se incorporen nuevas enseñanzas, se desarrollen competencias y procesos de pensamiento que permitan mejorar los resultados académicos.

A los docentes que pasan temporadas cortas en la institución les llama la atención la organización que permite llevar a cabo los procesos académicos hacia el conocimiento, el desarrollo de habilidades mentales, comunicativas y de sana convivencia.

Experiencias de participación, de docentes y estudiantes. Ejercicio del liderazgo.

En relación con la participación de las estudiantes en actividades externas al colegio, los docentes identifican que “cada niña participa según la composición y unidad familiar en actividades

⁷³ Algunos docentes no exploran otros espacios de formación y se desmotivan al seguir haciendo “lo de siempre”, mientras hay quienes manifiestan la dificultad de asumir los nuevos cambios, especialmente tecnológicos.

⁷⁴ Se privilegian acciones por curso, lo cual permite descubrir talentos y desarrollar habilidades, haciendo reconocimiento de la otredad.

⁷⁵ Manifiestan los docentes que las actividades diferentes permiten desarrollar muchas cosas en las niñas, se crean nuevos aprendizajes en otros espacios (alternativos al aula), para lograr equilibrar lo académico, lo cultural a través del juego permite la expresión de la creatividad y de la alegría.

académicas, deportivas, artísticas (artes, danzas, música); deportivas y otras de capacitación (inglés, pre-Icfes)”.

Como Sujeto en pleno ejercicio de sus derechos se destacó la actuación de la estudiante Lida Buitrago, quien desde que cursaba grado noveno decidió presionar por diferentes medios para conseguir una sede para el colegio, los docentes no manifestaron actitudes de apoyo a la estudiante. Ella, acompañó a la rectora a diversos escenarios, a manifestar las situaciones en que estaba el colegio y a gestionar para que dieran un espacio apropiado.

Se identifica una falta de motivación de los maestros en relación con la sistematización de sus experiencias e innovaciones⁷⁶, bien sea porque no se encuentran espacios para la socialización o porque posiblemente les hace falta reconocer como experiencias significativas sus prácticas pedagógicas. Hay universidades con proyectos aprobados por la Secretaría de Educación de Bogotá, SED, que proponen acompañamiento para la sistematización, pero se considera que “el mérito se lo llevan ellas”.

Los docentes del colegio no hacen parte de redes de investigación educativa, debido a que los círculos de investigación de maestros “reconocidos” en Bogotá, respaldados por instituciones de educación superior o por el IDEP no amplían su proyección ni abren efectivamente instancias de participación, llegando a constituirse en círculos de poder de difícil acceso. Así, las experiencias de los maestros no tienen espacios donde puedan ser compartidas⁷⁷.

En el colegio, es claro el liderazgo de las directivas docentes, especialmente en el direccionamiento de las acciones pedagógicas en su conjunto, los docentes no expresan interés por el liderazgo, algunos asumen actitudes negativas frente a propuestas de la coordinación, sin argumentos que enriquezcan el debate pedagógico. Sin embargo en las prácticas que les conciernen directamente, lo asumen de acuerdo con sus propias trayectorias, bien sea en la organización del gobierno escolar, en la prevención de riesgos, frente a una eventualidad o en la organización de eventos cívicos, culturales y deportivos de la comunidad educativa.

⁷⁶ Así, los maestros se separan de hecho de sus pares académicos, perdiendo la posibilidad de entrar en diálogo con aquellos que realizan actividades similares en los campos pedagógico y de producción del conocimiento.

⁷⁷ Hay incluso trabajos de maestría, de doctorado que no son conocidos ni siquiera por los compañeros.

En relación con la participación de los docentes en los escenarios de decisión del colegio, ellos manifiestan que “aportamos nuestras ideas en las reuniones de área, de ciclo, donde se comparten experiencias”. En sus espacios de actuación fortalecen la formación integral, en la mayoría de ellos, prevalecen actitudes pausadas pero efectivas en el ejercicio de organización de las actividades de formación⁷⁸, ejerciendo su liderazgo educativo con autoridad en los planos académicos y de disciplina, reconocidos por las estudiantes.

En la expresión de estas concepciones y prácticas, se encuentra lo planteado por Torres (2006), en cuanto que la subjetividad, “como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social” (p. 92)

En el Lorencita se espera y se apoya el liderazgo positivo de las estudiantes. Se tienen espacios de formación creados, cuidados y fortalecidos por docentes y directivas docentes, quienes en objetivo común enfocan acciones de beneficio de las mismas. Las egresadas llevan vivencias de representación colegiada, de respeto por la diferencia, de apoyo mutuo, de aprendizaje colaborativo, de resolución pacífica de los conflictos, de desarrollo de la creatividad, ya que aprenden a buscar soluciones efectivas a las dificultades que se presentan.

Según la rectora del colegio, quien con su compromiso dio testimonio de liderazgo: “La seguridad y confianza de un líder en sí mismo están sostenidas en la congruencia de su palabra y su ejemplo, en la confiabilidad y disposición prontas y en la integridad y cumplimiento de sus pactos y responsabilidades”.

En relación con las Juntas de aula, que se convierten en un pilar de participación democrática en el colegio, la rectora manifiesta: “Las Juntas Coordinadoras de Aula y los Comités de Aula son semilleros de líderes, fuente de esperanza para la renovación del orden social, del compromiso colectivo y del imperio de la paz, como conciudadanos y conciudadanas”.

En las juntas administradoras de aula están las niñas elegidas por el curso, quienes deben representar a las estudiantes de la mejor manera y estar atentas a las situaciones que se presentan y al cumplimiento de los acuerdos hechos en los pactos de aula. Desde procesos dialógicos, las niñas

⁷⁸ Hay quienes poco se interesan por aparecer, para quienes la enseñanza se convierte en un trabajo silencioso desarrollado en las aulas.

“Jucoas”, lideresas de cada curso abanderan los valores institucionales, lo cual redundando en un ambiente de sana convivencia que permite tener ambientes académicos, aún con las limitaciones de espacios que se han tenido.

La organización estudiantil es no solo reconocida sino fortalecida por los docentes. Las estudiantes expresan que los docentes siempre las están motivando para salir adelante, que se les enseña a valorarse y a proyectarse en su comunidad de vida, por lo que al “conocer el contexto de la estudiante, está el docente atento a los cambios de la sociedad”.

Relaciones con los padres de familia:

La rectora del colegio LVS resalta el papel de la familia:

“No son las instituciones educativas aisladas quienes deben dar cuenta de los efectos de actitudes y comportamientos de niñas, niños y adolescentes, son los padres y madres de familia, quienes deben asumir su corresponsabilidad como primeros formadores de sus hijos e hijas, para hacerlos capaces de legitimarse como convivientes racionales, éticos, proactivos, y constructores de vida, en el marco de una cultura de entendimiento, trabajo y prosperidad (...) La escuela está obligada a formar, pero su firmeza moral y social solo se evidencia si se han anticipado las virtudes en la familia, porque ésta es la que debe garantizar el desempeño de la mujer y del hombre en una sociedad equilibrada, armónica, en donde imperen la libertad y el amor”

Hay docentes y directivas del colegio femenino Lorencita Villegas de Santos, que tienen prevención frente a algunos padres de familia, debido a las actitudes agresivas que asumen cuando llegan a hacer reclamos, ya que según los maestros, “hay niñas y acudientes que sobrepasan el nivel de respeto”, se presentan casos en que “si la mamá grita, la niña grita más duro”, “uno no entiende porque los docentes en los colegios tienen que sufrir todo tipo de conductas de los estudiantes”. Manifiestan que “Tenemos que asumir eso sin apoyo, está en riesgo nuestra vida, ya asesinaron a rectores, no hay reparación ni justicia”.

Algunos padres de familia amenazan con hacer denuncias ante la Dirección Local de Educación, la SED y el MEN, sintiéndose respaldados por la normatividad vigente⁷⁹. Aunque las situaciones de esta índole no son frecuentes, si han sido contundentes: “Nosotros los docentes tenemos que creer en el trabajo de los demás, mantener nuestro nivel, no podemos hacerles el juego a los padres de familia, somos los educadores de sus hijas; recibimos irrespeto de personas que no están preparadas... [es necesario] buscar la solidaridad de los padres de familia que son mayoría frente a los que vienen a indisponer”.

Analizan además que los padres, llegan a exigir lo que ellos mismos no pueden dar, ya que “en las familias hay una “carencia de papás” que se justifican por “no tener tiempo”, algunos “no entienden su rol de padres y asumen el de amigos”; no saben orientar y tienen desinterés por los estudios de sus hijas”. Para los docentes, hay una crisis de valores que atraviesa la familia y la sociedad; ya que en la actualidad hay padres que “no se preocupan de la formación en valores”.

Para ellos, uno de los elementos que más influye es la desintegración familiar, ya que “antes la familia se mantenía y participaba en los procesos de formación” “No existe autoridad en la familia”. “La mamá ya no está en la casa”; así las cosas “la única que jala las orejas es la profe”, “hoy en día hay mucha permisividad, no se respetan las normas; insisten en que “los padres de familia no respaldan la formación de sus hijas”.

Los docentes destacan además, que la “falta de metas y proyecto de vida conduce al desinterés por parte de la estudiante en su formación”, ya que antes se pensaba que “el estudio es lo único que tengo en la vida” y se hacía el mejor esfuerzo por lograrlo, y ahora pareciera que los únicos que tienen interés por el conocimiento sean los maestros. Consideran además que “el maestro se ha convertido en cuidador, policía, consejero, psicólogo (...) “somos los veedores de cada cosa”, expresan además que sienten sobrecarga de responsabilidades ya que “los docentes estamos solos”.

La Profesora Lucila Sierra docente de pre escolar enuncia algunos aspectos de su relación con las niñas más pequeñas, que también se evidencian en las estudiantes de bachillerato:

⁷⁹ Los docentes consideran que “las normativas y las exigencias que se hacen a los maestros desde las políticas educativas no solo constituyen nuevas responsabilidades”, sino que los convierte en blanco fácil para estudiantes y padres de familia; que los agreden verbalmente o que no están interesados en corregir posibles faltas de sus hijas.

Hoy frente a las niñas del Lorencita siento que soy maestra de un grupo de niñas muy diferentes a los de hace 25 años, no solo por su condición social sino por los cambios de nuestra sociedad y especialmente por la crisis familiar que hoy vivimos, mis niñas están muy solas, mamá y papá trabajan en jornadas completas, algunas tienen la suerte de contar con los abuelos pero la mayoría viven sedientas de afecto y compañía.

Las visiones que existen en el Colegio Lorencita Villegas en relación con los padres de familia, en el abandono de funciones básicas como primeros formadores, acerca de la crisis de valores y del ausentismo de los padres en situaciones que atañen directamente con las estudiantes, muestran lo que señala Canales (2006): la necesidad de interpretar los sentidos, significados y proyecciones, que constituyen la visión de los investigados, lo cual constituye la búsqueda “de las claves de interpretación que están siendo activadas por las significaciones –acciones, palabras, documentos, textos– y que permiten su comprensión” (p.p. 18-19).

Tensiones.

De la Garza analiza cómo en los procesos de reproducción de relaciones sociales aparecen regularidades en las formas de dar sentido, con la posibilidad de la ruptura en la intersubjetividad, la desviación y la incompreensión; de ahí la importancia de identificar las situaciones de tensión, relacionadas en ocasiones con el manejo del poder, que afectan la subjetividad de los docentes. En este sentido, De la Garza (2001) identifica que, códigos y conglomerados de la cultura “interiorizados a través de la experiencia, no son neutrales sino [que] llevan implícito el problema del poder” y que en la lucha por la significación, están las luchas por las hegemonías como visiones del mundo.

Estos rompimientos en los planos de interacción de los docentes del Colegio Lorencita Villegas de Santos, se expresan en actitudes de rechazo y de falta de comunicación en espacios de decisiones acerca de situaciones de la cotidianidad de la escuela. Se vuelve difícil, desligar a las personas de las situaciones de conflicto que se generan a través del lenguaje, de las interrupciones y de los desacuerdos, que encierran conflictos de intereses relacionados con el reconocimiento y el ejercicio del poder.

Desde la fase inicial de la investigación, se logra establecer que existen tensiones de los maestros en relación con las directivas del colegio y de algunos de ellos entre sí⁸⁰. Algunos de los docentes del colegio cuestionan permanentemente las directrices dadas por las directivas a quienes no todos reconocen como figuras de autoridad⁸¹, mientras que los demás maestros guardan silencio para no generar confrontaciones. Al respecto, el profesor Benjamín expresa: “Evito situaciones pesadas al máximo, soy leal”. Para él es importante “que las personas sepan a qué atenerse con uno”.

Hay docentes para quienes educar está unido a exigir, así, no se sienten respaldados por directivas, padres de familia y menos aún por el nivel central de la Secretaría de educación y del Ministerio, llegan a establecer diferencias entre ellos, argumentando que “no todos tenemos el mismo nivel de exigencia, no podemos ser tan permisivos por evitar conflictos, es por eso que el país anda como anda, ser permisivo no forma, tenemos que afrontar esas situaciones”.

En general tratan de mantener relaciones de equilibrio; sustentado en la disciplina de las estudiantes, las tensiones no se van al límite. Los docentes asumen propositivamente acciones y las realizan colectivamente, no les gusta que se les imponga, lo hacen según acuerdos a los que llegan después de confrontar al posible contradictor.

En el LVS, en relación con las actividades sindicales, también se generan tensiones por la participación en los paros y manifestaciones a los que convoca el sindicato (FECODE). Algunos quieren asistir, otros evadir, aprovechar el espacio para hacer cosas personales; por tradición el colegio no participa en los paros, nadie reivindica con vehemencia las situaciones que generan la protesta nacional de los maestros.

Un pequeño grupo trata de ganar adeptos, haciendo requerimientos a los demás maestros para que asistan a las jornadas de protesta (paros, marchas, plantones, etc.), han intentado convocar a las estudiantes y no dar clase, pero se enfrentan con la actitud enérgica de la rectora quien les dice que asuman personalmente las consecuencias. Los docentes, se retractan. La mayoría espera que la

⁸⁰ Se abordan las luchas por el poder en términos de autoridad o influencia, la formación de grupos, la confrontación de posiciones o el desligarse del conflicto.

⁸¹ Un pequeño grupo de profesores, liderados por una docente que se convierte en una contradictora constante, a quien no le gusta la normatividad, se opone a cualquier iniciativa que provenga de la dirección del colegio, llegando a cuestionar incluso a los compañeros docentes que hacen parte del Consejo Académico.

Secretaría de educación les otorgue el permiso o que sea una decisión mayoritaria, pero nadie toma la iniciativa.

La profesora Mariana manifiesta que lo que más recuerda del año 2001 cuando entró al Lorencita es que “hubo una confrontación muy fuerte entre maestros y directivas, porque los docentes no asistieron al colegio y la rectora mando el listado a la Secretaría de Educación... lo que les generó el desacuerdo”; indica además, que una de las razones por la que no participó en el paro el año 2017⁸², fue porque medicamente no puede y también porque le perdió fe al sindicato: (ya que) “En 1999 negociaron sin consultar a la base”. También porque “cuando nos sacaron del colegio (de la sede de la 80) ningún sindicalista apoyó”.

El papel de la rectoría.-

Las políticas públicas implementadas en los últimos años han incidido en las relaciones entre los docentes y los rectores; estos últimos sometidos a altos grados de presión para responder por varias sedes y jornadas, con recursos cada vez más insuficientes y en ocasiones como le sucedió al Colegio Lorencita Villegas, sin apoyo oficial para tener una infraestructura adecuada. Dichas exigencias inciden también en el ánimo de los rectores, quienes frente a las múltiples tareas que deben cumplir tienen que alcanzar altos grados de eficiencia y también de exigencia con los docentes con quienes hay unos cambios de las antiguas relaciones pedagógicas de tipo horizontal a unas relaciones verticales con respecto al ejercicio del poder.

En el LVS, las relaciones con rectoría en ocasiones se tornaron tensas debido a que la rectora, asumió con plena responsabilidad su rol en la dirección escolar, con alto grado de planificación y organización de la institución⁸³, dando solución efectiva a todas las situaciones, logrando el objetivo planteado desde las políticas educativas en el ejercicio del liderazgo de los rectores, para hacer un buen manejo del personal a su cargo, para el logro de las metas institucionales, en el seguimiento de la labor de los maestros, la evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes, asumiendo tiempo y dedicación completa a la institución escolar.

⁸² En el paro de maestros del 2017 participaron la mitad de los docentes de la jornada de la tarde. A la última convocatoria de la Federación colombiana de educadores (FECODE) asistieron todos los docentes de la tarde.

⁸³ La rectora del colegio, al igual que los demás rectores tiene que rendir informes periódicos: plan operativo anual, plan de gestión, plan de mejoramiento, etc., que obedecen más a mecanismos empresariales. Se podría señalar que se está creando una nueva forma de dirección, un control externo a la gestión institucional, "a través de mecanismos de monitoreo y producción de información".

Así lo manifestó ella:

El respeto por las personas, la ley, lo público, la vocación de servicio, la disciplina (como una organización mental basada en principios y valores que trasciende en el ser y en el hacer) la mística, la persistencia, el liderazgo, la pasión por el logro, la calidad, dentro de la consistencia, transparencia, firmeza en la búsqueda de armonía entre ley, moral, ética y cultura, me permitieron forjar con mi propia mano la construcción, solidificación y sostenibilidad de una comunidad educativa Lorenciana; donde logré que sus miembros se sintieran orgullosos de su trabajo y de pertenecer a este insigne colegio; además, de la confianza y el respeto de la comunidad hacia nuestra institución”.

El imaginario social crea el lenguaje, crea las instituciones, aparece como instituyente y como instituido⁸⁴. Lo instituido el LVS, un sistema de normas convalidadas con principios y valores, sustentados en prácticas de respeto y solidaridad entre las estudiantes y en el compromiso de directivas y maestros.

Así, a pesar de los contextos de incertidumbre en el que viven las nuevas generaciones, con la falta de apoyo de sus familias, en el Lorencita los docentes les mantiene la esperanza y las preparan para que puedan seguir, e incluso formarlas integralmente para que puedan aportar a la sociedad. Desde la dirección del colegio por eso siempre se ha optado por buscar la calidad educativa, apoyando a las estudiantes para que superen sus limitaciones, incluyendo la pobreza cultural de algunas de las niñas, por situaciones de abandono, de pertenencia a familias disfuncionales, por tener necesidades educativas especiales, etc.; se busca superar estas situaciones para dignificar a las estudiantes y ofrecerles la posibilidad de acceso a condiciones de aprendizaje que les permitan sobrevivir y aún competir en una sociedad altamente desigual.

El Lorencita también hizo parte de la fusión de instituciones, en el año 2002 se unió al Centro Obrero Unión Social, lo que permitió hacer procesos pedagógicos de continuidad desde la básica primaria hasta la media vocacional, las directivas unieron sus fortalezas y consolidaron el Proyecto Educativo Institucional, pero dicho proceso significó mayores funciones de responsabilidad de la rectoría, en la elaboración de nuevos planes y proyectos.

⁸⁴ Lo instituido: conjunto de instituciones que encarnan las significaciones del colectivo y les confieren realidad sean materiales (técnica, instrumentos de poder) o inmateriales (lenguaje, normas, leyes).

Inicialmente, los espacios con que contaba el colegio permitieron esta dinámica, pero cuando el colegio quedó sin sede⁸⁵, mantener la población estudiantil, cumplir requerimientos de padres, estudiantes y docentes hizo que la labor de la rectora del Lorencita se volviera titánica, al tratar de mantener los altos niveles de calidad exigidos, sin recursos, sin espacios, en donde la sede principal estaba en lo que fue una antigua escuelita...en la cotidianidad estaban el hacinamiento en las aulas, la distancia entre las 3 sedes, documentos e implementos arrumados, organizados pero sin dónde colocarlos.

La señora María Victoria, rectora del colegio lo expresó así:

La falta de una planta física propia para el funcionamiento del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, y el hecho que desde las diferentes instancias y estamentos de la Secretaría de Educación Distrital quisieran e intentaran por todos los medios cerrar o acabar con el Colegio, generaron en mí procesos emocionales muy fuertes, los que a su vez fueron una motivación para impulsar con más ahínco y demostrar una educación de calidad fomentada en principios, valores y exigencia (impronta y lema: Exigencia para la Excelencia), desde los niveles de preescolar, básica media, y por supuesto desde el acompañamiento y fortalecimiento de los-las docentes.

A pesar de tener que atender los aspectos administrativos, financieros, locativos, la rectora no abandono su función de Maestra, ni dejo de lado el direccionamiento de los docentes, estando atenta a la situación académica y convivencial de las estudiantes.

En lo referido a la autonomía administrativa, la rectora del Lorencita, mantuvo durante largos años los muebles y enseres, llevando al máximo el cuidado de lo público, para dar sostenibilidad con escasos recursos. Los premios recibidos por resultados fueron invertidos en material didáctico y en convivencias fuera de la institución para todos los cursos. En esos espacios los docentes acompañaban y se oxigenaban de las restricciones locativas del colegio.

⁸⁵ En los últimos años el colegio se vuelve a ubicar en la localidad de Barrios Unidos, en unas condiciones desventajosas, donde solo existen aulas y un patio de recreo, que para el caso de la sede A colinda con un puente y 3 avenidas. La población estudiantil y los docentes estuvieron distribuidos en dos sedes⁸⁵, 4 jornadas; la limitación de los espacios hizo que se disminuyera notoriamente la población escolar. La sede principal quedó ubicada en la carrera 71 c # 29 c 11 y la sede B en el barrio Gaitán; una tercera sede, denominada la sede administrativa⁸⁵, funcionó en la carrera 29 # 70-34.

Se implementaron continuamente planes de mejoramiento dentro de la institución, ante la mirada indiferente tanto de la SED; del Ministerio y del mismo sindicato de maestros. En el año 2014, 2015, 2016 desde la dirección local hubo más apoyo. Se destacaron las gestiones de la rectora, de una estudiante del colegio y de los jefes de la Dirección Local, para que finalmente se hiciera el traslado de la sede de la 72 a las unas instalaciones un poco más grandes, pero con situaciones de deterioro que entró la rectora a resolver. Ahí su consistencia física le empezó a afectar por lo que decidió renunciar. Los docentes tenían tal grado de desencanto que no creían en la posibilidad de encontrar un espacio más adecuado a las necesidades del colegio.

El tiempo público y privado.-

En el transcurso de la investigación, en el Lorencita fue muy difícil llevar a cabo las entrevistas a profundidad, debido a la dificultad de concertar encuentros dentro de la jornada escolar⁸⁶ o fuera de ella, ya que para los docentes es claro que “los espacios de familia son sagrados”, sacar tiempo adicional podría implicar otros compromisos que la mayoría no querían adquirir⁸⁷. Para algunos de los docentes no es de su interés trascender lo que les ha sido asignado⁸⁸.

Esos espacios sagrados en la subjetividad quedan marcados como un deber estar con la familia, habiéndola dejado mucho tiempo. Así sucede “a veces se llega a la casa todavía con la preocupación por las estudiantes, quedando los hijos y la familia en un segundo plano”.

Evaluación docente.-

Los docentes expresan que no hay reconocimiento social de su labor. En relación con la evaluación docente frente a las políticas de control externo los maestros en el colegio femenino LVS consideran que:

“La evaluación no debe ser sancionatoria sino formativa”. “Las evaluaciones demeritan el trabajo docente, deberían evaluar a todo el mundo”, piden que “seamos evaluados por maestros, que estén

⁸⁶ Por la gran cantidad de situaciones que se presentan diariamente en la coordinación.

⁸⁷ Hay una especie de temor a aceptar nuevas “cargas”. Todo está **instituido**, para la mayoría de los docentes el tiempo es “sagrado”, en su horario de trabajo hay disponibilidad después no.

⁸⁸ Hay excepciones: el profesor de educación física en contra jornada capacita a las estudiantes y las acompaña en actividades deportivas. La rectora llegó a pasar hasta 14 horas diarias pendiente del colegio LVS.

en ejercicio y con experiencia, que tengan en cuenta las características humana, pedagógica y profesional de los maestros”. Cuestionan ¿Quién, cómo y cuándo se evalúan los docentes? ¿Qué buscan corroborar⁸⁹?

En cuanto a los salarios no se considera que sea mejor el ingreso de los docentes que pertenecen al decreto 2277 porque algunos profesores del 1278 han superado ese nivel de ingreso⁹⁰. El hecho de tener todos los docentes el mismo grado de responsabilidad y recibir diferente remuneración, hace que los de menos salario se sientan desmotivados, ya que según manifiestan: “tenemos que cumplir”, “somos seres humanos asalariados, tenemos que estar pendientes de todos los avances, leyes, etc.”

Escenarios de formación.- Imágenes de maestros en la niñez, de los docentes⁹¹:

Uno de los elementos que Ruiz y Prada (2012) consideran como constitutivo de la subjetividad política, además de la identidad, la memoria, el posicionamiento y la proyección, es la narración, mediante la cual:

(...) configuramos una trama para desplegar una manera de ser propia y evaluamos retrospectiva y proyectivamente el curso de nuestra vida. Cuando narramos son muchas las voces que hablan a través de nosotros (...) La narración, entonces, nos permite comprendernos y hacernos sujetos históricos (p. 50)

Teniendo en cuenta el valor de las narraciones, los docentes presentan a través de ellas aquello que les ha sido significativo, lo que ha hecho parte de sus vivencias, de sus comprensiones, actuaciones y proyecciones. A continuación se presentan sus relatos acerca de situaciones de sus primeros años de formación, en los que emergen recuerdos asociados a situaciones afectivas, bien fuera de aceptación o de rechazo. Algunos se asocia a con imágenes de agresión de algunas profesoras en la escuela de monjas, “aunque algunas de las hermanas eran puro amor”. Una docente recuerda que

⁸⁹ No se llega a analizar la cuantía que se ahorra el Estado condicionando el salario a las pruebas de evaluación.

⁹⁰ Una de las profesoras quien no ha logrado mejorar su salario piensa retirarse (pensionarse) y otra busca especializarse fuera.

⁹¹ Se analizó una imagen de una profesora tiene una expresión agresiva frente a un niño, se invita a los maestros a que evoquen situaciones de su experiencia como estudiantes en la educación primaria, a partir de la pregunta ¿Conociste a alguien así en tu escuela?

en el colegio Corazón de María había una maestra que no admitía otros punto de vista, argumentando que “eso no es lo que yo le enseñé...” agrega que “muchas veces era solo la mirada...” Alguien más recuerda que en la “Concentración Escolar Prado Veraniego” se usaba la regleta, los gritos (...)

La coordinadora Esmeralda no olvida que su profesora de primero: “Era estricta, seria, pero muy tierna. Se dedicaba a las estudiantes así fuera en el descanso” El profesor Nelson refiere: “Me fascinaba escuchar a mi maestro del colegio en grado sexto y la forma como se entusiasmaba en expresar sus ideas y hacer que nosotros le imitáramos”.

Para la profesora Mariana es difícil olvidar que cuando cursaba el grado octavo, la profesora la insultó diciéndole “bruta, Usted no sirve para nada”; y que sus compañeros le decían: “No se deje humillar”, pero ella no respondía; en una oportunidad “yo tenía todo listo, pero era muy tímida. La profesora me metió tal regaño que yo me levante e hice mi exposición”. Algunos docentes asocian una imagen fuerte con un llamado de atención formativo, ya que “un buen regaño, una buena reflexión, también forman y hay que tomarla en el contexto”.

En relación con la universidad⁹², los docentes la consideran como un espacio de nuevas ideas; ya que “hubo maestros muy buenos que impactaron porque generaron amor por el conocimiento” y posibilitaron “actitud de cambio y mente abierta”. La universidad aparece como símbolo del conocimiento, de calidad. Alguien analiza “(...) me permitió crecer en lo personal y en lo laboral”.

Acerca de su formación, la rectora del LVS expresa: “en algún momento de mi vida cruzó por mi mente elegir ser Bacterióloga o Traductora simultánea (tenía las bases por cuanto había estudiado tres años en Estados Unidos y dominaba el idioma inglés), pero diferentes hechos me hicieron desertar de esta idea. Inicié mi trabajo docente desde lo rural, pasando por los diferentes niveles de la básica y media, hasta llegar a ser docente universitaria y coordinadora en programas de licenciatura. Esto me creó la necesidad de acrecentar mi cualificación y además de profundizar en mi área de formación, aproveché dentro y fuera del país para realizar estudios de Post Grado (dos especializaciones y una maestría) e incursionar en la labor de directiva docente”.

⁹² La universidad se asocia con imágenes de idas a la biblioteca, con asistencia a eventos académicos, con cambios significativos.

La coordinadora Esmeralda, egresada de la Universidad Nacional, enuncia que “La nacional no forma pedagogos sino investigadores en Historia, allí hay exigencia en cuanto a la redacción, en la elaboración de documentos, hay que estructurarlos, muy diferente a la Universidad pedagógica y a la Distrital”. “Yo aguantaba los paros en la Universidad Nacional, porque en la Pedagógica no tenían discurso histórico”. Hizo la Maestría en Historia en el Externado, donde realizó una investigación acerca de “la desintegración de resguardos y consolidación de haciendas en Cundinamarca” donde se analizó el problema de las haciendas en relación con las capellanías.

La profesora Mariana Soto, manifiesta que “en la UPTC la única carrera que había era la de Ciencias Sociales. Nos queríamos (con su esposo) estabilizar económicamente y Chiquinquirá estaba en ascenso, yo tenía claro que quería ser profesional”. Me fue muy bien, me gradué con honores”. Manifiesta que desde que empezó a estudiar le encantó la Historia, la Antropología y la Pedagogía. Realizó un diplomado en Paleografía, que fue costado por el municipio y la Universidad.

El Profesor Benjamín Hernández, estudió Física, en la Universidad distrital, se graduó en el año 1982. Se presentó a la universidad nacional, donde hizo media carrera de ingeniería civil (durante 2 años y medio). Veía 14 materias en las dos universidades: “era muy pesado”. Hizo nivelación de posgrado en la universidad nacional.

El Profesor Luis Alfonso Rosado, del área de ciencias naturales expresa: “Mi formación empezó como ingeniero agrónomo-ingeniero pesquero, luego estude Zootecnia y Veterinaria (escuela rural de México)”, me volví admirador del funcionamiento del cerebro”. Como no podía estudiar medicina (tal vez por cuestiones económicas) buscó cosas relacionadas.

En la Universidad INNCA, se encontró con un maestro con el que hubo ‘química’ quien “tenía una gran sapiencia en pedagogía”, en el primer semestre le dio material para que estudiara: “Él me puso un reto: con lo que le doy, con lo que sabe, Usted puede ser un excelente maestro. Por eso me preparo continuamente”.

Aparecen hechos y personas significativos que les indujo a ser maestros. Para la rectora:

Fueron diferentes circunstancias las que me llevaron a elegir la docencia como carrera profesional; en primer lugar, haber nacido en una familia con unos padres ejemplares

rodeada de mucho amor, acompañada de una exigencia fuerte que me enseñó a cumplir todas las metas propuestas; a una madre docente, muy comprometida con la educación colombiana, inculcando admiración y respeto frente a esta profesión tan hermosa; a un gran equipo de dos hermanas también docentes y de dos hermanos quienes decidieron tomar otras profesiones, pero que también desde su ámbito profesional han podido aportar beneficios a la educación.

El hecho de que gran parte de mi familia, (madre, hermanas, tías y primas), se ha dedicado a la profesión docente; al verlos laborar y realizar su trabajo con mística, dedicación y gusto, me hizo comprender que había tomado la decisión correcta.

La coordinadora Esmeralda, expresa “Decidí que yo quería hacer algo más productivo, estudiar y trabajar como Nelsy, mi hermana (...) Ella buscaba hacer las cosas bien para no dar mal ejemplo, por eso se fue a la normal. Mi otra hermana estudiaba contabilidad, a mí no me llamaba la atención, de profesora uno trabaja medio día y puede estudiar el otro medio día”.

Referentes teóricos.-

Los docentes tienen amplio dominio de sus disciplinas, desde donde aportan a la comprensión de los fenómenos sociales, físico-naturales y en el orden de la matemática, se da también énfasis en las humanidades, la tecnología y la formación artística. El profesor de educación física idóneo en el manejo corporal trabaja aspectos relacionadas con la danza folclórica.

En el colegio femenino Lorencita Villegas de Santos, los referentes conceptuales de los maestros, se relacionan con el Modelo Pedagógico Contemporáneo que considera los aportes de diferentes autores y tendencias, entre ellos: Piaget, Vygotsky, Ausubel, Alfred Gardner, Julián de Zubiría (Pedagogía Conceptual). Se referencian en la construcción del currículo los documentos oficiales de la SED y del Ministerio de Educación Nacional; que estipulan los lineamientos curriculares, los estándares, la formación por Ciclos, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y la formación por competencias.

El profesor de Filosofía, hace alusión a pedagogos que históricamente han aportado elementos conceptuales y filosóficos a la educación, privilegiando su propia experiencia, manifiesta que “más allá de la pasión de Comenio o la dulzura de Montessori, de la agudeza crítica de Freire o el

avasallador desafío de Piaget, despuntan las experiencias que vienen a mi mente con cada estudiante que recuerdo y con quienes me permití el privilegio de aprender”.

La profesora de Sociales, recuerda como muy significativo el “Primer Seminario sobre la Violencia en Colombia, al que asistió el maestro Eduardo Umaña Luna y el historiador Hermes Tovar, entre otros expertos sobre el tema (abogados, Sociólogos). En los debates participaron también otros personajes de la vida nacional, representantes del gobierno y de diferentes organizaciones sociales y regiones de país, de derechos humanos, además de rectores de varias universidades, ya que la convocatoria fue nacional”. Se hicieron mesas de trabajo en torno a los procesos de paz de esa época (durante el gobierno de Virgilio Barco, 1989-90 con negociaciones empantanadas del gobierno con las Farc y el Eln, acuerdos de paz con el M19).

Este seminario pudo tener también un gran impacto en la región, según la profesora Mariana porque “había un alto índice de violencia por la cercanía con zonas esmeralderas. Chiquinquirá tenía la oportunidad de convertirse en una zona de paz”. Teniendo en cuenta que “La universidad convocó. Todos los pueblos aledaños empezaron a ver la universidad con ojos diferentes no como revolucionarios, (aclara que: yo en eso no me sentía aludida). “El pueblo allí es muy conservador”.

Recuerda como libros significativos en su formación profesional: Historia de Colombia (Comuneros); Bandoleros, Gamonales y Campesinos de Gonzalo Sánchez y Donny Meertens, “La violencia en Colombia” de Umaña Luna, Fals Borda y Monseñor Germán, nombra también a Jesús Antonio Bejarano, Considera que estos autores con sus obras le permitieron analizar profundamente las causas de la violencia en Colombia. Reflexiona y dice: “Los victimarios en otra época han sido víctimas”.

Para el profesor de Física, Benjamín H. “Quien me inyectó el deseo por la matemática fue el profesor, Hildebrando Leal, físico egresado de la Universidad nacional, excelente maestro”

En relación a los antecesores en la institución educativa, son poco nombrados, salvo por las maestras que les conocieron personalmente (una de ellas exalumna y la coordinadora) en algunos no existe interés por saber de ellos.

Relaciones interinstitucionales.-

En el LVS existen relaciones de intercambio deportivo con algunos de los colegios de la localidad, buenas relaciones institucionales con el CADEL, se participa en las mesas de orientadores, de coordinadores, de rectores. Ya no se realizan las mesas de docentes, cuando estuvieron vigentes, no hubo mayor participación de los docentes del Lorencita en ellas.

Al colegio llegan entidades que apoyan con algunos programas, entre ellos el Hospital de Chapinero, la Universidad del Rosario, la Universidad del área Andina, la Oficina de inclusión de la Secretaria de educación. Los docentes deciden participar en alguna de las actividades propuestas por las universidades o por la SED, cuando ven que es de apoyo efectivo a su trabajo con las estudiantes.

Hay un permanente diálogo de directivas y maestros con los Padres de Familia, quienes en su mayoría están dispuestos a dar apoyo a las iniciativas del colegio y a las propuestas de sus hijas.

Educación pública vs educación privada

En relación con la educación pública y la privada, hay docentes que consideran que las dos tienen puntos positivos. Hacen un especial énfasis en lo público “por la oportunidad que brinda, porque es más incluyente, por la excelente preparación de los docentes, porque posibilita la movilidad entre instituciones (traslado entre localidades). En relación con los estudiantes, consideran que la educación pública es “de todos y para todos”, ya que no todas las personas tienen dinero.

La rectora refiere algunos aspectos del colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos que permite entrever cómo desde allí le aportó a la calidad de la educación pública en Bogotá:

La Institución afianzó la cultura de servicio, mediante una visión integral y de unas estrategias formativas que permitieron el acercamiento a un aprendizaje organizacional en el desarrollo de acciones para lograr una interrelación efectiva a través de todos los medios. Es por ello, que el Lorencita bajo mi dirección, ostentó siempre el compromiso y el deber de trabajar diariamente y sin descanso en pro de la excelencia y calidad, con el apoyo de directivas, docentes, padres de familia, estudiantes y demás colaboradores.

En febrero de 2017, dejé y entregué al Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos I.E.D., como el mejor colegio de la localidad de Barrios Unidos; el segundo o tercer lugar dentro de los 5 mejores colegios oficiales de Bogotá y siempre con el nivel superior en el ICFES.

En el Lorencita se insiste en tener una conciencia ecológica, según la rectora: “Tanto el colegio como los entes sociales tenemos el gran compromiso de proteger el medio ambiente, ya que de esto depende nuestra calidad de vida y la de nuestros sucesores, así como el desarrollo de nuestro país” (Notinet 2014). Haciendo eco a estos principios en el colegio los docentes orientan a las estudiantes; se encuentran mensajes que dicen “basura cero”, “reciclaje continuo”, “proteger las fuente de agua, cuidar la tierra.”

En relación a la formación de los docentes en los procesos de lectura y escritura, como compromiso personal y profesional, la rectora señala que:

La formación que recibimos nos debe servir, ante todo, para tomar conciencia de las posibilidades que poseemos como adultos-maestros y asumir el compromiso de llegar a ser lectores autónomos y productores de textos, es decir usuarios competentes de la lengua escrita. También para propiciar relaciones más horizontales con los y las estudiantes en torno al lenguaje y poder orientar mejor su formación en estos procesos”. Notinet, # 12 (octubre de 2009).

En el colegio, desde las directrices institucionales y en la cotidianidad se plantea la necesidad de desarrollar las operaciones mentales, las habilidades comunicativas, dentro del marco de la educación por ciclos, las competencias socioemocionales y en los últimos años las competencias ciudadanas. Se encuentra así, la ética profesional de los docentes y de las directivas en función de hacer lo posible por brindar una educación de calidad, de formación integral basada en valores.

La rectora, ratifica su ser de maestra con un gran compromiso por la educación y por la rectitud en los procesos administrativos y pedagógicos, por lo cual fundamentó una estructura académica desde el PEI, donde las mallas curriculares, los planes de acción y las rúbricas (como instrumentos de evaluación), están concatenados: Así lo expresa: “Mi labor docente asumida con gran liderazgo y responsabilidad contribuyó a la toma de decisiones para asumir todas las propuestas de corte laboral académico”

El profesor Benjamín, hablando de la calidad educativa manifiesta que “es relativa a la institución, en la educación pública sin tanto recursos se puede dar calidad educativa a los estudiantes, (mientras que) en el colegio privado el docente está sujeto a mantener su trabajo, depende de quien dirija, si es un empresario o si es un docente; en la educación privada hay buenos administradores, el maestro con su ilusión no tiene alternativas”. “Hay colegios privados que pasan a los estudiantes por dinero a cambio, se les considera como clientes”.

Cambios en la educación

Los docentes identifican como cambios positivos en la educación, la implementación de medios tecnológicos⁹³, la participación de los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa en los procesos de formación, la construcción de saberes y la retroalimentación. Consideran negativo que “las políticas legislativas le han quitado poder al cargo docente, generando irrespeto y poco valor a la profesión, ya que ahora cualquier profesional puede ser docente”

Una escuela inclusiva?

Los maestros manifiestan que lo que se busca con la inclusión es “ver cambios en lo biológico, psicológico y social (...) desarrollar la parte social y afectiva de las niñas” por lo que hay que “mirar si estamos en condiciones de brindar lo que ellas necesitan”. Algunos conciben la inclusión como una obligación, ya que “tenemos que recibir a todo el personal, por ejemplo las niñas de la fundación, lo que hace que el trabajo sea bien complicado”. Hay que “responder a las necesidades diversas de las estudiantes para lo cual no nos preparan”.

En su mayoría los docentes manifiestan que “para la inclusión se necesita toda una infraestructura, con profesionales de apoyo, en colegios especializados”. Con todas estas razones parece haber consenso en cuanto que a pesar de considerar la igualdad entre las estudiantes en algunas situaciones “seguimos siendo excluyentes”.

Sin embargo, en sus prácticas los docentes del LVS brindan oportunidades a las estudiantes, dispuestos a orientar lo académico sin descuidar las relaciones interpersonales, en las cuales se

⁹³ Ante los cambios sociales y tecnológicos, alguien manifiesta: “No he podido coger el ritmo a tanta velocidad”.

reflejan situaciones que afectan a las niñas en su vida familiar, haciendo intervenciones que las puedan ayudar. Según ellos expresan: “nos involucramos en las problemáticas socio-afectivas de las estudiantes, somos un equipo consagrado”. Se considera además, la importancia del “buen desarrollo de las actividades académicas, artísticas y deportivas”, como prácticas de inclusión.

Acerca de la evaluación de las estudiantes.-

Se percibe la dificultad en hacer diferenciación de los procesos que llevan a cabo cada una de las estudiantes en lo cognitivo, considerando que las pruebas progresivas son unificadas⁹⁴. Los docentes manifiestan que: “Uno no prepara 5 evaluaciones”. Sin embargo ven la necesidad de “mirar bien qué saberes han adquirido en el proceso y que tenían antes de él, identificando que “hay diferencias marcadas en las estudiantes (y que) ellas asumen diferentes roles en el grupo⁹⁵”.

Teniendo como paradigma la “evaluación permanente”, en algunos docentes persiste el deseo de evaluarlo todo, por lo que cabe la pregunta: ¿se va el tiempo en evaluar? Hay quienes plantean que la evaluación debe ser “específica, clara, concisa...” haciendo referencia también a la forma en que deben responder las estudiantes, considerando además la necesidad de hacer actividades de refuerzo.

En relación con la evaluación de los estudiantes, señalan que “las pruebas de Estado no reconocen las diferencias”. En los docentes hay preocupación por desarrollar muy bien su labor, explicando, orientando, evaluando... Los docentes se han apropiado el uso de las nuevas tecnologías y desde allí propician nuevos espacios de aprendizaje, paulatinamente las estudiantes van teniendo nuevas opciones de conocer y de resolver situaciones problémicas. Hacen indagaciones previas sobre los temas con dirección de los docentes, aprenden a cuestionar, en ocasiones se hace trabajo interdisciplinar, reflexionando sobre temas de la realidad.

Aportes al Manual de Convivencia.-

Los docentes de la jornada de la tarde expresan lo que ellos consideran aspectos relevantes que deben ser incluidos en el manual de convivencia. En relación al conocimiento, señalan que “toma

⁹⁴ Pruebas tipo Icfes.

⁹⁵ En consenso se ha acordado que estas pruebas no tienen un porcentaje mayor a otras actividades que son parte de la evaluación formativa las cuales tienen en cuenta las dimensiones socio afectiva, la praxiológica y la comunicativa.

sus fundamentos y métodos en procesos educativos, en los que se busca que cada quien asuma su responsabilidad para la formación integral”.

Resaltan la importancia de la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de la dignidad, el respeto por la integridad física, el buen nombre y el derecho a la privacidad de todas las personas. Estos aspectos se constituyen en el discurso diario que establecen los docentes cuando se hacen procesos de reflexión para que haya cambios en la conducta negativa de alguna estudiante.

Plantean además, el derecho a la participación en diferentes estancias de la vida escolar “sin discriminación por situaciones de carácter social, intelectual, físico, de género (...), no respaldar o ser cómplices en situaciones en que se pueda herir, humillar o hacer burla de alguna de las personas de la comunidad educativa, ni en forma presencial ni a través de la redes sociales”.

Expresan la necesidad de “garantizar la integridad física de las estudiantes”, denunciando cualquier tipo de situación cuando una niña esté siendo vulnerada en sus derechos fundamentales, dialogando con los padres o haciendo las denuncias ante los organismos correspondientes, incluso requiriendo al apoyo de la policía de menores.

Como objetivos estratégicos los docentes plantean “mantener la formación integral que ha garantizado una comunidad educativa pacífica, dialogante y creativa” y fortalecer las competencias ciudadanas.

Discursos de los maestros en relación con los derechos y deberes de las estudiantes.-

Especialmente las directivas insisten en la necesidad de desarrollar competencias básicas, ciudadanas y laborales, definidas en operaciones mentales y herramientas para la vida. Se insiste también en la corresponsabilidad de los padres de familia en la formación de sus hijas, los cuales deben conocer el Manual de Convivencia y colaborar para que se cumplan los principios y normas que allí se expresan y que contemplan los principios de ley.

La coordinadora refiere que “las estudiantes despliegan sus capacidades en escenarios públicos de la clase, de la actividad cultural, de la práctica deportiva, y afianza su confianza en una nueva mirada sobre sí misma, sobre una nueva forma de ver el mundo, de poder desenvolverse en él”.

Se identifica así, lo planteado por Alvarado, S. et ál. (2008) en cuanto al desarrollo de la subjetividad política de las estudiantes, por cuanto ellas pueden “formarse en la práctica participativa y dialógica en sus micro y macros espacios, en acciones orientadas al bien común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática” (p.39) en la posibilidad de reconocimiento y de valoración de la alteridad.

Se plantea también, el derecho a recibir una formación integral “que tenga en cuenta las dimensiones ética, espiritual, corporal, cognitiva, afectiva, estética, comunicativa, social, política, ecológica y tecnológica”; a recibir orientación oportuna en relación a las estancias a las que se debe recurrir cuando se ven afectados sus derechos; a elegir y ser elegida en los organismos de participación estudiantil.

Se enfatiza en que las estudiantes deben procurar un excelente desempeño académico, respetar el buen nombre del colegio, teniendo en todas partes un comportamiento acorde a los valores, evitando situaciones de riesgo para su integridad física y moral, respetando su cuerpo y no denigrando de ninguna persona de la comunidad educativa, haciendo buen uso del lenguaje, en los espacios de vida escolar, familiar y comunitaria.

Se consideran faltas graves emplear vocabulario grosero, ofensivo, participar en alguna forma de ciberacoso (ciberbullying), discriminar, hacer burlas... cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos, en forma individual o en grupo. Utilizar gestos y actitudes que se puedan catalogar como violencia simbólica que buscan discriminar, aislar o degradar a una persona, su buen nombre y sus relaciones con los demás.

Se busca garantizar la asistencia y puntualidad de las estudiantes, se lleva control en el colegio y en cada una de las clases.

4.2.2. REFLEXIONES DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO CERROS DEL SUR ACERCA DE SITUACIONES DE LA COTIDIANIDAD.-

Al colegio Cerros del Sur se realizaron 15 visitas, logrando compartir espacios en diferentes actividades (jornada pedagógica, asamblea comunal, celebraciones especiales, novenas de navidad) y realizar entrevistas a profundidad con algunos de los docentes. En ese proceso se fue

evidenciando la necesidad de profundizar aspectos de la realidad y por eso se recurrió a documentos y vídeos en los cuales los docentes habían manifestado en otras oportunidades aspectos de su trayectoria en el sector de Potosí, se tuvo acceso a la revista Escuela-Comunidad y a otros documentos que representan la normatividad y horizontes de sentido del colegio contemplados en el manual de convivencia y en el sistema institucional de evaluación.

En el abundante el material audiovisual encontrado a través de los medios se expresan los sentires de la comunidad, algunos de ellos relacionados con la explotación minera en las zonas aledañas al barrio Potosí, en donde es claro el liderazgo de exalumnos del colegio, los cuales siguen participando en diferentes espacios desde donde interactúan con los docentes.

Los docentes del ICES, consideran el colegio no solo en su espacio físico como una escuela abierta, sino que su filosofía institucional está orientada hacia la comunidad, con la que se comparten los tiempos y los espacios; con reuniones pedagógicas en días festivos, reuniones de padres y asambleas en fines de semana, además del desarrollo de los subproyectos, en jornadas adicionales.

Un currículo que articula la escuela y la comunidad.-

En las prácticas pedagógicas, se logran articular actividades escolares con acciones comunitarias, en este sentido, en el sistema de evaluación, se encuentran criterios de participación, reflexión y proyección social en los que los estudiantes desarrollan su sentido crítico.

“En coherencia con el enfoque conceptual del proyecto educativo Escuela – Comunidad”, se considera que la evaluación es integral y flexible a las condiciones diversas de los estudiantes, genera posibilidades y brinda oportunidades a través de los distintos componentes de la propuesta educativa; es continua y permanente en la medida que permite ver los avances y dificultades dentro de procesos a corto y largo plazo; es formativa, propende por la formación integral; es crítica y dialéctica “porque transforma a los miembros de la comunidad educativa en la medida que los lleva a ser sujetos de su propio destino histórico”.

Consideran la vinculación del conocimiento con la praxis social. Así, la evaluación de los estudiantes “es contextual porque lleva a diagnosticar los factores que inciden en su desarrollo y los compromete a poner en práctica el conocimiento para mejorar sus condiciones de vida; es

dialógica porque está en permanente comunicación con el conjunto de saberes y su praxis social; es comprensiva en la medida que reconoce las diferencias, las experiencias y las articula en el desarrollo de toda la comunidad educativa. Finalmente resaltan el carácter positivo “porque está en permanente proceso de construcción y a la luz de toda crítica social”.

En relación con los estudiantes que necesitan apoyo pedagógico, se plantean diversas estrategias entre las cuales está: diseñar trabajos, métodos e instrumentos específicos de acuerdo a la dificultad pedagógica presentada por el alumno atendiendo a los niveles y necesidades; hacer refuerzos extra – clase; realizar un seguimiento permanente y oportuno, brindar asesorías desde orientación, apoyos desde salud (nutrición, talla y peso, visión, etc.), acompañamiento de los padres o acudientes, apoyo de otros profesionales, talleres de padres, y vincularlos a la participación en los sub-proyectos.

En el Manual de convivencia del ICES se plantea tener en cuenta 3 aspectos para una buena convivencia: La intencionalidad del acto, reconocimiento del comportamiento y la capacidad de cambiar la conducta.

“En el desarrollo de nuestras actividades cotidianas, buscamos que el dialogo, como espacio fundamental de entendimiento, esté presente en todo conflicto que se presenta en las distintas dinámicas del proyecto. El análisis de estos tres componentes y su aplicación simultánea nos permite formarnos con una conciencia humanista más que utilitarista, que es la que predomina en nuestra sociedad de consumo”.

Se hace énfasis en que cuando se entre en conflicto se precise “si el comportamiento afecta o no los objetivos del proyecto” para que “no se reduzca a lo personal sino que se aborde desde lo colectivo, toda vez que la solución está entre quienes lo propiciaron”. Se busca que los estudiantes comprendan y acepten la existencia del conflicto, aprendan a reconocer los errores, a tener “la capacidad y la intención de darse otra oportunidad”, de mantener las relaciones “de acuerdo a los objetivos que nos animan” en la dinámica de lo educativo.

En el manual se establece el proceso que se lleva a cabo dependiendo de la gravedad de la situación; pasando por los docentes y la coordinación, el caso puede llegar a Consejo de Maestros, a donde acuden el Personero y los delegados del Consejo estudiantil, y en última estancia al Consejo Directivo.

Si el Conflicto es entre un docente y un padre de familia, se manejan las distintas estancias y se invita a que el Consejo de Padres haga el análisis del problema. Si es una problemática entre los padres de familia con el estudiante, se incorporan las visitas domiciliarias, talleres de formación y vinculación con entidades que puedan brindar apoyo.

“En el proceso de apoyo inter institucional y para la resolución de conflictos que ameritan un mayor grado de acompañamiento, hemos logrado generar vínculos con entidades del orden local, distrital nacional e internacional”. Si el conflicto es entre padres se les llama a conciliar. Esta ruta de apoyo, al igual que ha generado familias fortalecidas también o amenazas cuando son los adultos quienes están afectando a los menores. En relación con los estudiantes, el colegio no exige uniforme.

Narrativas de los docentes: Del Palo del Ahorca al " árbol de la vida"

Ruiz & Prada (2012) retoman el pensamiento de Ricoeur, en cuanto que “la memoria es incorporada a la constitución de la identidad, a través de la función narrativa” (p. 61).

Según ellos, la memoria se configura desde distintos tipos de registros:

Uno de ellos apela a las experiencias, a las vivencias, tanto individuales como compartidas, y se expresa mediante testimonios personales; otro tipo de registros convierte los acontecimientos en objeto de análisis, traduciéndolos, finalmente, en lenguaje académico, en teorías; y un tercero recupera elementos de carácter cognitivo y otros de carácter ético, y se expresa de manera simbólica. La conjunción [y tensión] de estos 3 registros da cuenta de la emergencia o recuperación de la subjetividad política: se trata de un ámbito intersubjetivo que articula elementos afectivos del recuerdo con elementos fácticos de la memoria. (p. 61)

En este sentido, en la búsqueda de identificar elementos claves del contexto, desde las narraciones, logré establecer contacto con una de las profesoras del Instituto Cerros del Sur, quien estaba pintando un salón y amablemente me atendió en el patio porque el olor a pintura me podía hacer daño. Con su overol puesto y la mayor sencillez, respondió a mi inquietud inicial sobre la fundación y las características del colegio.

La profesora Doris me comentó que su especialidad era en Ciencias Naturales, pero que se desempeñaba en lengua castellana. Manifestó que había estado allí desde el comienzo del colegio.

El colegio venía del Centro. En 1984 se hicieron 3 casetas. Con Evaristo Bernate se buscó una alternativa de educación popular diferente al resto. Los primeros profesores eran practicantes. No había transporte, no había luz, no había agua. Primero se trabajó en salud. Como los chicos se desplazaban hacia otros lados, la gente pidió el colegio. Se hizo una educación alternativa para solucionar problemas de salud. En ese proceso del 84 al 96⁹⁶ en convenio con la Secretaria de Educación se hicieron aulas más amplias. Hubo convenio hasta el 2014. Se acabó porque las políticas públicas son así.

Narrativa del Profesor Leónidas Ospina⁹⁷

En la narrativa del profesor Leónidas Ospina, acerca de su historia personal, ligada a procesos sociales, de lucha por mejores condiciones en la escuela y en la comunidad, se encuentran profundas relaciones de afecto con sus compañeros, con la gente; en una identidad profunda con principios y valores que comparte ampliamente con las demás personas. Así, en su relato, se evidencia lo planteado por González (1999) en cuanto que un “elemento fundamental constitutivo de la subjetividad, [es] la afectividad, como un sistema complejo “que se constituye de forma histórica en la vida cultural del hombre, y que es simultáneamente constituyente y constituido de la cultura humana” (p.127); identificando “las emociones [como] estados dinámicos que comprometen simultáneamente la fisiología, las vivencias subjetivas y los comportamientos del sujeto” (p.128).

Su espacio de trabajo, en la oficina de coordinación del ICES, está lleno de libros y de documentos, en una de las paredes un afiche grande de Paulo Freire y una cartelera con fotos de salidas con estudiantes. Allí llegan personas del barrio a consultarle diferentes cosas y cómo parte de su filosofía me permite conocer su trabajo dentro del proyecto Escuela-Comunidad.

⁹⁶ No precisa el año.

⁹⁷ Entrevista 20 de marzo de 2016:

Cofundador del ICES, impulsor del proyecto Escuela-Comunidad, es licenciado en Ciencias Sociales, egresado de la Universidad Distrital, ha desarrollado ampliamente la educación de adultos, en la actualidad trabaja también en un colegio distrital como maestro de sociales de 6 y 7°. En grado 5°. es el encargado de Ética y Religión.

Desde muy joven hace parte del colegio y de la comunidad, como sujeto activo⁹⁸, ha ido generando procesos de cambio y alimentando ideales de servicio a la comunidad. Llegó al barrio en 1984, junto a un grupo de maestros y estudiantes entusiasmados por desarrollar una experiencia de 'educación popular' en uno de los sectores más marginados de Bogotá.

Leónidas Ospina inicia su primaria cuando contaba con 7 años de edad, en la escuela distrital Juan XXIII en la localidad de San Cristóbal, la termina en el año 1975. Recuerda que siendo niño, tuvo experiencias con la comunidad eclesial, con sacerdotes de la teología de la liberación: “Había mucho trabajo de pastoral social, los padres eran muy comprometidos, hacían trabajo alrededor de la escuelas, con los niños, con la gente...” entre ellos recuerda al padre Piñeros, de la parroquia de San Cristóbal quien murió de un balonazo.

Su bachillerato lo hizo con los hermanos hospitalarios de San Juan de Dios. El rector era el Padre Genaro Romero, allí conoció al Padre Juan de Dios (quien era muy comprometido con el trabajo popular). Resalta también la presencia de laicos comprometidos, como la “versión de Evaristo, quien estuvo muy ligado a la teología de la liberación” y Benito Lay⁹⁹. “Estudiábamos ahí, en el Sosiego, a 10 cuadras del 20 de Julio, donde se llevaban a cabo programas de alfabetización y encuentros pastorales, el Padre Genaro era el rector”. En grado 10°. recuerda que le dio Física Jaime Garzón¹⁰⁰: “Nos puso una tarea y nos sacaron corriendo del Instituto de Estudios nucleares, por las preguntas que hacíamos. Jaime decía que el hombre no había ido a la luna”.

Prestó servicio social, en el ISNEM, “Evaristo era el rector del nocturno. En 1979 ingresé a apoyar las publicaciones de la biblioteca. En esa época se utilizaba el estencil como fotocopidora (...) Me metí a las conferencias sobre alfabetización que daban Mario Perezon y Lola Cendales.

⁹⁸ En la Historia del profesor Leónidas Ospina se encuentra un ejemplo de lo que plantea Zemelman en cuanto a la posibilidad del sujeto de trascender las relaciones de determinación: Alguien quien se va haciendo a sí mismo pero siempre en la relación con los otros.

⁹⁹ Quien escribió el libro “Para una sociedad nueva”

¹⁰⁰ Pensando en los maestros de Leónidas creo que él siente con ellos una gran deuda por eso dedica su vida entera a cumplir con sus ideales y con los de aquellos que sembraron en él la utopía, las utopías, las que busca convertir en realidades, creyendo en lo colectivo.

En el San Juan de Dios, había un cura que enfocaba la parte religiosa, el Padre Emiliano. En el año 1982 estuve en el nivel exploratorio del Seminario”, haciendo referencia a su formación religiosa, señala “Me descarrilé, cuando un familiar me dijo que me saliera del seminario”.

De sus prácticas en la época de estudiante, destaca que ya en grado octavo se apropió de lo social: “Fui alfabetizador, en el proyecto de sociales”. Empezó a participar en procesos de organización con la comunidad, en juntas de acción comunal, en grupos juveniles, en actividades deportivas y en grupos de estudio. Recuerda que en su juventud “era feliz yendo a los barrios a proyectar películas y a hacer cine foros”.

En el Politécnico Gran Colombiano estudio “sistemas en costos y auditoria”. Le dieron una beca para estudiar en Estados Unidos, necesitaba fiador y no lo consiguió. Hacia los 18 años ya tenía la experiencia del seminario, de la Universidad Distrital, del politécnico. Resalta la importancia del ISNEM: “Alfabetizar me marcó”, enseñar a leer y a escribir le fue muy significativo. Recuerda que estuvo muy pendiente de la cruzada de alfabetización sandinista en Nicaragua.

Desde antes de entrar a la Universidad quiso ser maestro, desde el bachillerato sintió la docencia, al respecto manifiesta que: “Pude escoger ingenierías, pero a mí me gustaban muchísimo las Sociales. Me llamaban enciclopedia porque me gustaba mucho leer¹⁰¹. En 10º. ya enseñaba sociales. Evaristo vio que yo le llegaba a los adultos”.

En la Universidad distrital encontró maestros con diferentes miradas: Chucho Rodríguez, historiador, Marino González les daba clase de Economía Política, Cavano de antropología. Como egresado de la Universidad Distrital, considera que allí estudiaba la gente más prole¹⁰² y que las Sociales estaban más orientadas hacia la Historia y la ciencia política, mientras que en la Universidad Pedagógica la enseñanza de las sociales se inclinaba más hacia la Geografía.

En el año 1982 inicia su carrera y termina de tomar materias. Le hacía falta sustentar la tesis. En 1991 matan a Evaristo, junto con Mauricio Sanabria asumen la situación del colegio. De 1991 a

¹⁰¹ En esa época estaba el Círculo de lectores, hacia lecturas de todo tipo. (recuerda 20 mil leguas de viaje submarino de Julio Verne, el triángulo de las bermudas.)

¹⁰² “Más pobre”.

1993 se reintegra a la universidad para presentar tesis y tomar materias de actualización (1994-1995).

Maestros que dejan huella...

El Profesor Leónidas Ospina, es un maestro en el que se percibe no solo la capacidad de decisión, de perseverar en las cosas que aprendió de otros maestros desde niño... Para él, sus maestros fueron determinantes a lo largo de su vida... Y lo siguen siendo. Tiene una gran sensibilidad hacia la figura del maestro y en un lugar muy fuerte, como parte de sus convicciones el aporte de Evaristo Bernate en su formación.

En relación a los maestros de primaria, Leónidas O. manifiesta que los recuerda con respeto, ya que “tenían en su proyecto de vida ser docentes: Nunca cogieron el aula como un espacio para adoctrinarnos. En la escuela eran muy críticos”.

Silvia Romero: Era muy estricta. (daba) coscorrón y pellizco pero era muy cariñosa. En primero le fue muy bien con ella. “Yo era muy juicioso, izaba bandera, participaba en fútbol, teatro, huerta...¹⁰³ En segundo grado (estuvo con) el profesor Talero, era músico, tocaba piano. “aprendí las tablas con música”. En tercero recuerda al profesor José M. T. quien “era revolucionario, iba a las marchas. Nos ponía con Orozco a llevar comunicados a las otras escuelas. Nos enseñaba canciones revolucionarias. (Por ejemplo) a desalambrar. Yo tenía 9 años, -nos marcó mucho –nos llevaba a los barrios de invasión a llevar mercados”.

En cuarto tuvo una maestra: muy maternal, señora de su casa que nos enseñó el camino del bien. Teníamos que ir bien peinados. Recuerda en el grado 5º. a “Fabio, era estricto pero muy crítico. Él le daba más tiempo a sociales: Hablaba de Simón Bolívar, de la carta de Jamaica”

El profesor Leónidas logra identificarse con algunos de los discursos de sus maestros, entre los que destaca: “que estudiar iba a abrir muchas posibilidades, que había que ayudar a la familia, que había que ser personas de bien, que la educación ayuda a mejorar las condiciones de vida. De Marcelino y de Fabio, que había que buscar la justicia y el cambio social”.

¹⁰³ Me hace pensar que cuando de niños han disfrutado de estos espacios, en el ejercicio de su profesión, los maestros les crean espacios similares a los estudiantes, como lo hace Leónidas.

De su bachillerato recuerda a Fernando Uribe, quien también fue coordinador. Había sido Cura, “era un revolucionario desde la academia, era muy crítico. A quienes cometían alguna falta los llamaba aparte y hablaba con ellos. Era un maestro entregado, tenía claro su compromiso hacia los demás”. “En san Juan de Dios había todas las tendencias”. Eso les ayudo a que fueran más allá de los dogmas, posibilitando que “no pensáramos todos igual”.

Recuerda a Fernando Contreras, el profesor de Biología, quien no creía en Dios. “Enseñaba las ciencias naturales puritas, daba a conocer las teorías... (Les enseñó a hacer un mariposario, la disección, etc.); le reconoce que “era muy disciplinado, responsable y cumplidor”. “Había otro químico de la Universidad nacional. Nos habló del impacto del problema ambiental, de cómo la riqueza en Colombia no era nuestra, era muy crítico”.

La monja Nohemí, “no nos puso a rezar, nos llevaba muchos sonovicios de ediciones paulinas. Nos habló de la iglesia en el Salvador, en América latina, del evangelio hecho vida. Llevaba conferencistas de los grupos indígenas, de los campesinos, quienes nos hablaban de los problemas de la tierra. Era una persona apasionada con la iglesia de los pobres”.

Leónidas manifiesta que “Evaristo dejó mucha huella, por su capacidad de entender los procesos (...) Era un maestrazo, muy humano, muy coherente entre lo que decía y hacía, la gente del barrio lo sintió muy cerca en sus luchas. Caló en mucha gente. Evaristo era una persona contundente, le decía ladrón al que era ladrón”.

Narrativa de Mauricio Sanabria.

Mauricio Sanabria, es licenciado en Química y Biología. En sus inicios vivió con su familia en Kennedy, luego a Potosí a finales de 1986 y allí se quedó. Cuando murió Evaristo asumió el papel de rector del colegio ICES, cargo que aún hoy conserva.

Habla del ICES como proyecto Escuela-comunidad, enfatiza en que allí hay un proyecto que permite impulsar y transformar, destacando la importancia de generar procesos de organización. Para él, las marchas, los paros, etc. son escenarios de formación.

Sobre su formación explica: “Somos un producto de muchas cosas. Todos los escenarios han servido...” “Estudié en el colegio Corazón de María. En mi escuela primaria hacían promoción

anticipada, a mí me pasaron de un curso a otro”. Recuerda que le llamaba la atención que el hijo de la profesora hacia experimentos de ciencias naturales. “Allí, aprendí a jugar ajedrez”. Para él es significativo que la profesora Mercedes, dueña del colegio donde estudió: “sabe de este proyecto y se siente orgullosa”.

Mauricio valora que su familia siempre le brindó un espacio de confianza, con “unos padres que se fundamentan en la alegría, la bondad, la honestidad y el trabajo constante han logrado esculpirlo a uno”. Para él, la búsqueda de Dios, (se dio) desde la familia. Considera “una iglesia mucho más cristiana, más de vivencia y de coherencia”. Reflexiona y agrega: “Por eso creemos que las reuniones con padres de familia son escenarios de oportunidad y crecimiento como seres humanos”.

Recuerda el escenario de la cuadra, con los amigos...compartiendo juegos, teniendo la oportunidad de explorar con ellos, para él, “esas experiencias marcan”. Estudio también en el colegio distrital Kennedy, en la década de los 70 y de los 80, allí encontró maestros comprometidos con el cambio, con la revolución, esos ideales se esculpieron allí. “En el escenario de Kennedy, Miguel Galvis me relacionó con Evaristo...La primera charla con Él, fue en el centro donde funcionaba el ISNEM, que estaba dirigido a educación popular, lo estaban demoliendo porque iban a construir el centro Santa Fe”.

Estudió en la Universidad Libre: “una universidad no muy costosa, de mucha rebeldía, mucha crítica...”Allí encontró: “maestros comprometidos con las disciplinas y estudiantes comprometidos con sus ideas”.

En su experiencia laboral habla del ISNEM, del Colegio Corazón de María y del Instituto Técnico Comercial Nueva América (ITCNA), que fue un proyecto que intento hacer educación popular, en el barrio Suba Rincón. Según Mauricio: “Se trabajó allí mucho lo cultural, muchos colectivos aportaron”. Sin embargo un día le llegó a Mauricio una amenaza anónima y él se fue.

En la década de los 90 se compartieron talleres de artística entre el ITCNA y el ICES. El rector del ICES señala que “lo negativo también lo construye a uno”. “Se trataron de hacer cosas¹⁰⁴”. Siempre

¹⁰⁴ A pesar de la precariedad de las condiciones se grababan los eventos, se convocaba a la comunidad barrial a eventos culturales y deportivos...Había periódico escolar, se hacían murales, etc...

“Se siembran muchas cosas...” Hablando de su experiencia educativa en los colegios públicos señala que “el escenario de la educación oficial también da elementos”...

Como parte de su formación está la cercanía con otros proyectos, entre ellos, el proyecto educativo-político “Desde Abajo”, que tiene el periódico con el mismo nombre, el cual busca generar cambios desde la organización política, recogiendo experiencias de estudiantes, de universidades, de organizaciones políticas, de intelectuales, de sindicatos...

Recuerda que en 1984 el ICES ya venía funcionando... Con Evaristo, Héctor, Miguel Galvis, Carlos Moreno (U. Distrital) Rita... El ICES era de primaria, no existían más colegios... Se decide el traslado del ISNEM. “Los cursos tenían de a 60 estudiantes, no daba a vasto... las necesidades eran enormes. Había niños, jóvenes, adultos...”

Mauricio S. recuerda que en esos primeros años “había que caminar desde abajo¹⁰⁵”: “A ratos me resbalaba y me caía”. Sin embargo su perseverancia siempre ganó: “Me vinculé al nocturno. En un día de trabajo iba en la mañana al colegio Corazón de María (en San Fernando), en la tarde al ITCNA (Suba) y en la noche al ISNEM. “Yo no sé cómo pero lo hacía”. Lo “que lo mueve a uno es el sueño, el horizonte, la meta; el deseo de ser coherente, uno se va transformando en ese proceso”. Para Mauricio es también muy importante el escenario de su vida en familia, en Potosí; con su esposa (quien es docente del ICES, egresada del ISNEM) y sus tres hijas.

Narrativa del Profesor Héctor Gutiérrez¹⁰⁶

El profesor Héctor Gutiérrez, siempre está pendiente que los proyectos se lleven a cabo, comparte con sus compañeros la preocupación por solucionar las deudas del colegio, vive en el barrio y hace parte activa de él. Recuerda que Evaristo tenía claro el “preparar a la gente que trabaja todo el día”.

En la familia son 4 hermanos: 3 hombres y una mujer. Él es el segundo de los hermanos. Héctor G. hizo su escuela primaria en la escuela Distrital Santa Ana (Ciudad Berna, por la 11 sur, entre décima y caracas). Recuerda que su escuela ya la tumbaron, era anexa a la Montessori, allí los

¹⁰⁵ Muy difícil si se considera que Mauricio tiene una discapacidad en una de sus piernas.

¹⁰⁶ Entrevista 18 de Febrero

profesores le daban con la regla y con la correa: “si no le pegaban a uno en la casa le pegaban en la escuela”¹⁰⁷ para él, su interés por “la docencia nace desde ahí”.

Desertor de la escuela a los 6 años, aprendió a estudiar por fuera: “En el parque teníamos disciplina para estudiar, mi hermano mayor me enseñó”. Cuando volví a la escuela, me recibieron bien, yo ya sabía leer y escribir, pasé de una vez a tercero. Ya sabía hasta las tablas; de 9 años salí de 5°.

En el colegio Juan del Rizzo, dirigido por salesianos, conoció a Evaristo, quien esa época era el rector de Don Bosco. A los 11 años empezó el bachillerato. En el colegio León XIII. Con una beca que le cubría el 80%. Su papá tenía que pagar solo 10.000 pesos: “Yo me la pasaba en el colegio, me hice amigo de los curas”. Allí, les podía hacer críticas a los profesores, “había camaradería, era más por amistad”.

Recuerda que un profesor del MOIR, quien les daba clase de Sociales los invitaba para que fueran a las marchas y que anotaran lo que decían: “si era por la gente o por el bien personal”. Les motivaba con la nota, luego les aclaraba en particular.

“En séptimo y octavo ya teníamos grupo de estudio, con varios pelaos, que tenían papás que eran de izquierda”. En 10°. y 11°. organizaron un grupo de teatro, y así fue actor... Conoció a Luis Eduardo Arango. “Logramos conseguir una casa vieja en la décima con octava, éramos como 50, participando en la escuela de teatro (...) los montajes de teatro se improvisaban, buscábamos “encarretar a la gente”.

Trabajó también en comunicación, “lo que hacemos no es nuevo...Utilizábamos el estencil para sacar el periódico, con el cual se hacía crítica del Estado”. Yo hice el servicio social en el nocturno (Año 78-79) cuando estaba en noveno grado. En el colegio León XIII, se graduó como bachiller.

En la Universidad Javeriana hizo cursos de Matemática, 3 años estuvo estudiando pedagogía. También hizo especialización en producción de media y en redes de comunicación en la UNAD. Ha hecho muchos diplomados relacionados con la comunicación, actualizándose constantemente, tiene experiencia en radio y en prensa. Para Héctor “todavía estamos en proceso de formación”.

Héctor G. en el trabajo popular siempre se esforzó por llegar a la gente, utilizando el cine, los volantes, a través del teatro, de la danza y de la música, motivando a las personas adultas a

¹⁰⁷ Héctor es muy noble. Para nada agresivo. No se cumple en él que la violencia genere violencia, al contrario contribuye a que haya escenarios de paz.

aprender a leer y a escribir. En esa época el Padre Saturnino Sepúlveda¹⁰⁸ les dijo que vinieran a Potosí. “Todo era trabajo voluntario” Evaristo le invitó a venir a Jerusalén. Iniciaron clases en Marzo de 1984.

El profesor Héctor G, considera la necesidad debe partir del entorno. Para él es importante “la forma de enseñar, la práctica”. Sigue alfabetizando, en el aula y en el barrio, ayudando a cada quien a salir adelante, por lo cual la gente lo estima “Les he ayudado a echar pala, por eso “ahora lo invitan a uno a tomar tinto”.

También comparte con los estudiantes: “Uno va a la casa de los chicos, a ver qué les pasa, a mirar qué dificultades tienen”. Destaca la importancia de leer para lograr “que se descubra el mundo a través de la lectura”. Actualmente en el ICES trabaja las artes plásticas, realiza talleres de pintura, cerámica, y de investigación en arte, se considera un experto en salsa. Señala que los estudiantes tienen la oportunidad de explorar las artes y hacerlas parte de su proyecto de vida, de escoger aquello que les nace. Señala que “por ejemplo Ferney combina la Física con la música”.

Héctor percibe que los estudiantes del barrio antes tenían un mayor interés por aprender, más vinculación con la comunidad “Hoy lo hacen más por el requisito, para lograr el cartón de bachiller”.

Héctor G. no hace una proyección al futuro, el considera que “El futuro lo estoy viviendo”, ya “Hice algo más para la humanidad”, se siente realizado, “Estudí lo que me gusta y disfruté lo que hago”, conoce muchos profesionales agradecidos, por lo cual “sacamos pecho”.

Importancia de lo político.-

Las dimensiones de la subjetividad del sujeto, que plantea Zemelman -el entendimiento analítico, la emocionalidad, las vivencias, la voluntad y el sentido de acción- de las cuales puede hacer

¹⁰⁸ En 1982, Ezequiel Ramírez, “Emeterio” del dueto los tolimenses le ofreció a Saturnino S. la venta de un terreno de su propiedad en Jerusalén. (ciudad Bolívar), ante la oleada de invasiones que se producían casi a diario. Fue así como el ex sacerdote Saturnino Sepúlveda Niño compró por tres millones de pesos un lote de siete fanegadas de terreno, donde se conformaría el barrio que luego llamaría “Empresa Comunitaria Integral Manuela Beltrán”. Con aportes de a \$40.000 de las 450 familias logró organizar el barrio, desarrollando experiencias de trabajo asociativo y gestión comunitaria. Se trataba de un sacerdote perteneciente al grupo “Golconda”, imbuido de la corriente conocida en la década de los sesenta y setenta como “Teología de la liberación”. (Beltrán, L., José F. (2011, Tesis Maestría *Eficacia de la criminalización de conductas de mediano y bajo impacto social: caso específico la urbanización ilegal*: p.30)

despliegue, pueden ser también interpretadas como parte de la subjetividad política. Si los sujetos logran hacer despliegue de sí mismos, esto significa un auto-reconocimiento de sus deseos y esperanzas, de sus conocimientos, entonces, al decir de Zemelman, el desafío consiste en ampliar la relación consigo mismo para, desde ella, profundizar la relación con la realidad externa (p.82)

Estos elementos se encuentran en los procesos vividos por los docentes del Instituto Cerros del Sur, los maestros más antiguos del ICES provienen de movimientos sociales, políticos y culturales que se fueron consolidando en las décadas de los 70 y los 80, con espacios de acción en los colegios y en las comunidades barriales, desarrollando una visión alternativa tanto de la educación como de la lucha popular, desde las necesidades de la gente, acompañando, siendo parte de las comunidades, en la búsqueda de una vida digna para todos, con concepciones de participación política amplia y democrática.

Estos aspectos se reflejan en las formas de concebirse a sí mismos, docentes, exalumnos y personas de la comunidad, quienes tienen como referencia el proceso histórico del Instituto Cerros del Sur. En este sentido se encuentran concepciones de lo político relacionadas con la lucha por mejorar las condiciones de vida de la gente del barrio, en las marchas, en las denuncias, etc. en las cuales se hace énfasis en el beneficio común.

Se va configurando así, la subjetividad política, desde la identidad, según lo planteado por Ruíz y Prada (2012). A los maestros los unen sentimientos de identidad, lograda a través de los años compartiendo acciones comunitarias y de trabajo permanente en el colegio, de participación y liderazgo en la lucha popular, social y política, desarrollada desde la formación permanente y la organización. Maestros y líderes comunitarios participan mancomunadamente en los paros y manifestaciones a los que convoca el sindicato de maestros (Fecode) y otras organizaciones sociales, o en acciones de presión relacionadas con los centros de salud, los jardines infantiles, el transporte, etc.

Se crean espacios donde se dan relaciones horizontales, sin jerarquías, basadas en el respeto por la diferencia, en los que las decisiones más importantes se toman colectivamente. En relación con lo político el Profesor Leónidas Ospina, en sus narrativas expresa que se generan posibilidades desde las diferencias, desde los diálogos y las puestas en común, para fortalecer el pensamiento crítico, ya que para él, “otras miradas son también parte de la escuela que queremos, buscamos que puedan ser

discutidas, analizadas, puestas en común. Han sido muchos los trabajos hechos con los compañeros, ha habido dificultad en unificar por falta de tiempo”.

Los requerimientos sociales hechos a los maestros obedecen también a unas necesidades de contexto, a las que ellos tratan de dar respuesta y frente a las cuales los docentes sientan su posición. Así por ejemplo, el profesor Fernando Pinilla, citado por González Terreros (2004), manifestaba su interés por “aportarle a los sectores populares la experiencia, el conocimiento que podíamos tener en algunas cosas, lo político desde la educación”, al tiempo que hablaba de “ir construyendo con la gente una propuesta de desarrollo”.

En el desarrollo del proyecto el profesor Leónidas Ospina, mantiene una actividad constante tanto en el ICES como en el ISNEM, Mauricio Sanabria está presente en las actividades relacionadas con el colegio y en amplia proyección social están Héctor G. y Leónidas O. acompañados de los demás docentes y por muchas personas de la comunidad. En todos ellos, es claro su compromiso social, desde el conocimiento e inserción en la realidad.

Los docentes del ICES en sus diferentes discursos y actividades pedagógicas, propenden por educar desde una perspectiva de cambio frente a lo instituido, que conlleva estructuras de poder desigual, de inequidad social; según lo enuncia Pinilla, se trataría de una concepción, de formar para que “fuera la misma gente quienes se fueran poniendo al frente de estos procesos y lograran algún día, tener alguna propuesta de poder frente al Estado”.

El posicionamiento, según lo planteado por Ruiz y Prada (2012) también se evidencia en la formación conjunta y continua de los docentes¹⁰⁹, acerca de la situación social y política del país, de los problemas de la comunidad, lo cual hace que las discusiones de los maestros del ICES estén mediadas por un interés de definir su rol frente a las necesidades sociales, haciendo propuestas de solución.

En la jornada pedagógica realizada el 15 de abril de 2015, Uriel, uno de los fundadores del proyecto escuela –comunidad habló de los movimientos sociales, de los diálogos de paz, del post-conflicto y de los derechos humanos. Destacó la importancia de la escuela en relación con la

¹⁰⁹ En el ICES, algunos de los docentes por su entrega al trabajo, no han podido continuar con estudios de post-grado formalmente, pero de manera no convencional se siguen preparando a través de charlas y talleres de formación política, actualizándose especialmente sobre situaciones de coyuntura nacional y de saberes e intercambios pedagógicos.

indagación de la realidad y del papel de los maestros en el post-conflicto, manifestando que “nos tenemos que preparar para el post-conflicto, se necesitan propuestas en proyectos como éste que busca implementar la teoría crítica de Paulo Freire”.

Hizo referencia también a la crisis económica y los conflictos sociales que vive el país como consecuencia del TLC, señalando los compromisos internacionales que tiene Colombia para la explotación minera: petróleo, gas natural, ferroníquel, carbón y oro. Habló también del cambio climático y la desertificación. Enunció que la inversión en defensa y seguridad para 2012 fue del 6,4 % del PIB. Analizo como situaciones constantes el gasto militar, la manipulación mediática y la corrupción político-administrativa.

Dentro de este contexto considera que el papel de la escuela debe ser el de “contribuir a la convivencia pacífica, tener apertura para la construcción de la paz (...) Teniendo en cuenta que a la escuela llegan desplazados, desmovilizados, víctimas de la violencia, ésta debe desarrollar procesos de resiliencia, de socialización, donde la escuela actúe de la mano con la familia.

Señaló que se necesitan maestros comprometidos con su quehacer. Planteó como centro de la tarea educativa, apoyar las organizaciones sociales, buscar nuevas formas de contrarrestar lo hegemónico, más allá de los programas que se generan desde el gobierno. No desconocer las riñas, estar atentos a la convivencia social.

El profesor Uriel hizo alusión al respeto por la profesión docente y a la pedagogía como ciencia, lo cual requiere de una práctica reflexionada, que haya identidad y sentido de pertenencia. Resaltó la importancia de fortalecer la organización sindical de los maestros, planteando la necesidad de proyectar nuevos liderazgos sociales y políticos, que den respuesta a las necesidades no solo del gremio sino de la realidad colombiana, lo cual requiere de un cambio de actitud, si se ve la necesidad proponer nuevos líderes.

También se identifica la Proyección. En situaciones cotidianas y en la visión pedagógica de los docentes del Instituto Cerros del Sur, se proyecta la educación superior, en la necesidad de lograr que “las universidades produzcan conocimiento y que estén vinculadas con las comunidades”. Manifestó que “hay que formar gente crítica, independientemente si son competentes o no para el sistema... Formar para la vida”. “Las Universidades públicas deben ser tomadas para las bases, por lo cual hay que buscar la posibilidad de que la gente de escasos recursos llegue a la universidad”.

Hablo también de la cátedra por la paz planteada desde el Ministerio, la cual “se puede convertir en un espacio de construcción, de reconocimiento, de reflexión, de intervención en los contextos sociales, en los contextos educativos; que permita la incorporación de saberes, para superar la desinformación, para indagar por la realidad, para promover habilidades investigativas desde la educación popular”.

Se presentaron proyectos de investigación relacionados con el medio ambiente, acerca de la formación de promotores ambientales, para intervenir en la problemática de Ciudad Bolívar generada por las actividades mineras, los puntos críticos por afectaciones aluviales, el poco sentido de pertenencia al territorio y la falta de conocimiento de la comunidad en el proceso de reciclar.

Plantearon algunos ejes teóricos importantes, entre ellos la Praxis, como reflexión-acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, en este sentido, aclararon que el Promotor Ambiental Comunitario, es aquel actor social que busca desarrollar acciones colectivas encaminadas al desarrollo de la comunidad, que actúa dentro de ella, comparte saberes y plantea estrategias de solución.

Otro proyecto universitario considera la importancia de la organización comunitaria, en relación con el impacto de la explotación minera. Señalan que lo que “va corrido del 2012 al 2015, ha implicado organización y movilización de la comunidad, en los que se desarrolla pensamiento crítico y apropiación del territorio”. La investigadora, trabaja en la línea de memoria y formación política de la comunidad, buscando fortalecer el movimiento social, ya que “la minería está acarreado una serie de problemas económicos, políticos y culturales, además de los ambientales en relación con el territorio”, plantea desarrollar tareas de cartografía, realizar un documental con los estudiantes, “para conocer y reconocer el territorio que ellos habitan, además de desarrollar tareas de formación política para que los chicos sean sujetos políticos, capaces de transformar afuera en la comunidad”.

Tensiones.-

Las diferencias de criterio están dadas en relación al compromiso por la comunidad, hay tensiones que se suscitan por causa de las deudas del colegio y a la diferencia de criterios entre los maestros frente a situaciones simbólicas - pintar el colegio, significó tapar los murales, la fachada necesitaba

reparación- decisiones en relación a cómo continuar, etc. Héctor G. señala discrepancias con el rector del colegio, debido a que en ocasiones espera que los demás “hagan”.

Se identifican tensiones entre los docentes y personas de la comunidad que manifiestan otros intereses políticos o económicos, quienes crean disputas por el poder local. Las acciones colectivas también generan tensiones con entidades y organismos que representan las políticas públicas que afectan los intereses comunitarios.

En el transcurso de la investigación se logró establecer que las limitaciones económicas¹¹⁰ se constituyen en el principal obstáculo para optimizar las condiciones de trabajo de los docentes, a quienes les afecta la deuda institucional y la personal. Estas situaciones también han afectado el trabajo pedagógico porque ha habido maestros que han tenido que dejar temporal o definitivamente el proyecto.

Héctor G. hablando de la difícil situación económica del colegio, expresa que han considerado hacer un contrato de jornada extendida con la Secretaria de educación, pero que se requieren muchos trámites que implican hacer inversiones y no hay recursos económicos, lo cual hace que la situación del colegio sea crítica; de momento no se encuentran soluciones. Solo tiene en claro al igual que sus compañeros que tiene que seguir. Siente que no hay reconocimiento del trabajo por parte de la SED. Según él “quieren anular al chico que piensa... necesitan es que sepan contestar un examen”.

Para el profesor Leónidas el no tener los recursos para apoyar el trabajo no permite “condiciones dignas para los docentes”. Se manifiesta preocupado por no poder pagar las deudas contraídas, siente el colegio como su espacio de vida pero también como su máxima obligación.

Sujetos de acción, con proyección social.-

En contraposición a un contexto socioeconómico que restringe posibilidades económicas, en el ICES, no solo la escuela es abierta a la comunidad, sino también al intercambio con personas, grupos asociaciones, políticos, investigadores nacionales e incluso internacionales.

¹¹⁰ El ICES, en su proyecto comunitario no ha logrado solventar la crisis económica; los docentes reciben algunas ayudas económicas que no llegan a constituir un salario real, dan solución a sus necesidades básicas trabajando en una de las jornadas en el día en el distrito y otros en otro tipo de actividades.

Contra la minería ilegal, en el ICES también nació ‘No le saque la piedra a la montaña’, una mesa ambiental liderada por Andrey Téllez, exalumno del colegio, licenciado de la Universidad Pedagógica y profesor del ICES. Ahora la cantera está cerrada, por las acciones cívicas y culturales desarrolladas para manifestar el desacuerdo de la comunidad en relación con la disposición inadecuada de material, el mal almacenamiento de combustibles y el vertimiento de aguas residuales, que afectaban el medio ambiente. Desde el primero de abril del 2015 se suspendió la actividad minera.

Así, el ICES participa en los intereses comunitarios vinculados a la protección del medio ambiente, a la defensa de lo público, desde el territorio. Para el profesor Héctor G. “No le saque la Piedra a la Montaña”, se gestó en el colegio y a su nombre él mismo contribuyó: “la idea fue de nosotros, en el 2014, en una semana de inducción a los estudiantes del ICES”, con la idea de tomarse la entrada de la cantera”. Resalta también las relaciones que se tienen con la alcaldía de Ciudad Bolívar, donde otro de los exalumnos del colegio, Cristian Robayo es uno de los ediles.

Los maestros en el ICES lideran varias acciones al día, realizando gestiones dentro y fuera de la institución; al colegio y a la comunidad han dedicado su vida.

Logros del Proyecto en la Comunidad.

Con ayuda de profesores, estudiantes y egresados de Cerros del Sur, la organización comunitaria se profundiza. Mauricio Sanabria manifiesta que “...la comunidad nos ha apoyado, al punto que colegio y comunidad son la misma cosa. En el plantel se toman las decisiones de todos y, además, se generan proyectos para todos, el colegio es el cerebro del barrio”.

La organización desde la base es importante, han tenido representantes de cada cuadra, que realizan reuniones periódicas en la escuela-comunidad. Los temas más importantes que trabajan son derechos humanos, deportes, madres comunitarias, educación especial para personas con capacidades diferentes, cultural, pavimento de las calles y vivienda.

En los procesos comunitarios y en la vida escolar participan activamente las mujeres quienes paulatinamente se han ido preparando entre otras cosas en la formación como maestras. Sin embargo a los docentes les preocupan los embarazos prematuros: “Se ven niñas embarazadas con

12 y 13 años, aunque en nuestra escuela son muchas menos que en otros barrios. Aún nos falta profundizar en educación sexual», enuncia Mauricio.

Gracias a más de 35 años de trabajo y espíritu comunitarios, en cuya formación el ICES ha desempeñado un papel determinante, el barrio es uno de los pocos que cuenta con todos los servicios; agua y electricidad, gas por cañería, centro de salud, jardines infantiles y parques, con algunas calles asfaltadas, logrados mediante la organización comunitaria, lo cual da confianza y seguridad a sus habitantes en relación con el colegio.

En Potosí, desde una perspectiva de derechos, los docentes han logrado que sus habitantes hayan dignificado la vida, desde el reconocimiento y el trabajo conjunto, en los espacios comunitarios y en acciones de presión frente a los organismos estatales. Así, se “ha hecho posible que sus habitantes no sólo cuenten con servicios sino con elevados niveles de autonomía, personal y colectiva”.

El ICES cuenta además con una infraestructura que ofrece espacios amplios para la formación. La biblioteca¹¹¹ tiene 15.000 tomos y está abierta todos los días, con conexión a Internet, un salón cultural¹¹² con posibilidad de acoger hasta 300 personas. Un teatro donde niños y jóvenes aprenden diferentes temáticas relacionadas con el cine, comprendiendo sus diversos códigos comunicativos.

Consultado sobre los cambios más importantes que observa en el barrio, Mauricio enumera: «Llegué aquí en 1987. Se constata una clara mejora de las condiciones de vida, ahora hay servicios públicos, casi no hay déficit en primaria y muy poco en secundaria. Pero lo más notable es el cambio cultural. Antes los problemas se resolvían a machete y ahora ya no es así. La gente ha tenido la posibilidad de terminar sus estudios e ingresar a la educación superior, eso hace que disminuya el consumo de drogas, la violencia familiar y los atracos. Hay una evidente mejora de la organización comunitaria. Hay más autonomía ».

En Potosí, sus habitantes han creado nuevas posibilidades de vida digna, logradas en conjunto escuela-comunidad, en actividades de presión frente a los organismos estatales, con el liderazgo social de los maestros, quienes plantean alternativas desde una perspectiva de derechos. Así, se “ha

¹¹¹ Faltan personas para atender la biblioteca: No hay recursos para pagar.

¹¹² Donde se hacen las reuniones “que la comunidad necesita para solucionar sus problemas...”

hecho posible que sus habitantes no sólo cuenten con servicios sino con elevados niveles de autonomía, personal y colectiva”.

«De este barrio salieron campeones sudamericanos de marcha, lo que muestra que es posible que los chicos de estos barrios, a los que se ve como delincuentes o drogadictos, puedan tener brillantes desempeños», dice Mauricio Sanabria con orgullo¹¹³. Muchos de los líderes comunitarios han sido estudiantes de la institución y otros han participado en olimpiadas a nivel internacional, siempre mostrando competencias de desarrollo personal en el proyecto.

González Terreros (2002) Recoge la expresión del profesor Fernando Pinilla:

Muchísimos de los maestros que hay acá son maestros surgidos de este barrio, conocen historia de esto, y son capaces de ir asumiendo muchos compromisos de este trabajo con responsabilidad, y seguramente en el futuro quienes estén al frente de este trabajo serán personas de esta comunidad y eso es una de las cosas que siempre se pensó y se quiso, que esto fuera un semillero de maestros (...)y que la gente ganara mucha confianza en sus capacidades y lograra también irle metiendo al trabajo...que otra gente fuera asumiendo los mismos roles, que se pudiera ir multiplicando la experiencia con el trabajo de la gente” (p.76).

Para los docentes este es un modelo de educación autónomo y alternativo. Sin embargo, resaltan que tienen el apoyo de figuras como Rudolf Hommes, que desde 1985 ha beneficiado a 40 estudiantes mediante becas en universidades como Los Andes, Jorge Tadeo Lozano y Libre, de donde han salido profesionales en psicología, economía, ingenierías y licenciaturas. Otros han logrado becas en Cuba, México y Luxemburgo.

Los docentes expresan que la mayoría de egresados han ingresado a la Universidad, entre los profesionales hay psicólogos, abogados, artistas, docentes. Sienten que han logrado cambios en las personas, algunos que antes eran vagos en la actualidad se desempeñan en diferentes campos, incluso de proyección a la comunidad (desde la educación, el arte, las ciencias humanas, etc.)

¹¹³ En general, los chicos de barrios como Potosí son víctimas de grupos paramilitares que sólo en este barrio asesinaron entre 200 y 300 jóvenes desde comienzos de los años 90.

El Profesor Héctor G. Analiza como Ferney quien antes consumía vicio ahora trabaja con chicos que consumen, “se han logrado recuperar varios muchachos a través de los subproyectos del colegio: de pintura, danza, etc.”

Para Néider Soto, egresado del Ices, este colegio no se destaca en áreas de ciencias exactas como otros del sector, pero sí en las humanidades, en temas sociales y ambientales, “estamos más encaminados a aprender sobre la comunidad, los derechos humanos y el trabajo en equipo para construir un mejor barrio”.

En los encuentros comunales las personas de la comunidad y las organizaciones constituidas, se hacen presentes apoyando las iniciativas y compartiendo sus narrativas acerca de lo sucedido en el barrio, así por ejemplo, la profesora de educación física cuenta con orgullo la actividades que realiza en el parque del barrio, las señoras mayores de edad narran sus experiencias de vida en la comunidad, con Evaristo y con los demás docentes del ICES y del ISNEM, quienes saben que no están solos, que son valorados y queridos por la gente.

Uno de los docentes, el profesor Héctor Gutiérrez está pendiente de un ancianato, entre sus labores sociales está repartir las donaciones entre las familias más necesitadas. “Se hace trueque con ropa, juguetes y zapatos” y el dinero que recaudan lo dedican a la educación especial de minusválidos. Un grupo de mujeres jóvenes creó la Corporación Cultural Potosí, en cuyo salón de danza realizan un proceso de formación artística con jóvenes y personas de la tercera edad para «rescatar, valorar y alimentar nuestra cultura y brindarles una posibilidad de vida diferente».

Según la visión de María Isabel Terreros, el proyecto expresa “el afán de construir las bases materiales y culturales para dignificar la vida de los habitantes del barrio Potosí, Jerusalén¹¹⁴”.

En el ICES se concibe la importancia de la formación de los líderes de la comunidad. Un ejemplo de ello lo constituye Cristian Robayo quien salió del colegio y en la actualidad es edil en representación de Ciudad Bolívar, quien despliega ampliamente su capacidad para llegar a la

¹¹⁴ Han aprendido a organizarse, desde la base, nombrando personas que los representen en las diferentes estancias de poder local, ha habido así, representantes de cuadra, en las JAC, en las JAL. Muchas de sus reuniones se realizan en la sede del colegio. Los temas más importantes que estudian son derechos humanos, deportes, madres comunitarias, educación especial para personas con capacidades diferentes, cultural, pavimento de las calles y vivienda.

gente, logra utilizar los medios a su alcance, centrado en las problemáticas sociales, conociendo las dinámicas de la política, lidera procesos de comunidad apoyado por quienes fueron sus maestros.

Históricamente, las experiencias del ICES hacen parte de la construcción de procesos organizativos alrededor de la escuela, unidos a otros movimientos sociales representados por organizaciones estudiantiles, asociaciones gremiales y sindicales, organizaciones campesinas y de intelectuales.

Logros Pedagógicos en la escuela-comunidad.

Los docentes destacan su vocación de “formar niños para que salgan adelante”. Se encuentra una escuela y unos docentes dispuestos a aprender. El visitante es bienvenido, con su saber. Allí se han desarrollado varias experiencias pedagógicas, proyectos de investigación que dejan semillas, que recogen de la experiencia de un proyecto en los que se evidencia, lo político, desde la participación en las decisiones que conciernen a la comunidad, lo pedagógico desde una pedagogía que tiene en cuenta las necesidades de los niños y de la comunidad en la que él vive, que brinda oportunidades de transformación del arte, de la cultura, donde se evidencian espacios de libertad, de vida.

En el ICES han tenido experiencias pedagógicas de proyección hacia la comunidad, por ejemplo la huerta con cultivos orgánicos que forma parte del proyecto de bioseguridad alimentaria que poco a poco se va expandiendo a huertas caseras, donde las familias comienzan a realizar pequeños cultivos orgánicos, a otros espacios escolares y a predios baldíos del barrio.

El profesor Leónidas Ospina, dentro de las propuestas al problema nutricional habla del Proyecto de bio-seguridad alimentaria, del proyecto de agricultura urbana, de las huertas comunitarias, de la soberanía alimentaria, del mercado de lo que la gente produce. Y de la necesidad de fortalecer esta iniciativa desde los PRAES, ya que “no solo los grandes productores tienen derecho a las semillas”.

Ha habido proyectos pedagógicos muy interesantes, me llama la atención uno que tiene que ver con la minería, de cómo les daña el hábitat: Los niños realizan pinturas acerca del árbol de la vida, de actividades recreativas que hacen en la montaña (actividades de cometas, de almuerzo compartido, de tarde de domingo), rostros de alegría, se ven reflejados en los dibujos, en las pancartas y al lado de mensajes de rechazo a la actividad minera.

Es importante ver como los niños abordan temas de cine, representan aspectos de la evolución o analizan científicamente aspectos de su realidad...prácticas pedagógicas en las que desarrollan sus capacidades personales, descubriendo el potencial de lo colectivo, a través del arte, en la creación de murales, en los festivales de danza folclórica, etc.; y en el abordaje científico de situaciones de la cotidianidad, de relación con el medio ambiente, donde lo que aprenden lo socializan en conjunto.

Desde el ICES se construyen alternativas de paz. Los proyectos que se desarrollan a partir del colegio representan un lugar de construcción de oportunidades para la comunidad del barrio Potosí, en especial para los jóvenes, quienes son atraídos por estas iniciativas, y logran involucrarse de una forma exitosa en la materialización de estos, alejándose del mundo del micro tráfico, la violencia, la delincuencia, etc., constantes en la periferia bogotana, allí también construyen su identidad y subjetividad alrededor de valores, experiencias y vivencias relacionadas con la solidaridad, la autonomía, el respeto, etc.

En los procesos comunitarios y en la vida escolar participan activamente las mujeres quienes paulatinamente se han ido preparando entre otras cosas en la formación como maestras.

Para el Profesor Leónidas Ospina el logro más grande " es formar personas pensantes con capacidad de tomar decisiones y labrarse su propio futuro".

Una nueva forma de pensar la escuela:

El Profesor Leónidas Ospina quien en el tiempo de las entrevistas se desempeñaba como coordinador del colegio ICES habla de la necesidad de superar la "lógica carcelaria de los colegios", de tener "comunidad que investigue", de una escuela formativa que pueda "aportar al pensamiento crítico, que genere organización de la comunidad".

Concibe el Proyecto Escuela-Comunidad, como un diálogo de saberes, una escuela dialógica, más allá de la lógica del mercado, aparece así la escuela como fuente de conocimiento, como escenario de posibilidades, desde donde se puede "generar con los niños otros escenarios de convivencia, donde aprenden a compartir"; donde se adquiere un "compromiso con la comunidad frente a su barrio, frente al mundo, un compromiso de las personas por aportar". Destaca la importancia de "crear equipo".

En relación con la participación ciudadana, el profesor Leónidas Ospina considera que “se construye en escenarios comunitarios, participando en asambleas, en juntas de acción comunal”. Según él, está “muy embolado el concepto de ciudadanía (ya que) uno se educa en comunidad, en permanente diálogo con la gente, en diferentes escenarios de la vida cotidiana, en el intercambio de saberes...uno aprende del campesino desplazado, del obrero, de los indígenas, del investigador, del docente. Hay una riqueza enorme... Siempre tenemos que pensar cómo lo ponemos en común”.

Vincula lo económico con lo político, ya que para él, desde todos los escenarios “deberíamos tener conocimiento de cómo se generan y utilizan los recursos. A esa información deben tener acceso las comunidades, no solo los expertos. “No podemos tolerar que pisen los derechos de los demás”. “Uno de los principios de la educación popular es pensar cómo construimos desde las contradicciones, sin aniquilar al que piensa diferente. Hay que construir sobre las diferencias”. “uno no puede estigmatizar al compañero”.

El profesor Leónidas Ospina analiza también que la sociedad en su conjunto le da una tarea a la escuela para que mejoren las relaciones sociales, pero “existe una doble moral porque a través de los medios de comunicación, de las novelas y las películas llegan mensajes de intriga, de odio y de venganza que conllevan a la violencia”.

En las prácticas de formación con los estudiantes identifica “una gran potencialidad en los chicos”. Manifiesta además, que un profesor no puede conformarse con tener a su alumno en el salón de clase y pensar que con eso está completo el proceso educativo. “Tiene que haber un diálogo entre la escuela y el entorno de cada niño. Por ejemplo, yo no le puedo pedir a un niño que venga aseado a estudiar si sé que en su casa no hay agua ni para cocinar”. Enfatiza la importancia del diálogo en la escuela.

Considera que hay prácticas pedagógicas alternativas que se constituyen en otras formas de aprender, al hablar del ICES señala que a través de talleres, los estudiantes han logrado superar muchas situaciones que están acordes a sus necesidades socio-afectivas, de reconocimiento y valoración social. Sin embargo enuncia su preocupación por la falta de recursos para los talleres lo cual afecta la posibilidad de continuar los procesos de formación. Para él hay necesidad de “valorar una experiencia honesta”.

En este sentido el Profesor Evaristo Bernate consideraba que “...la escuela es más que el edificio o el salón de clases. Es el barrio como un todo. De ahí que se aprenda en las distintas prácticas sociales: en el salón de clase, pero también en la construcción de las casas, en la conducción del agua, en las demandas y tomas a las empresas de servicios públicos, en la apertura de calles, etc.» (10) Idem. p. 74.

Proyección:

El profesor Leónidas O. concibe la necesidad de crear un centro piloto de formación ciudadana, considerando el proyecto aliado de una propuesta educativa libertaria. Pensando en la democracia, considera que “en las propuestas de trabajar con la gente, cada quien puede desarrollar propuestas”. Plantea la necesidad de apoyar otras instituciones públicas y el fortalecimiento de redes.

Símbolos:

Para Castoriadis (1983) “Todo lo que se presenta a nosotros, el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico... El primer lugar en donde es posible encontrar lo simbólico es en el lenguaje, pero también en las instituciones lo simbólico se hace presente (p.201). Los sistemas simbólicos que se crean atribuyen a determinados símbolos unos significados y los hace valer como tales.

La realidad, el lenguaje, los valores, necesidades y labores en cada sociedad, especifican, en cada caso, en su modo particular de ser, a la organización del mundo y el mundo social relacionado con las significaciones del imaginario social, instituidos por la sociedad en cuestión... Aquí encaja también el modo en el cual la sociedad se refiere a sí misma y a su propio pasado, presente y futuro y al modo de ser de otras sociedades. (p. 371)

Tanto en la oficina de coordinación, como en los pasillos, en el salón cultural, en las paredes externas del ICES, en una escultura, en la fachada de la casa cultural y en otros espacios de comunidad es posible visualizar cuáles son los símbolos que prevalecen entre los actores de la comunidad y entre ellos, de los maestros.

Aparece la imagen del profesor Evaristo Bernate en una escultura, algunas fotos al interior del colegio, como símbolo de lucha, de compromiso, de honestidad, de ser maestro; en uno de los murales en la fachada inferior del colegio se muestra el rostro de Evaristo con el mensaje: “semillas que hoy dan fruto”, en donde se resalta la palabra “raíces” y varias personas construyendo. También está la fotografía de Paulo Freire, pedagogo brasileño, el cual produjo varios textos entre ellos “La Pedagogía del Oprimido”, símbolo de la educación popular, de la concientización y de la búsqueda del cambio social.

Un mural plasma la idea de la unión de los países latinoamericanos, denotando el cine como canal para unir y evidenciar las problemáticas sociales del territorio. En una de las paredes del colegio hay gráficos infantiles, en los que se resaltan las palabras “raíces, soñar y cine de corazón” con símbolos del cine, imágenes de niños y banderas de Latinoamérica. En una pared externa del colegio, un grafiti con la frase: “cultura latina”¹¹⁵.

Otra de las muestras artísticas plásticas, que se encuentra en una de las paredes del barrio, diagonal a la casa de la cultura en el barrio de Potosí expresa el interés por cuidar el medio ambiente en contra de la extracción minera. El grafiti expresa “No le saque la piedra a la montaña”. Un mural de grandes medidas incentiva la no violencia, se llama a la solidaridad, y se fomenta la ayuda mutua.

El Profesor Héctor recuerda que el Dr. Eduardo Umaña Mendoza¹¹⁶ fue varias veces a Potosí, que les hablo de diferentes temáticas, que trataban del humanismo social, en su memoria es un símbolo de la defensa de los derechos humanos.

¹¹⁵ El colegio en esta época (2016) aparece con una fachada deteriorada.

¹¹⁶ Eduardo Umaña Mendoza también fue asesinado en el año 1998.

5. CONCEPCIONES, SENTIDOS Y VALORES DE LA ESCUELA QUE PREVALECE EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS DOCENTES.

La concepción que tienen los docentes de sí mismos y las motivaciones más profundas en su ser de maestros, como parte de su subjetividad, se han ido configurando en sus historias de vida, en las identificaciones con visiones de los maestros que contribuyeron a su formación y en las relaciones del contexto institucional y local de los colegios de los cuales hacen parte.

Los docentes más antiguos del ICES participaron en grupos de trabajo en los barrios, los cuales compartían las concepciones de Paulo Freire relacionadas con la educación popular, y algunos, prescripciones de la teología de la liberación, en la década de los años 80. Para ellos tuvo un gran significado la vida y obra de Evaristo Bernate Castellanos¹¹⁷, como maestro y compañero, el cual, en la actualidad se constituye en un símbolo no solo del ICES sino de la comunidad de Potosí.

Los docentes del LVS no tuvieron experiencia de trabajo popular, su formación les fue dada en colegios de formación religiosa o laica, por universidades públicas y privadas (de no tan alto costo), muchos de ellos teniendo que estudiar y trabajar para costearse sus estudios. Los maestros que se constituyeron para ellos en líderes fueron más del ámbito académico que del social.

Sentidos en la escuela.-

En el Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, los docentes buscan aportar a las estudiantes una formación integral que les permita llegar a ser ‘líderes positivas y proactivas’, mujeres preparadas para desenvolverse en la vida social, acceder a la universidad y al mundo laboral, capaces de ‘afrentar la exigencia y retos del mundo globalizado’, por lo cual hacen énfasis en la formación intelectual, el desarrollo del pensamiento y de competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas.

Se concibe la escuela como mediadora entre la sociedad y la familia, especialmente en lo que se refiere a la formación en valores. Desde los principios antropológicos-psicológicos, se reconoce a

¹¹⁷ El ICES sufrió también el asesinato de un maestro líder, Evaristo Bernate Castellanos en el año 1991, quien denunció la corrupción política y administrativa, creando además las bases del proyecto Escuela-comunidad, cuya presencia se encuentra simbólicamente no solo en los docentes del ICES-ISNEM sino en las personas de la comunidad que le conocieron y que compartieron con él.

las estudiantes como seres únicos, capaces de desarrollar competencias en todas las dimensiones de su ser, sujetos de su propio conocimiento y del disfrute de los beneficios del mismo en su realización personal y social.

En el LVS el docente programa y dirige los sentidos, enseñanzas y prácticas evaluativas, teniendo en cuenta los procesos evolutivos y el desarrollo del pensamiento complejo de las estudiantes; fomenta el trabajo por competencias y está atento a los avances y dificultades que se presentan en los aprendizajes, fomentando la participación de las estudiantes en las actividades escolares.

El LVS busca aportar una educación de calidad desde la educación pública, haciendo énfasis en su lema, 'exigencia para la excelencia' en la formación de valores y en las prácticas pedagógicas de los docentes. Aunque tiene limitaciones en sus espacios físicos y en sus recursos, optimiza ambientes de aprendizaje para que las estudiantes de clase media y baja, de estratos 1,2 y 3, se preparen para competir en una sociedad que históricamente discrimina a las mujeres.

En el LVS se consideran como principios sociales fomentar la identidad nacional, los valores ciudadanos y la convivencia pacífica, incrementar los niveles de participación e interacción social y la conciencia ambiental.

Sentidos en la Escuela-Comunidad: Instituto Cerros del Sur (ICES)

Para los docentes del ICES el sentido de la educación está unido a lo social, hacen énfasis en la vocación de servicio, con un carácter altruista que busca descubrir, valorar y ayudar a crecer a los estudiantes en la comunidad, ofreciéndole espacios alternativos para su formación integral, en la escuela y en el barrio.

Para que los estudiantes, lleguen a ser personas comprometidas con su comunidad, se privilegia el pensamiento crítico, la reflexión y comprensión de la realidad, en el reconocimiento de las formas culturales, sociales, económicas y políticas que hacen parte de su contexto de vida, para lograr la comprensión de sí mismos y de las realidades que les afectan, en todos los escenarios de la vida personal y colectiva.

En el ICES se crean condiciones para desarrollar desde el arte, la cultura y la organización de la comunidad, la acción colectiva, el potencial de los diferentes actores de la escuela: maestros,

estudiantes, padres de familia¹¹⁸. Así, el colegio es lugar de confluencia, escenario de posibilidades creadas entre todos, que permiten la participación, el desarrollo de la creatividad, el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de lazos de identidad.

Los docentes del ICES, consideran el colegio sin puertas -símbolo de su filosofía institucional- como una escuela abierta a la comunidad, con la que se comparten los conocimientos, las prácticas, los tiempos y los espacios; con reuniones pedagógicas en días festivos; reuniones de padres y asambleas en fines de semana, además del desarrollo de los subproyectos, en jornadas adicionales.

Hacen vigente el concepto del fundador del proyecto escuela-comunidad, Evaristo Bernate, en cuanto que “La escuela es más que el edificio o el salón de clases, es el barrio como un todo, de ahí que se aprenda en las distintas prácticas sociales: en el salón de clase, pero también en la construcción de las casas, en la conducción del agua, en las demandas y tomas a las empresas de servicios públicos, en la apertura de calles, etc.”.

Se considera que el papel de la escuela debe ser el de “contribuir a la convivencia pacífica, tener apertura para la construcción de la paz (...)” Teniendo en cuenta que a la escuela llegan desplazados, desmovilizados, víctimas de la violencia y de la pobreza económica y cultural, ésta debe desarrollar procesos de resiliencia, de socialización, constituyéndose en punto de partida para que los estudiantes afectados puedan asumir una nueva vida.

Se concibe la Escuela-Comunidad, como un diálogo de saberes, ‘más allá de la lógica del mercado’, como fuente de conocimiento y escenario de posibilidades, desde donde se pueden generar con los niñ@s otros escenarios de convivencia, donde aprenden a compartir; donde adquieren un compromiso con la comunidad frente a su barrio y frente al mundo.

Desde esta perspectiva se prepara a los estudiantes para la participación ciudadana, para el liderazgo propositivo, en lo personal, familiar y comunitario, con un sentido ético que orienta el cuidado del medio ambiente y el sentido de vida de la humanidad, donde a la par que se desarrolla el sujeto, se aplica el conocimiento.

¹¹⁸ Queda por desarrollar una investigación acerca de lo que es y ha significado el ISNEM, en la formación de los padres de familia, de los líderes de la comunidad.

Se plantea la posibilidad de desarrollar investigación desde la escuela, de manera que el escenario de vida, el territorio, puede ser objeto de investigación por los diferentes actores del proceso educativo, e incluso de investigadores nacionales y extranjeros, de ayuda humanitaria, de derechos humanos.

En la evaluación de los estudiantes se diagnostican los factores del contexto que inciden en su desarrollo, ya que "tiene que haber un diálogo entre la escuela y el entorno de cada niño". Considera la validez de evaluar más allá de lo que se produce en el aula ya que "hay prácticas pedagógicas alternativas que se constituyen en otras formas de aprender".

En el ICES los docentes han llegado a concebir la Pedagogía como 'una práctica integradora que permite comprender todos los aspectos de la vida', no sólo lo que sucede en el aula. Mientras todos los colegios se aíslan, el ICES se abre: El objetivo es que "el estudiante logre una incidencia profunda en su propia vida, que lo lleve a gestar procesos de transformación en sí mismo y en su comunidad".

Para los docentes la felicidad se logra ayudando a otros a ser felices, mediante el cine, las novenas de navidad, los eventos populares y los logros alcanzados en las acciones por la recuperación de derechos, de reconocimiento y de identidad local. Se encuentra así, lo planteado por Torres (2000), en cuanto que se puede acceder a la comprensión de la subjetividad, "a través de los múltiples lenguajes humanos" (p. 92).

Principios que confluyen.-

En los 2 escenarios, tanto en el ICES como en el LVS se considera la escuela como fuente de conocimiento, como escenario de posibilidades, desde donde se pueden generar experiencias y vivencias de cooperación, de ayuda mutua, donde los estudiantes aprenden a convivir, a reconocer el conflicto y a buscar mediante el dialogo la posibilidad de superar las diferencias.

El ICES crea un currículo flexible, en relación con las necesidades de los estudiantes, mientras que en el LVS el currículo está en construcción permanente adaptado a los lineamientos, estándares y DBA (derechos básicos de aprendizaje), emanados por la SED y el MEN.

En el LVS los docentes se involucran con las situaciones socio-afectivas de las estudiantes, tratando de orientarlas, buscando el apoyo de los padres de familia. En el ICES fuera de las funciones propias de la profesión, los docentes se involucran en las problemáticas socio-económicas de la comunidad y están muy pendientes de las situaciones personales y familiares de los estudiantes.

5.1. Sentido de ‘Ser Maestro’. Subjetividad de los docentes del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos.

Los docentes entrevistados conciben su labor como parte de su proyecto de vida, como vocación, por lo cual educar se constituye en la tarea más importante, asumen plenamente su responsabilidad y consideran que es su aporte a la sociedad. Buscan dar lo mejor de sí, ser ejemplo de vida para que las niñas y jóvenes logren salir adelante, superar la adversidad, desarrollar su potencial. De esta manera, pueden lograr de un lado su realización personal y de otro la posibilidad de apoyar a las estudiantes para su futuro profesional.

Según ellos su misión es desarrollar competencias para la vida, guiar los aprendizajes, acompañar y orientar los procesos de conocimiento de las estudiantes, ayudarles a desarrollar sus capacidades, a comprender el mundo. Aparece el maestro como mediador cultural, que ayuda a reconocer la multiculturalidad, a identificar los procesos culturales en el desarrollo que ha tenido la humanidad, en las artes y las ciencias; enseñando a pensar y a desarrollar la creatividad.

Se concibe también, que el maestro enseña y orienta la formación principios y valores, desde las diferentes áreas del conocimiento; así, los docentes destacan ‘el valor del trabajo, de la disciplina, de la responsabilidad’ creando ambientes de aprendizaje para que las estudiantes comprendan las problemáticas del país y proyecten posibles soluciones.

En coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, los docentes se preocupan por incentivar el interés permanente por el conocimiento y la apropiación de saberes, el manejo de las nuevas tecnologías, la formación ambiental; el interés por la lectura (plan lector), el desarrollo del arte aprovechando escenarios de la ciudad (visitas a museos), el aprendizaje del inglés y la profundización en el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias (naturales y sociales), lo que estaría relacionado con la formación por ciclos desarrollado en 2008 por la SED Bogotá.

Los maestros entrevistados se conciben como guías orientadores, mediadores del conflicto, propiciando el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales, atentos a las situaciones que puedan afectar a las estudiantes, enseñándoles a comprenderse y valorarse, desde el respeto por sí mismas y por las demás personas.

Se plantea que el Maestro como ejemplo de vida, ama lo que hace, fomenta la comunicación, la colaboración, incentivando la capacidad de reflexión, de comprenderse a sí mismo y las intenciones y sentidos que las personas dan a sus acciones, en general manifiestan que como maestros tienen y asumen su compromiso con la formación integral de las estudiantes.

Ser maestro como una misión con la cual “uno puede nacer”, un camino hacia el conocimiento, en el que hay un aprendizaje continuo... asociado a la posibilidad de ser feliz, en la posibilidad de transmitir lo que se sabe. Los maestros saben que ‘ser maestro’ no es fácil pero que brinda la posibilidad de encontrarse consigo mismo, de entender la propia vida.

En su vocación de servicio, consideran que atender un mayor número de estudiantes, tiene más sentido en la educación pública a donde llega la población con mayores necesidades, en todos los sentidos (físico, psicológico, de pobreza económica, cultural, etc.). Para la rectora, los maestros tienen el compromiso de llevar a cabo ‘un proyecto ético-social que comprometa el desarrollo y la transformación del hombre y de la mujer colombianos’

Consideran la importancia del respeto de estudiantes y padres hacia ellos y conciben que es necesario reconocer la autoridad del maestro, hacen énfasis en estos aspectos queriendo contrarrestar un imaginario social que disminuye la valía del maestro y de su labor, afectando su dignidad.

5.2. Sentido de ‘Ser Maestro’.- Subjetividad de los docentes del Instituto Cerros del Sur

Los docentes del ICES, proyectan en sus prácticas y discursos todo aquello que hace parte de su subjetividad. Mantienen interés por aportar desde sus conocimientos y formación; buscan hacer bien su trabajo, consideran el ser maestro como una elección, como una ‘vocación de servicio’ a la comunidad.

Son maestros que conocen la historia de la comunidad barrial y de la institución educativa, con las que comparten sentidos y esperanzas. Con autonomía, personal y colectiva, han logrado incorporar nuevas perspectivas de pensamiento y de acción, que contribuyen a la formación integral, apoyando a los estudiantes según sus necesidades, identificando sus sentires, desarrollando sus capacidades, en beneficio propio, de su familia y de la comunidad de la cual hacen parte.

El docente del ICES en coherencia con el enfoque conceptual está atento a las condiciones diversas de los estudiantes, ve los avances y dificultades de los mismos, diagnostica los factores que inciden en su desarrollo; conociendo el contexto, les ayuda en la búsqueda de dignificar la vida. Con sentido de pertenencia donan tiempo para desarrollar talleres, para estar en contacto con las familias de los estudiantes, para capacitarse, para llevar a cabo eventos y reuniones con padres de familia y con la comunidad, para crear y desarrollar proyectos (culturales, de bio-seguridad alimentaria, ecológicos, deportivos, de salud, etc.)

Los maestros en Potosí, consideran que el maestro debe ser crítico y dialéctico llegando a ser sujeto de su propio destino histórico, debe saber aplicar su conocimiento en la praxis social; tener iniciativas, estar en disposición de dar, de ‘sembrar’ independiente si hay salario o no y participar en lo posible en diferentes espacios y proyectos comunitarios, en redes académicas, sociales, y/o culturales. En actitud colaborativa los maestros adquieren una formación conjunta y continua, llegando a estar actualizados acerca de la situación social y política del país, de los problemas de la comunidad, atentos a actualizar su formación pedagógica y el desarrollo de proyectos.

En el ICES se insiste en la necesidad de tener una mirada global, de fortalecer los procesos comunitarios, de buscar en la comunidad como defender lo público, desde esta perspectiva se valora el compromiso de formación política de los docentes. El maestro en formación permanente busca el bien común, como líder social, propende por la democracia, la justicia y el cambio social, con la gente, acompañándola en sus luchas; como líder capaz de orientar los procesos, se convierte en un ser humano coherente entre lo que piensa, dice y hace, llegando a ser contundente en relación con lo que se considera la verdad.

Siendo fiel a sus ideales, es capaz de plantearse utopías que orienten caminos posibles, de admitirse como un ser en continuo cambio. Con posicionamiento frente a su identidad, extracción de clase, a su historia, al ser humano, con metas posibles desde el abordaje de la realidad, con capacidad de actuación en la dinámica de la política. Los docentes del ICES en sus diferentes

discursos y actividades pedagógicas, propenden por educar desde una perspectiva de cambio frente a lo instituido, para hacer propuestas de poder frente al Estado.

Identifican que “como docentes tenemos una alta responsabilidad social”, por lo cual, el maestro debe tener claridad frente al tipo de sociedad que se quiere ayudar a construir, la concepción de ser humano que se quiere formar, de pedagogía, de estudiante y de ‘maestro’; ser consciente de su propia actuación, de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Plantean ser flexibles en su pensamiento, receptivos para comprender otros saberes, para compartir el propio, para dialogar; constituyéndose en maestros tolerantes, que saben escuchar para fortalecer el pensamiento crítico ‘ya que otras miradas son también parte de la escuela que queremos, buscamos que puedan ser discutidas, analizadas, puestas en común’. En este sentido, las relaciones son horizontales y las decisiones más importantes se toman colectivamente.

Los docentes se constituyen en reflejo de valores, que fundamentan la disciplina, la confianza, la seguridad, la honestidad, la perseverancia. Desde el ICES y el ISNEM logran crear para los padres de familia “escenarios de oportunidad y crecimiento como seres humanos”, sintiéndose orgullosos de los logros de sus estudiantes.

Se plantea la necesidad de formar gente crítica, ‘para la vida’, desde los espacios escolares, dar espacio a la reflexión, al debate, que permita superar la desinformación, indagar la realidad, promover habilidades investigativas en los estudiantes, reconociéndolos como sujetos de su aprendizaje, capaces de transformar afuera en la comunidad.

Se consideran como espacios de aprendizaje los fenómenos sociales, la vida de la gente, así, la participación ciudadana adquiere sentido si “se construye en escenarios comunitarios” ‘uno aprende del campesino desplazado, del obrero, de los indígenas, del investigador, del docente. Hay una riqueza enorme, que siempre tenemos que pensar cómo la ponemos en común’.

Los principios de los maestros hacen parte de la filosofía de la ‘educación popular’, que considera como uno de sus principios que se puede construir desde las contradicciones, desde las diferencias, sin aniquilar al que piensa diferente. Se requiere que el maestro respete su profesión, que la ame, que considere la Pedagogía como ciencia, que reflexione sobre sus prácticas.

Los sentidos que dan a la educación popular llevan a considerar la importancia del territorio como objeto de conocimiento, como espacio de encuentro y de expresión de lo político, en el cual se desarrolla la praxis como ‘reflexión-acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo’.

Los docentes hacen parte de las actividades sindicales en defensa de sus derechos y consideran necesario fortalecer la organización de los maestros. Se piensa en la necesidad de erigir como centro de la tarea educativa apoyar las organizaciones sociales.

Se han llevado a cabo varias iniciativas por llevar la Universidad al barrio, se plantea el derecho a la educación superior para toda la población estudiantil de los sectores populares, con igualdad de oportunidades, la universidad nocturna y la defensa de la educación pública.

Son docentes capaces de superar situaciones de señalamientos, de sortear situaciones difíciles, de moverse entre las tensiones que se generan en el ámbito de lo político y lo social, conscientes de la importancia de su labor.

En contraposición a un contexto socioeconómico que restringe posibilidades económicas, en el ICES, no solo la escuela es abierta a la comunidad, sino también al intercambio con personas, grupos, asociaciones, políticos, investigadores nacionales e incluso internacionales. Desde perspectivas de formación integral, los docentes proyectan sus saberes en la formación de líderes comunitarios, capaces de expresar sus sentimientos y de sentirse respetados y valorados, de interactuar con niños, jóvenes, adultos, ancianos, con personas de todas las profesiones y condiciones que confluyen en la comunidad.

En el transcurso de la investigación se logró establecer que las limitaciones económicas se constituyen en el principal obstáculo para optimizar las condiciones de trabajo de los docentes, a quienes les afecta la deuda institucional y la personal.

En Potosí, hay docentes que han dedicado toda su vida al proyecto escuela-comunidad, en compañía de su familia y hay quienes lo han hecho a costa de ella. Las dos condiciones tienen implicaciones subjetivas que conllevan elementos de identidad como maestros y de compromiso social, que trasciende los intereses de la comunidad escolar, en una preocupación por el país.

Logros Compartidos con los estudiantes

En cuanto a la proyección de la labor educativa, la rectora del colegio Lorencita Villegas, sintetiza lo que podría ser el imaginario que motiva el trabajo en la escuela,

hacer de Colombia un país solidario, participativo y democrático, esencialmente humano (...) que permita el ejercicio de la individualidad, en condiciones de dignidad y equidad (...) donde el Estado, además de su preocupación por el bienestar económico, político y social de la comunidad, ofrezca y garantice a todos y cada uno de sus miembros la oportunidad de sentirse realizados en sus valores espirituales, intelectuales, éticos y estéticos como cultores de vida y de paz”.

El Instituto Cerros del Sur –ICES– concebido como Escuela-comunidad, por más de 30 años ha fijado su horizonte institucional en la formación integral de líderes sociales, que puedan incidir en la transformación social; con la misión de aportar a la organización social, desde una praxis en que se combinan dialécticamente la comprensión de la realidad, la organización y la participación por las reivindicaciones sociales.

En el colegio Lorencita, los docentes consideran como suyos los logros de las estudiantes egresadas, en los niveles de formación universitaria y de desempeño laboral. En el colegio se abren espacios para que ellas puedan llegar y compartirles a las estudiantes de la actualidad. El logro más significativo del colegio es que gracias a las gestiones hechas desde la rectoría, el colegio logro mantenerse en situaciones muy difíciles; en las que tanto directivas como docentes, afianzados en principios y valores institucionales, lograron superar la falta de espacios adecuados y de recursos en general.

Los logros del ICES están vinculados a los de la comunidad, algunos de sus egresados se han convertido en líderes que se proyectan más allá de lo local. Consideran significativo el paro cívico de ciudad bolívar de 1993 en que confluyeron 65 organizaciones de Ciudad Bolívar a negociar con el gobierno sobre las necesidades de la localidad, en la cual participaron.

Se considera como un logro social la recuperación de los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, a través de los subproyectos del colegio. Jóvenes egresados del colegio han llegado a ser

deportistas, maestros, profesionales en diferentes campos, mientras que otros han llegado a ser líderes de la comunidad, que contribuyen a que haya escenarios de paz.

Se crean también nuevas perspectivas de desarrollo, desde propuestas al problema nutricional, el Proyecto de bio-seguridad alimentaria, el de agricultura urbana, las huertas comunitarias, del mercado de lo que la gente produce.

Entre los logros materiales está una infraestructura amplia que además de las aulas de clase tiene espacios para la biblioteca, la cual está dotada de bastante material bibliográfico y está abierta todos los días, con conexión a Internet, un salón cultural con posibilidad de acoger hasta 300 personas, un teatro donde niños y jóvenes aprenden diferentes temáticas relacionadas con el cine, y una huerta escolar.

Para el Profesor Leónidas Ospina el logro más grande "es formar personas pensantes con capacidad de tomar decisiones y labrarse su propio futuro".

Puntos de reflexión.-

De la Garza, señala las "Configuraciones Subjetivas" concebidas en cuanto a la formación de conglomerados específicos de códigos de diferentes espacios subjetivos (provenientes de los campos de la cognición, valorativos, sentimentales) para dar sentido a la situación concreta (p.101).

La formación de Configuraciones subjetivas para dar sentido no es un proceso sistémico deductivo sino de construcción, estas construcciones pueden registrarse a través de procesos rutinarios de formación de configuraciones pero también mediante procesos que inicien una reconfiguración de la subjetividad misma (p. 102).

Dichas configuraciones contienen elementos de identidad, de concepciones antropológicas, epistémicas, axiológicas que se expresan en los discursos y prácticas educativas, algunos de los cuales se expresan a continuación.

Tanto en el colegio Lorencita Villegas de Santos como en el ICES, los docentes se plantean como meta y como estrategia la formación ciudadana unida al liderazgo positivo de los estudiantes. Los

docentes de las 2 instituciones consideran la importancia de ser maestros y de su papel en relación con el conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación en valores.

Los docentes del Instituto Cerros del Sur tienen una concepción integral de la persona, haciendo énfasis en que su formación sea crítica y dialéctica para que permita que los miembros de la comunidad educativa se transformen a través de los procesos y lleguen a “ser sujetos de su propio destino”.

Prevalece en la subjetividad de los docentes un especial afecto y significado por quienes contribuyeron a su formación, maestros que no siempre hicieron parte de la escuela, sino de sus vidas por el especial valor de sus prácticas, de sus enseñanzas, por sus actitudes, por el sentido y significado que dieron a formas de ver el conocimiento, las relaciones humanas, el arte y la vida, quienes les plasmaron ideales, de lo que podían llegar a ser, a dar, a construir.

Recuerdan detalles, gestos, consejos que muestran a sus docentes vivos en la memoria, presentes en sus sentires. Así el ánimo de seguir adelante, de cumplir responsablemente, de buscar nuevas opciones, de estar actualizados, de soñar con un mundo mejor hace parte de la subjetividad y está ligado a las historias de vida de los maestros, que emergen en todo su potencial desde las narrativas.

En la subjetividad de los docentes los conocimientos están en relación con convicciones, vivencias y valores, convirtiéndose en motivaciones, para entender las situaciones del pasado, para actuar en el presente y para proyectar el futuro. El conocimiento adquirido a través del estudio o en el compartir de saberes permite una mejor comprensión de la realidad, el conocer está unido a sentimientos de libertad. El pensamiento, la reflexión y el desarrollo de la conciencia abren nuevas posibilidades de actuación.

Un plano importante lo constituye el nivel de conciencia alcanzado, acerca de la propia vida, de la realidad, de la importancia de educar, del sentido que se tiene de los estudiantes, de la forma como se les percibe a ellos y a sus familias. Es interesante ver cómo mientras que en el Lorencita algunos docentes manifiestan temor a los padres, en el ICES se les convierte en copartidarios de procesos comunitarios, se les prepara y se les educa.

Las dos experiencias muestran cómo desde las dificultades se avanza y en la subjetividad se puede llegar a convertir en motivación: no renunciar, perseverar, luchar para superar la adversidad, autorregularse personalmente y como equipo de trabajo. De las situaciones límite también surgen líderes o lideresas que proponen alternativas, las cuales inciden en los grupos de trabajo: llama la atención como a los 2 años de la muerte del profesor Evaristo Bernate, se organiza el paro cívico de Ciudad Bolívar en el año 93, en el que participaron los docentes del ICES; mientras que en el LVS con la salida del colegio de su sede inicial, la rectora persevera y lucha no solo para que la institución continúe, sino para consolidar una propuesta académica que permite que las estudiantes logren altos resultados en las pruebas externas, como uno de los mejores colegios públicos de Bogotá¹¹⁹.

En Potosí los maestros logran crear un nuevo paradigma de calidad, desde una experiencia que reconoce no solo a los estudiantes como sujetos de su aprendizaje, sino en la perspectiva de su desarrollo en proyección hacia la comunidad, de la cual también recibe beneficio, apoyo, reconocimiento, sentido de vida.

Se crean relaciones sociales de tipo horizontal, en las que todas y cada una de las personas de la comunidad pueden aportar, realizando prácticas de verdadera inclusión en medio de una sociedad que separa, que estigmatiza, que discrimina y margina.

En la configuración de la subjetividad, al lado de las vivencias, afectos, símbolos, significaciones, sentidos, valores, conocimientos y proyecciones de los docentes aparece como un elemento importante la participación; emerge lo político desde sus espacios de vida y en la proyección social; en la forma en que asumen su papel en relación con los requerimientos sociales y en la posición que adoptan frente a la sociedad.

Los sujetos de acción se crean en los espacios públicos; tanto en el ICES como en el LVS, las directivas y los docentes crean estos espacios. En los dos colegios hay dinámicas al respecto, los docentes hacen una proyección de sí mismos en los estudiantes, les reconocen como sujetos activos en los procesos de conocimiento, en actividades académicas, culturales y para el caso del ICES de proyección a la comunidad.

¹¹⁹ El Lorencita dio sus mayores logros en el exilio, sin espacios físicos adecuados, mostrando cómo las instituciones no las hacen las infraestructuras, ni los recursos materiales, sino las personas, los valores, el deseo de mantenerse, la lucha por vencer los obstáculos más grandes.

La concepción del derecho-deber está en el imaginario de los docentes del LVS, así lo transmiten a las niñas desde los primeros niveles. Se concibe también como necesaria la disciplina no solo en el aula sino como una actitud que conlleva la organización (de los tiempos, de los espacios, de las actividades, etc.). Allí se evidencia el papel de las lideresas en los comités de aula, en las responsabilidades que adquieren frente al grupo y a la comunidad educativa¹²⁰. El liderazgo se proyecta y se aprende en la forma como se asumen las problemáticas, se buscan soluciones y se promueve la solidaridad.

En el ICES se fue creando una experiencia de responsabilidades compartidas, convirtiéndose paulatinamente en un centro de interacción social, de formación de redes, colectivos y personas acompañando los procesos, donde se van configurando construcciones de sentido desde diferentes miradas, en las relaciones interpersonales, siendo los docentes partícipes activos de otros espacios, otras dinámicas, en puntos de encuentro de la diversidad.

Al interior de los colegios se desarrollan actividades lúdicas, artísticas, y culturales, proyectos ambientales, eventos cívicos y deportivos además de jornadas de trabajo pedagógico alternativo en que las estudiantes hacen despliegue de su creatividad y se logra la recuperación de la memoria histórica de las instituciones y sus actores, que contribuyen a la formación integral, que fortalecen valores, competencias sociales y lazos de identidad personal y colectiva.

En el ICES, los docentes reafirman sus convicciones en cuanto a la importancia de la educación, especialmente cuando aparecen estigmatizados por grupos al margen de la ley, que obedecen a oscuros intereses y buscan negar la conciencia y la participación social¹²¹. En la subjetividad de los docentes está el recuerdo de Evaristo Bernate como símbolo de un maestro consagrado, acompañado del dolor por la impunidad, pero también el deseo de continuar su tarea, de caminar sus pasos, de enseñar a pensar y a participar, como ejemplos de vida.

Los espacios constriñen o liberan las posibilidades del sujeto. En el ICES se considera como espacio de acción el territorio, mientras que en el LVS se vivencian más los limitados espacios

¹²⁰ Algunos docentes proyectan en las estudiantes lo que ellos no lograron hacer, igual sucede cuando han sufrido experiencias de violencia, alguno puede expresar su miedo a través de actitudes agresivas, pero otros lo hacen cuestionando esas actitudes y buscando crear ambientes de diálogo y respeto mutuo

¹²¹ En Potosí, las autodenominadas “águilas negras” grupos ilegales al igual que en otras regiones intimidan mediante panfletos a los líderes sociales, entre ellos a los docentes.

institucionales, ya que por su ubicación en el barrio Gaitán, no se tiene siquiera acceso a un parque cercano, para el desarrollo de actividades lúdicas y deportivas. En Potosí la lucha contra de la minería encuentra su motivación en lo que significa el palo del ahorcao y la montaña donde está ubicado, relacionado con experiencias gratificantes de paseos familiares y de actividades escolares a campo abierto.

Se encuentra que en la subjetividad de los docentes ha influido además de su historia personal, las políticas educativas, la realidad socioeconómica y sus propios sueños, sus metas, abandonadas en el camino, logradas o todavía por construir.

Difieren los grados de trascendencia que los maestros le dan a su labor, en algunos casos se establece en relación a la formación profesional de los estudiantes, mientras que en otros se busca desarrollar competencias para la vida y hay quienes la proyectan en relación con la creación de una sociedad más organizada. Algunos docentes del ICES lo plantean desde la necesidad de la transformación social para generar condiciones de equidad y de justicia, desde la perspectiva de los derechos de los sectores populares y de las grandes masas de la población.

En muchos de los docentes hay sentimientos de impotencia frente a las problemáticas que aquejan a los estudiantes que llegan a la escuela. Hacen lo posible para enseñarles a cuidar el medio ambiente, a superar situaciones de maltrato, de marginalidad y pobreza; pero sienten que lo que genera estas problemáticas escapa a sus posibilidades¹²² y que no siempre cuentan con la preparación ni los recursos suficientes para que su ayuda pueda ser más eficaz.

Al Instituto Cerros del Sur la Secretaria de educación le canceló el convenio, al parecer porque el colegio no dio los resultados requeridos en las pruebas estandarizadas, se corrobora así, que las exigencias de 'calidad' no tienen en cuenta los contextos, que las políticas públicas en educación están más centradas a responder a las exigencias de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y no a las necesidades de las comunidades.

Los maestros consideran importantes sus aportes en los espacios de participación que tienen los dos colegios. Más allá de lo que ofrece la sociedad de consumo se insiste en valores que más que a la competencia llevan a la solidaridad humana, al respeto por la diferencia, a la búsqueda de

¹²² El sistema económico a nivel mundial en beneficio del gran capital afecta las comunidades, el medio ambiente, genera desigualdad social, pobreza, desempleo y con ello, diferentes formas de violencia que afectan a las nuevas generaciones.

soluciones conjuntas, ya sea desde un pacto de aula en el Lorencita o en un Consejo Comunal en el ICES.

El abordaje de la subjetividad de los docentes, como seres humanos, es de suma complejidad, lo particular está en que su profesión lo lleva a una interacción constante con otros seres humanos que le necesitan para su formación. Así, las actividades de los maestros orientadas a la formación para la vida y el conocimiento, implican la comprensión de lo social, de lo político, de lo histórico-cultural y también de la subjetividad. Para algunos docentes estas reflexiones cobran gran importancia y hacen parte de sus relatos.

Especialmente el LVS hay una fuerte tendencia hacia la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos pedagógicos, los cuales implican tiempos y actividades precisas. Institucionalmente se espera que las estudiantes tengan un acompañamiento constante de sus padres en los procesos cognitivos y en el interés por el conocimiento.

Desde la escuela los docentes hacen todo lo posible por crear un universo cultural, posibilidades de pensamiento y de socialización que permiten que los niños (as) y jóvenes puedan hallar horizontes de sentido para sus vidas.

La subjetividad de los docentes se hace manifiesta en la cotidianidad de la escuela y en actividades especiales, donde a través del lenguaje, se perciben los símbolos, sentidos y significados que adquiere para los docentes la labor de educar, constituyendo lazos identitarios, fortalecidos a través del tiempo. La formación en valores, adquiere diferentes grados de significación, según los contextos¹²³.

Las situaciones de la deuda aquejan a las personas, las instituciones, las empresas, a los países en todos los rincones del planeta y en ese sentido los maestros no son la excepción, especialmente cuando no se perciben ingresos por su trabajo. Algunos docentes asumen seguir estudiando y lo hacen contrayendo deudas, para pagar los costos de las universidades. A pesar de su compromiso,

¹²³ En sus prácticas educativas aparecen claramente diferenciadas dos concepciones de formación ciudadana. Para unos (LVS) consiste en crear en la escuela espacios de participación (Juntas escolares), desde los órganos de gobierno escolar, los códigos y las leyes, para otros, en el ICES, en la escuela-comunidad, mediante el estudio de la realidad cercana, en la participación comunitaria en marchas, tomas, eventos culturales, deportivos, sociales en pro de la consecución de servicios básicos, en acciones de presión, etc. para lograr que el Estado les cumpla a las comunidades.

hay docentes que tienen que solucionar sus necesidades en otros espacios laborales por lo cual no pueden desarrollar muchos de los proyectos, así, la subjetividad política, las necesidades de los sujetos por desarrollar su potencial quedan constreñidas por la deuda, por la falta de tiempo.

Se hace muy significativo el aporte de los rectores, quienes cumplen un doble rol, como educadores y como representantes directos de las políticas educativas, los cuales, según se muestra en este trabajo de investigación muestran dos tendencias distintas, pero ampliamente significativas por su compromiso con la educación.

Lo Político vinculado a lo social.-

Los docentes del LVS, tratan de preservar valores universales que se consideran institucionales, teniendo especial cuidado en que las niñas los apliquen en sus relaciones interpersonales, con lo que contribuyen a su formación integral. Así mismo, apoyan la constitución y desarrollo de actividades de los comités y de las juntas administradoras de aula, que se constituyen en espacios de formación para la participación.

En relación a los derechos de las estudiantes, se insiste en crear “un ambiente que propicia la cultura de la paz y la responsabilidad, garante de los derechos humanos”, a la par que se profundizan niveles de conciencia desde su condición de niñas y mujeres en interacción con los diversos grupos sociales.

En Potosí, desde el ICES, los docentes como sujetos activos, crean espacios para que se dé el reconocimiento social entre los jóvenes, desarrollando su potencial, de una manera consciente, para que se informen mediante medios alternativos de comunicación y se preparen en áreas de su interés, alejándose de situaciones de riesgo.

En el ICES hay vínculos creados desde sus orígenes con investigadores de la educación popular en Colombia, los docentes se sienten plenamente identificados con las luchas sociales, participan activamente en las formas de organización popular (junta de acción comunal, emisora comunitaria, periódico desde abajo, colectivo no le saque la piedra a la montaña, sindicato de maestros, etc.) crean nuevas formas de organización, que permiten buscar alternativas de solución haciendo planteamientos a los distintos organismos del Estado, llegando a lograr cambios en decisiones político-administrativas, desde la perspectiva de las comunidades.

Los docentes participan activamente en la toma de decisiones, asumen los acuerdos a los que llegan sobre aspectos que atañen a la escuela y a la comunidad. Allí, lo político se convierte en conocimiento de la realidad, interpretación de las normas y leyes para defenderlas, para contrarrestar su poder o para rechazarlas de acuerdo a las necesidades comunitarias.

CONCLUSIONES

Una conclusión inicial es que las dinámicas institucionales marcan la subjetividad de los maestros. Así, en el colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, los docentes identifican ser maestros como proyecto y ejemplo de vida, como vocación y aporte a la sociedad. Consideran que parte de su misión es desarrollar competencias para la vida, guiar los aprendizajes, acompañar y orientar los procesos de conocimiento de las estudiantes, ayudarles a desarrollar sus capacidades y a comprender el mundo.

El maestro enseña y orienta la formación principios y valores, desde las diferentes áreas del conocimiento; propiciando el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales, atentos a las situaciones que puedan afectar a las estudiantes, enseñándoles a comprenderse y valorarse, desde el respeto por sí mismas y por las demás personas. Se destacan ‘el valor del trabajo, de la disciplina y de la responsabilidad’.

En coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, los docentes se preocupan por incentivar el interés permanente por el conocimiento y la apropiación de saberes, el manejo de las nuevas tecnologías, la formación ambiental; el interés por la lectura (plan lector), el desarrollo del arte aprovechando escenarios de la ciudad (visitas a museos), el aprendizaje del inglés y la profundización en el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias (naturales y sociales), lo que estaría relacionado con la formación por ciclos desarrollado en 2008 por la SED Bogotá.

Bolívar (2001) enuncia que mediante las narrativas se logra identificar lo que nos constituye como sujetos y nos otorga identidad dentro de las comunidades de las que formamos parte, para reconocernos “contextualmente situados en relación con otros” (p. 16). En este sentido se encuentra que para los maestros del Lorencita, su labor permite ‘un camino hacia el conocimiento, en el que hay un aprendizaje continuo... asociado a la posibilidad de ser feliz, en la posibilidad de transmitir lo que se sabe’. “Ser maestro’ no es fácil pero brinda la posibilidad de encontrarse consigo mismo, de entender la propia vida. En su vocación de servicio, consideran que tiene más sentido la educación pública que la privada, porque logran atender un mayor número de estudiantes, que constituyen una población con muchas necesidades.

En las narrativas de los docentes del Instituto Cerros del Sur, se encuentran aspectos considerados por Castoriadis(1983) quien identifica el carácter cambiante de los imaginarios, relacionados con el lenguaje y las tensiones sociales, en las que los sujetos pueden hacer despliegue del ‘imaginario radical’ - como lo histórico social - que se desenvuelve en las dimensiones de lo instituyente y lo instituido”¹²⁴, en las que se dan nuevas relaciones de sentido, en las que interactúan lo subjetivo y lo social.

Frente a las concepciones de la docencia instituidas socialmente, en el Instituto Cerros del Sur, se considera ser maestro como una ‘vocación de servicio’ a la comunidad, de responsabilidad social, que requiere que el maestro sea crítico y dialéctico, sujeto de su propio destino histórico, que sepa aplicar su conocimiento en la praxis social; que esté en la disposición de dar, de ‘sembrar’ y participar en lo posible en diferentes espacios y proyectos comunitarios, en redes académicas, sociales y/o culturales.

El maestro en formación permanente busca el bien común, como líder social, propende por la democracia, la justicia y el cambio social, con la gente, acompañándola en sus luchas; como líder capaz de orientar los procesos, se convierte en un ser humano coherente entre lo que piensa, dice y hace; fiel a sus ideales, se plantea utopías, se admite como un ser en continuo cambio, capaz de tomar posición, con principios de identidad con los más necesitados, con la historia, como ser humano, con metas sociales posibles de alcanzar, con capacidad para comprender la realidad y de tener una actuación en la dinámica de la política.

Bolívar (2001) enuncia que mediante las narrativas se logra identificar lo que nos constituye como sujetos y nos otorga identidad dentro de las comunidades de las que formamos parte, para reconocernos “contextualmente situados en relación con otros” (p. 16). Como investigadora, considero que fueron muchos los aprendizajes y las reflexiones que logré en el proceso de investigación.

No solo tuve la oportunidad de reflexionar sobre mi propia subjetividad y sentido de ser maestra, sino también acerca de los momentos de mi vida en que sentí un fuerte llamado hacia la labor social, al trabajo con la gente. Creo que logré configurar un horizonte de sentido mucho más

¹²⁴ Lo instituido: conjunto de instituciones que encarnan las significaciones del colectivo y les confieren realidad sean materiales (técnica, instrumentos de poder) o inmateriales (lenguaje, normas, leyes).

amplio en relación con mi vida personal y en el considerar que la formación de las nuevas generaciones no solo atañen a la escuela, a los maestros, sino que son una responsabilidad social del Estado, de la sociedad civil, de los gremios y organizaciones económica y sociales, de las instituciones políticas y culturales.

En cuanto a la labor docente, comprendí, que las enseñanzas no pueden ser abstractas, vacías de contenido y de realidad, que hay que darle nuevos sentidos que se correspondan con las necesidades de los actores educativos, en cuanto a la interacción social, las necesidades afectivas, psíquicas, estéticas, éticas, de comunicación, de reconocimiento, de formación política, sin olvidar las que tienen que ver con la dignidad humana.

Durante el proceso de investigación, tuve la posibilidad de descubrir desde diferentes ángulos poderosas fuentes de sentidos y razones que dignifican la labor docente, y en ella afectos profundos que se constituyen en motivaciones para superar las adversidades que se presentan en la cotidianidad de la escuela.

A través de las narrativas de los docentes se lograron identificar muchos de los significados y sentidos que acompañan sus prácticas, los cuales se comparten en los espacios institucionales y en la comunidad, lo que conlleva a pensar en su compromiso por la educación, en la interacción con los estudiantes, lo que les significa salir de sí, sin salir, abriendo más bien las puertas del entendimiento y del corazón al ser humano que les cuestiona, que busca descubrir su propia razón de vivir, que espera aprender caminos hacia la verdad, pero que también reclama justicia y equidad.

También logré interpretar que ser maestro significa descubrirse en la mirada del otro, en expresiones de niños, niñas y jóvenes que buscan reconocimiento, valoración, sentido de vida, que necesitan de la ayuda de sus maestros para desarrollar su potencial, sus habilidades, sus formas de lenguaje, sus afectos, pero sobre todo de hallar el camino hacia sí mismos para encontrar la fuerza suficiente para superar situaciones que no comprenden pero que les afectan; en la necesidad de develar las situaciones para comprender las realidades y transformarlas.

Este trabajo fue ante todo una experiencia humanística, rastreando tras la memoria de los otros encontré mi propia memoria, tratando de identificar las identidades encontré mi propia identidad,

en la que no soy lo que quiero ser pero tampoco puedo ser si dejo lo que tengo que hacer, en mis limitaciones descubrí nuevas posibilidades y el amor que me exige esta misión.

En esta aventura fueron muchos los aprendizajes, los encuentros y los desencuentros, las afinidades y las discrepancias, los sueños y las realidades, los recuerdos y los olvidos pero siempre presente el deseo profundo de luchar, de contar, de narrar lo que fue y lo que pudo haber sido. Y así, desde el plano de las contingencias, pienso que los docentes tenemos el derecho y la obligación de pensar nuestra tarea, desde lo que somos y queremos ser, desde lo que hacemos y buscamos lograr.

En las narrativas de los docentes que compartieron esta búsqueda, se hacen presentes otras voces, las de los maestros que contribuyeron a su formación. Aparecen vivencias relacionadas con personas y prácticas educativas compartidas en diferentes escenarios (escuelas, universidades, centros de educación de adultos, seminarios, colegios, parques, salones comunales, emisoras comunitarias, teatros, etc.) asociadas a sentimientos de libertad y de creatividad con docentes que ejercieron gran influencia en ellos, bien fuera por sus conocimientos o por características de su personalidad, fortalecidas mediante el lenguaje y la comunicación, en los que se sintieron valorados como personas y se les reconoció su afinidad con la docencia.

La subjetividad de los docentes se encuentra configurada en relación con los espacios físicos, los entornos culturales y los valores y convicciones logrados en sus procesos de formación, la cual se fortalece en los contextos institucionales (con sus aspectos geográficos, espaciales, de realidad socio-económica, referentes históricos, culturales, sociales y políticos y praxiologicos), los cuales a la vez que expresan la subjetividad la configuran, en nuevas tramas intersubjetivas.

En relación a su ser de maestro se muestran 2 tendencias, una orientada a concebir el maestro como mediador cultural, que desarrolla valores actitudes y destrezas en los estudiantes y la otra como líder social que además de orientar hacia la comprensión crítica de la realidad, busca mediante sus acciones transformarla.

Queda para Ustedes lo que lleguen hasta el final en la lectura de este trabajo sacar sus propias conclusiones, no solo en lo que aquí se encuentra sino en sus propias experiencias y caminos presentes, en los sentidos y significados de lo que ya fue y en las proyecciones de lo que será, en lo que va siendo, en las formas dadas desde valores universales que legitiman al ser humano, en su contexto de vida y de acción, dando forma a la utopía... de eso se trata, de pensar una escuela

feliz, con niños y maestros felices, que aman lo que hacen, que creen en sí mismos, que son capaces de aprender con los más pequeños, de crear espacios, de debatir ideas...de ser maestros!

Configuración de la subjetividad política.-

En cuanto a la configuración de la subjetividad política, se retoman elementos de Arendt, quien al plantear el espacio público como espacio de reconocimiento, de interacción, se encuentra que los espacios escolares constituyen espacios de construcción no solo de acuerdos sino de significados, de sentidos, de concepciones, de búsqueda de soluciones para los problemas, en los que hay intercambios subjetivos, en los que se encuentran lo racional y lo afectivo, en la interacción social.

Así, muchas posturas éticas relacionadas con el lenguaje constituyen nuevos espacios de encuentro, de identidad de planeación y de proyección, según lo manifiesta el profesor Leónidas Ospina, la formación ciudadana se logra en los espacios que se crean en la escuela y en la comunidad (asambleas, reuniones, seminarios, etc.) donde se aprende a respetar al que piensa diferente y a establecer acuerdos de beneficio común.

En el Instituto Cerros del Sur se denota el beneficio logrado cultural y socialmente gracias a las narrativas, desde la posibilidad de contar y ser escuchado, de incorporar otros saberes, de proyectar valores y experiencias de vida, lo cual se evidencia en la presencia de símbolos y textos que expresan connotaciones e ideales políticos, en torno a la justicia, al respeto por la biodiversidad, por la multiculturalidad, etc.

La subjetividad política, va configurándose desde experiencias de participación en la realidad política, con el conocimiento de políticas públicas, desde espacios de formación, de encuentro, de discusión, de acuerdos, en los que se analizan los problemas, en que se plantean alternativas, desde una realidad vivida en la cotidianidad, en la lucha contra estructuras de injusticia. Los docentes van buscando opciones en la dinámica de los procesos político-sociales, desde las pocas alternativas que deja el sistema, todo esto se encuentra plasmado en los discursos, las acciones y los sentires de los docentes de Potosí.

En los dos colegios se percibe que la importancia que dan los docentes a su labor se relaciona con los logros de los estudiantes, cuando consiguen superar situaciones que les limitan y condicionan, en el manejo de situaciones difíciles, en el desarrollo de su potencial en los planos de formación

superior, en la vida laboral, en el liderazgo ejercido en las comunidades, en los campos cultural y deportivo, con la pertinente proyección en los entornos familiar y comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Botero, Patricia, Muñoz, Germán. (2008). Las tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 19-40.
- Alvarez, Luisa; Díaz, Piedad; Vergara, Alba. (2006). *Justificaciones Morales del Docente*. Sabaneta: Universidad de Manizales, CINDE.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Avila Aponte, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud alianza Universidad de Manizales y CINDE.
- Bocanegra Acosta, E. (2007). *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea. Una mirada desde las escuelas de Bogotá*. Manizales: Universidad de Manizales. CINDE.
- Bolívar, A. (2001) *La investigación Biográfico narrativa en educación*. Edit. La Muralla.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol.64 #3, 3-35.
- Borja, Jordi; Castells, Manuel. (1997). *Local y global: La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cortés Salcedo, R. A. (2006). *Ciudadanía, Niñez y Escuela*. Bogotá: CINDE, Universidad Pedagógica Nacional. .
- De la Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, Cultura y Estructura. *Iztapalapa* 50, 83-104.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la Filosofía Hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, 122-138.
- Díaz Gómez, A. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el Psicólogo cubano Fernando Gonzalez Rey. *Revista colombiana de educación* #50, 236-249.
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital* # 5, 1-24.

- Flores, Graciela; Alvarez,Zelmira; Porta Luis. (2013). La buena enseñanza en la educación Superior:Profesores memorables y valores morales. *Magistro*, 81-108.
- Flores, Graciela;Alvarez Celmira; Porta Luis. (2013). El Profesor ideal: Narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 215-230.
- González Terreros, María Isabel (2002) "Escuela-comunidad. Historia de la organización comunitaria en Potosí-Jerusalén, Bogotá: *Desde Abajo*.
- González Rey, F (1999) – La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología : Teoría e Pesquisa*. Vol 15. No 2. Pags 127-134.
- Guber, Rosana (2009). El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. . Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Manizales: CINDE Universidad de Manizales.
- Magendzo, A. (1999). *La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía Crítica y educación en derechos Humanos*.
- Mallimaci, Fortunato; Giménez, Verónica. (2006). Historias de Vida y Métodos biográficos. En F. Mallimaci, & V. Gimenez, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Martínez Pineda, E. (2006). *Concepciones de lo político que orientan la configuración de actores políticos*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, CINDE, Universidad de Manizales.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*. Vol.10, #33, 243-250.
- Montes V. Carolina; Morales, Mario. (2012). *Sistematización de la Experiencia de la reorganización curricular de la enseñanza por ciclos (RCC) en las instituciones educativas distritales (IED) de la localidad de Kennedy en el marco de la implementación del Plan Sectorial de educación 2008-2012*. Bogotá.
- Pérez Gómez, A. (2003). *La construcción del sujeto en la era global*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato Histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires: Prometeo.

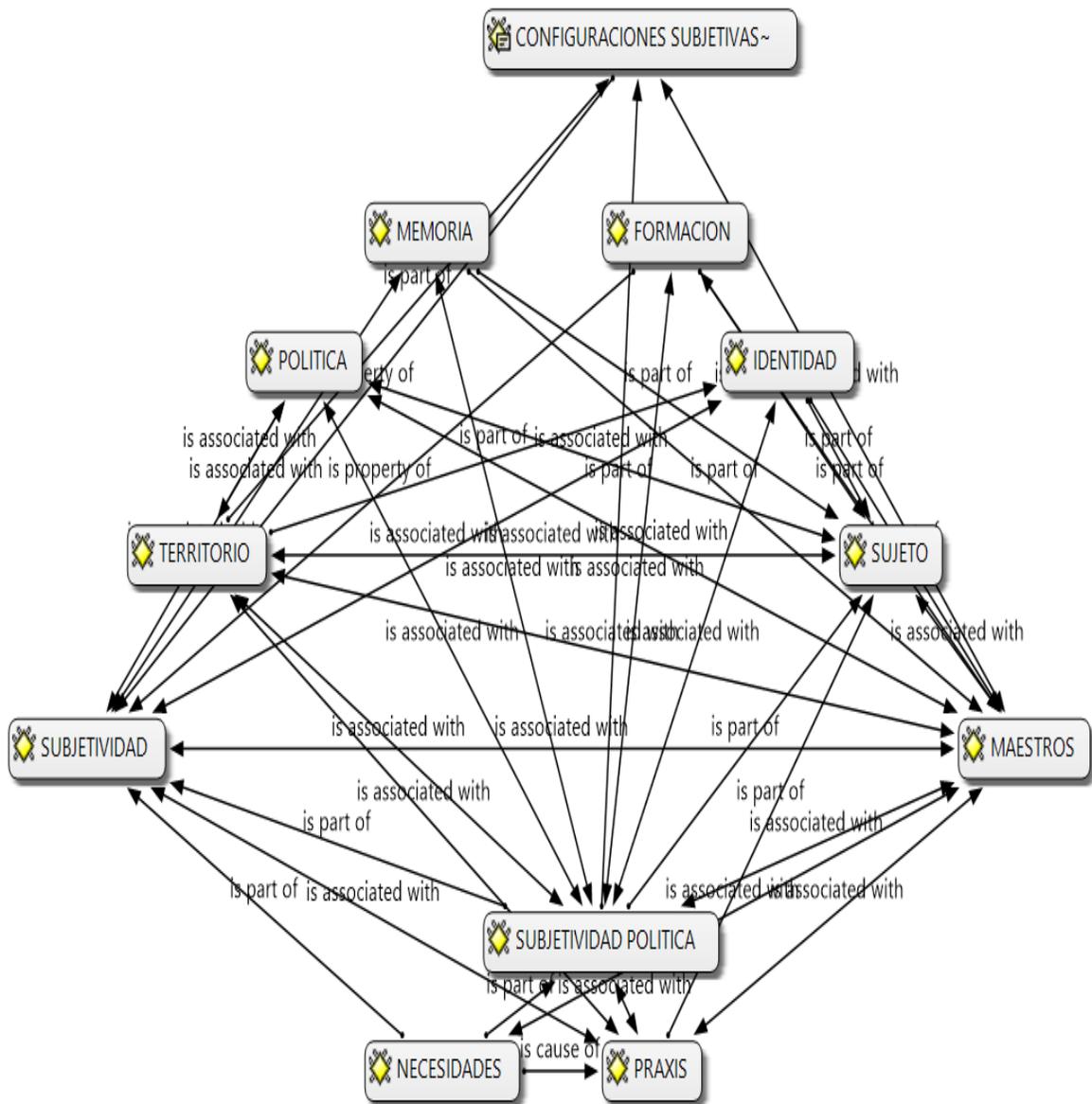
- Risopatrón, E. (1991). El concepto de la calidad de la educación. *Oficina regional de educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. OREALC* .
- Rodriguez, Gladys; Santana, Luisa . (2002). *Representaciones sociales de la práctica docente en un grupo de maestros del sector oficial del Distrito Capital*. Bogotá: Universidad de Manizales, CINDE.
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, CINDE.
- Ruíz Silva, Alexander; Prada Londoño Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.
- Schiefelbein, E. (1992). Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. *Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.*, 2-18.
- Silva Carreño, W. (2016). *Homo Capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Strauss, Anselm; Corbin, Julieth. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y Sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de educación* #50, 26-103.
- Torres, Juan Carlos, Torres Alfonso. (2000). Subjetividad y Sujetos Sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista de la facultad de artes y humanidades. Universidad Pedagógica Nacional*, 1-18.
- Vásquez Zora, L. F. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Velasquez, Fabio. (2009). Desarrollo local y participación Ciudadana: Notas sobre el caso colombiano. En J. Rodríguez, *Cuadernos de Clase No. 3: Los conflictos, la gobernabilidad y la participación* (págs. 187-195). Manizales: Autónoma.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la Historia: Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- Zibechi Raúl (2008) Donde termina el asfalto: Cerros del sur de Bogotá. Le sud en movement-CETRI

<http://www.cetri.be/Donde-termina-el-asfalto-Cerros?lang=fr>

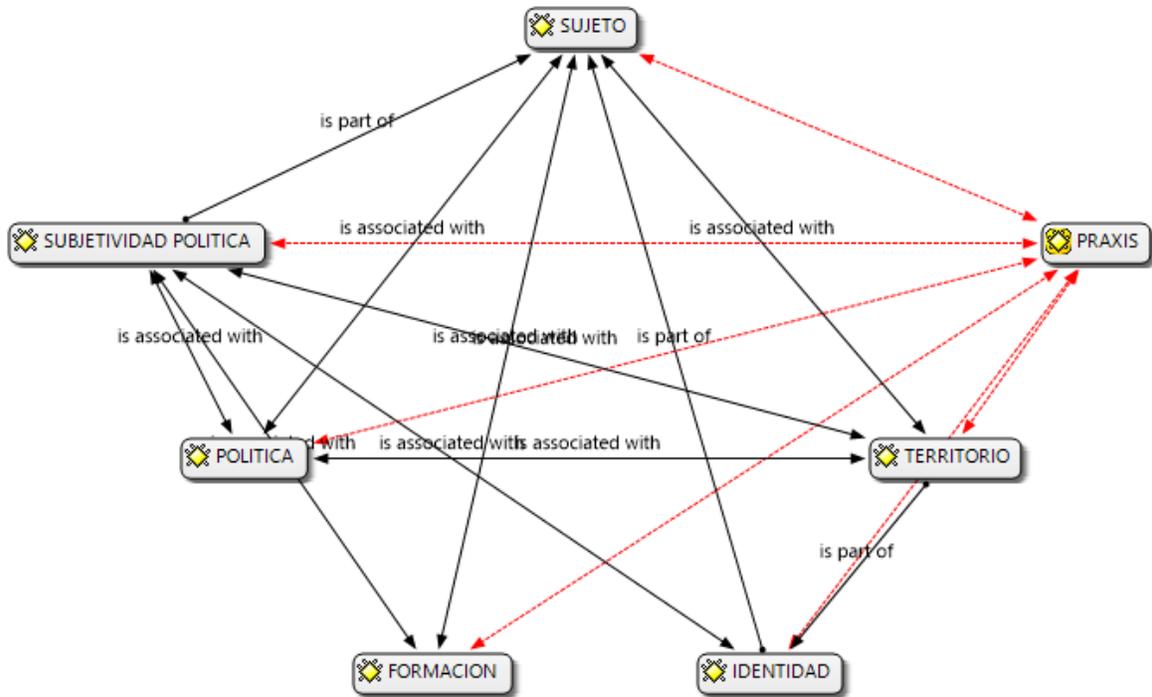
<https://www.youtube.com/watch?v=2VZLSEPo7x0>

ANEXOS

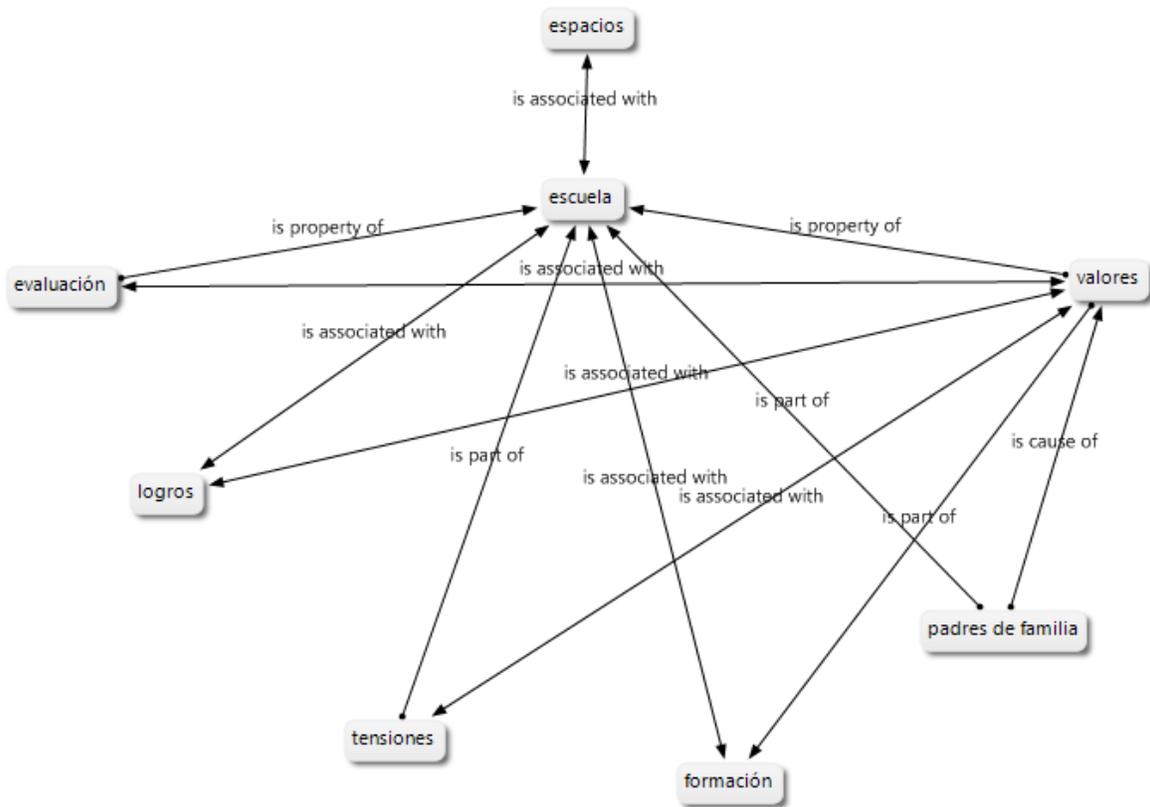
ANEXO 1: CATEGORIAS INICIALES CONFIGURACIONES SUBJETIVAS



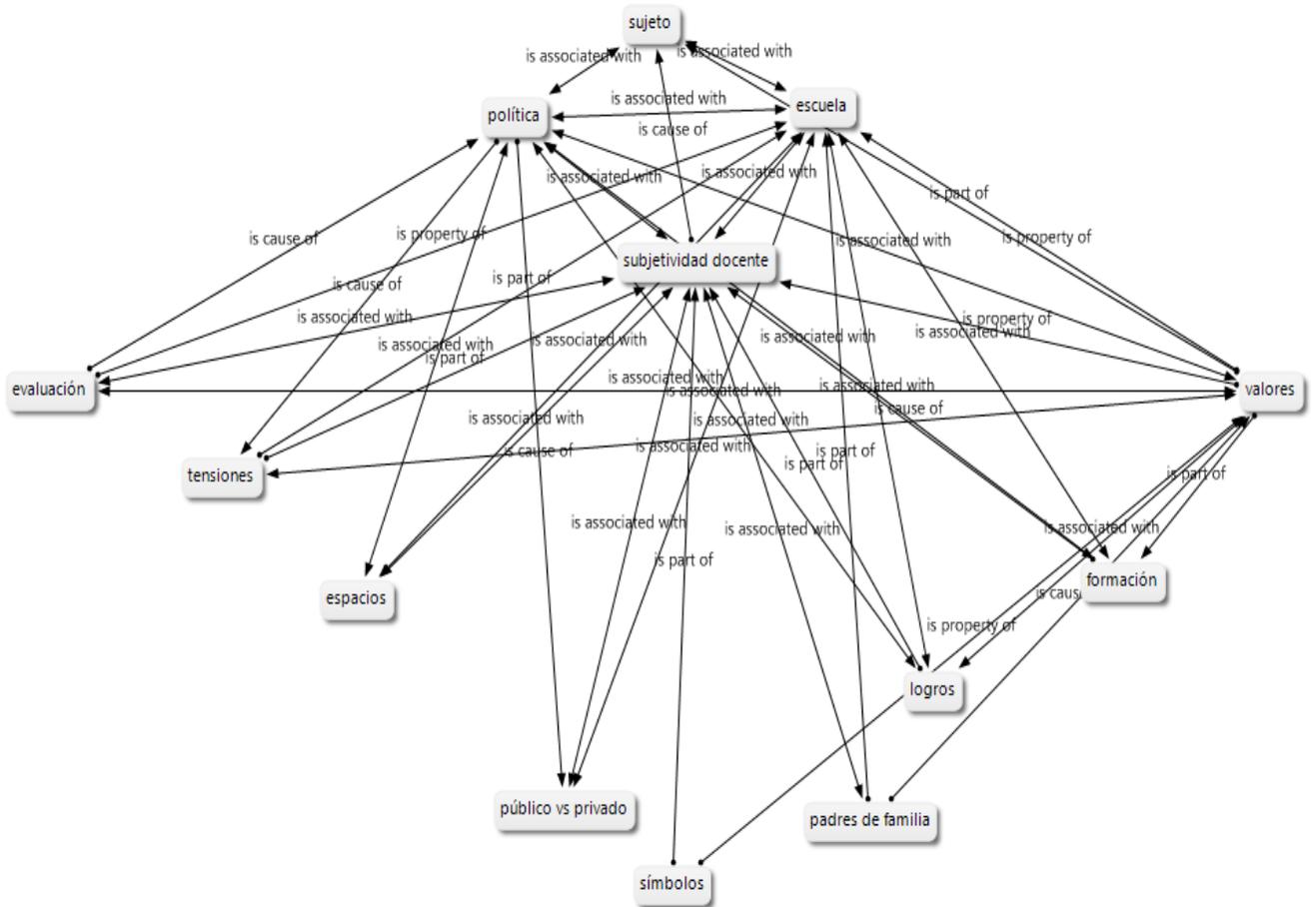
ANEXO 3: CATEGORIAS INICIALES PRAXIS



ANEXO 4: CATEGORIAS EMERGENTES ESCUELA



ANEXO 5: CATEGORIAS EMERGENTES SUBJETIVIDAD DOCENTE



ANEXO 6: CATEGORIAS EMERGENTES DIMENSION POLITICA DE LA SUBJETIVIDAD

