

**SUBJETIVIDADES EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA
POLÍTICA EDUCATIVA: EL CASO DE LOS MAESTROS DE CIENCIAS
NATURALES DE LA I.E.D LUIS VARGAS TEJADA (BOGOTÁ)**

JUAN CARLOS SUAREZ SANABRIA

Código 2014287608

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2017

**SUBJETIVIDADES EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA
POLÍTICA EDUCATIVA: EL CASO DE LOS MAESTROS DE CIENCIAS
NATURALES DE LA I.E.D LUIS VARGAS TEJADA (BOGOTÁ)**


**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA**

ASESOR

JUAN CARLOS JAIME FAJARDO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.**

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 172	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Subjetividades en relación con la práctica pedagógica y la política educativa: El caso de los maestros de Ciencia Naturales de la I.E.D. Luis Vargas Tejada (Bogotá).
Autor(es)	Suarez Sanabria, Juan Carlos
Director	Juan Carlos Jaime Fajardo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional., 2017, p125 P
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, HABITUS, TÁCTICAS, SUBJETIVIDAD.
2. Descripción	
<p>Las políticas educativas se instauran como mecanismos de regulación y control de los contenidos y de las enseñanzas pedagógicas; reconfigurando, además, la subjetividad de los maestros y estudiantes. Un control que inicia con los parámetros de prueba del concurso docente y termina con las evaluaciones periódicas a las que son sometidos los docentes. Sumando, la regulación de los contenidos educativos a través de los estándares de competencias, las orientaciones pedagógicas del ministerio y las pruebas estudiantiles que obligan al dictado de determinados temas y corroboran el condicionamiento institucional hacia los maestros. En este contexto, nuestro objetivo principal es: reconocer en la práctica pedagógica la subjetividad en los maestros de ciencias naturales y su relación con la normatividad educativa.</p> <p>Así pues, asistimos en la actualidad a graves contrarreformas del sistema educativo, una <i>estrategia</i> gubernamental que disminuye las posibilidades reales de construir un proyecto educativo diferente: emancipatorio y democrático. En contraste, se instaura, cada vez con mayor intensidad, un sistema de educación orientado al desarrollo de competencias laborales para la viabilidad laboral del sector productivo bajo los parámetros de eficacia y eficiencia; desconociendo, a su vez, algunas subjetividades o prácticas educativas diferentes. Aun así, es necesario decir que este control normativo no es total ni funesto, la subjetividad se abre paso y las rupturas, los puntos de fuga aún son posibles. En este panorama de tensión y conflictividad aparece uno de los objetivos</p>	

específicos de esta investigación: reconocer los escenarios colectivos en la normatividad educativa que posibilitan otras maneras de la práctica pedagógica.

En consecuencia, el sentido y la intencionalidad de esta investigación es comprender las formas y características que ha tomado la práctica pedagógica de los maestros de ciencias naturales en relación con las políticas educativas (estrategias) y los habitus que se han generado. Para ello, se cuenta con la documentación y el estudio de entrevistas a docentes de ciencias naturales de la I.E.D Luis Vargas Tejada, lo que permite un acercamiento real a las prácticas pedagógicas y, con ello, la vinculación precisa al habitus interiorizado y conocer las particularidades de su subjetividad. O, por el contrario, el reconocimiento de la táctica que los maestros de ciencias implementan para la construcción de prácticas pedagógicas alternativas y la configuración de subjetividades políticas, autónomas y críticas.

3. Fuentes

Aranda, Bonilla Juan y Rodríguez, Torres Sandra. (2016). *Análisis de la implementación de la reorganización curricular por ciclos en dos instituciones educativas distritales*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

Ayuste, Ana y Otros. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*. Barcelona: Editorial Grac, de Serveis Pedagògics.

Bello, Olivares Carola. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general*. Tesis de Maestría, Universidad de Chile.

Bourdieu. (2007). *El sentido práctico*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Cantor, Trujillo Angela y Martínez, Rojas María. (2016). *Análisis crítico sobre la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

Castoriadis, Cornelius. (2008). *El mundo Fragmentado*. La Plata: Terramar Ediciones.

De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo Cotidiano*. México: Artes de Hacer.

Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*. Estado Comunitario: desarrollo para todos. Bogotá.

De Sousa, Santos Boaventura. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Clacso.

De Sousa, Santos Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Gráfica don Bosco.

De Sousa, Santos Boaventura. (2003). *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la Experiencia*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Colección Espacio Crítico.

Gama, Bermúdez Luis Antonio. (2013). *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Análisis en cuatro experiencias investigativas del grupo evaluando_nos de la maestría en educación de la universidad pedagógica nacional*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, Tabares Carlos. (2012). *Impacto de los procesos de formación de maestros de ciencias naturales de educación básica primaria en sus prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia.

Martínez, Boom Alberto. Unda Bernal, María del Pilar. (1998). *De la insularidad de las innovaciones a las redes Pedagógicas*. Revista Nodos y Nudos. N° 5, Bogotá.

Martínez, Pineda María Cristina. (2008). *Redes Pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, M.C. (2012). *Redes, experiencias y movimientos pedagógicos*. Rev. Ciencia y Tecnología. Año 14, (18), pp. 5-11.

4. Contenidos

Se presentará en un primer momento los antecedentes investigativos necesarios para la comprensión del problema tratado, categorías de referencia casi obligatorias cuando se analizan las prácticas educativas de los maestros de ciencias naturales, su subjetividad y la intervención de las políticas públicas en materia de educación. Por otra parte, en el primer capítulo, se presentarán las generalidades de la investigación: el contexto de investigación, el contexto legal y los referentes conceptuales para el análisis de la documentación tratada. Se mostrarán las diferentes normatividades que condiciona las prácticas pedagógicas de los maestros y los conceptos indispensables para el estudio de las entrevistas realizadas.

En el segundo capítulo, se analizarán las posibilidades que se dan desde las políticas educativas en la construcción de prácticas alternativas y colectivas, entre ellas se encuentra la conformación de redes pedagógicas, la implementación de los Ciclos como espacios de constitución de subjetividades colectivas y la Reflexión-Acción-Participación como elemento de subjetivación de las prácticas educativas. Por último, en el tercer capítulo, se analizarán las entrevistas realizadas a los maestros de la Institución Educativa Distrital Luis Vargas Tejada de Bogotá. Allí con ayuda de los referentes teóricos se mostrará el habitus que constituye las prácticas educativas de los maestros; además, de las diferentes tácticas y prácticas instituyentes construidas por los maestros, así como la subjetividad política que se desprende de ello.

5. Metodología

El enfoque que tomo esta investigación es de tipo hermenéutico, este enfoque se comprende “como una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto” (Díaz, Herrera y Vásquez, 2011, p 53), en este caso se hace una interpretación de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y de las políticas educativas, identificando en estas últimas los espacios emancipatorios, donde se considera al maestro como un sujeto crítico y propositivo, dejando de lado la estructura funcionalista en la cual está inmerso.

Por otro lado, se hace uso y análisis de las interpretaciones de las políticas educativas que realizan los maestros participantes, lo cual nos permite construir conocimiento desde mis necesidades propias como investigador y desde los intereses de los maestros como sujetos participes.

6. Conclusiones

La implementación de las políticas gubernamentales en el escenario educativo lleva a que el trabajo pedagógico sea cada vez más aislado y fragmentado por las disposiciones de la misma política. Ello ocasiona un desarrollo simplemente de contenidos en la búsqueda de mejores resultados de tipo individual, pues se están perfilando los individuos que harán parte de las sociedades. Si se busca un individualismo desde la política educativa (como en las pruebas saber) es para generar una serie de líderes no de tipo social, sino permeados de individualismo, donde no

les importa el otro, ocasionando una desintegración mayor de la sociedad.

Sin embargo, es de rescatar que las políticas educativas también presentan oportunidades que se deben desarrollar desde la audacia de los maestros, porque desde esas posibilidades se pueden crear una serie de redes que facilitan la intercomunicación de las apuestas pedagógicas que se desarrollan al interior de las sociedades académicas. Logrando así un cruce de información, multiplicando los diferentes escenarios educativos, siempre en pro del desarrollo educativo de la sociedad. Desde ese dialogo se construyen colectividades de maestros que potencian el saber pedagógico y social, todos los maestros debemos tener claro que lo social también es un escenario que permite educar de igual manera como se hace con cualquier rama del conocimiento, pero no se debe olvidar que para educar y orientar lo social dentro de un proceso educativo se debe contar con otros, porque debe existir una reciprocidad de saberes que permita una ampliación de ese horizonte de posibilidades como lo menciona Boaventura.

Desde lo anterior, se encuentra que la subjetividad del maestro de ciencias puede llegar a ser un escenario de reflexión, donde se presentan una serie de tensiones entre las políticas educativas y su ser como sujeto que enseña. Esto genera rupturas del mismo sistema y emerge un sujeto político que ocasiona nuevas posturas ante las imposiciones y crea espacios donde el maestro se convierte en un sujeto libre, lleno de posibilidades y de tácticas, no de estrategias como las plantea De Certeau.

Elaborado por:	Juan Carlos Suarez Sanabria
Revisado por:	Juan Carlos Jaime Fajardo

Fecha de elaboración del Resumen:	12	09	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

ESTADO DEL ARTE	17
I. La incidencia de la política educativa en las prácticas pedagógicas.....	17
II. La configuración de la subjetividad del maestro.....	26
III. La práctica pedagógica en ciencias y sus validaciones	32
CAPÍTULO I	38
1. GENERALIDADES.....	38
1.1 Configuración de la problemática investigativa.....	38
1.2 Contexto investigativo	40
1.3 Contexto legal.....	43
1.3.1 Constitución política de Colombia.....	44
1.3.2 Acto Legislativo 01 de 2001 – Ley 715 de 2001	45
1.3.3 Decretos del 2002	47
1.4 Referente conceptual	52
1.4.1 Práctica pedagógica.	52
1.4.2 Habitus en la Práctica pedagógica.....	53
1.4.3 Las Tácticas en la Práctica.	56
1.4.4 Subjetividad	58
1.4.5 La Reflexión dentro de la Subjetividad del maestro	60
1.5 Metodología	62
1.5.1 Enfoque de la investigación	63
1.5.2 Método de investigación.	64
1.5.3 Las técnicas utilizadas.....	65
1.5.4 Revisión Documental.....	65
1.5.5 Entrevistas semiestructuradas.	66
1.6 Delimitación de la investigación.....	67
1.7 Fases de la Investigación.....	67
1.7.1 Fase 1: Revisión Documental y Acercamiento Bibliográfico.....	67
1.7.2 Fase 2: Trabajo de campo	68
1.7.3 Fase 3: Análisis de la Información	68
1.7.4 Fase 4: Conclusiones.....	69
CAPÍTULO II	70
2. POSIBILIDADES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA APUESTAS COLECTIVAS	70
2.1 Las redes de maestros en los estándares educativos.	72

2.2	Los Ciclos como posibilidad para la construcción de subjetividades colectivas magisteriales.....	77
2.3	La Reflexión–Acción–Participación como elemento de subjetivación dentro de la práctica pedagógica	81
2.4	Balance de Capítulo.....	87
CAPÍTULO III.....		89
3.	LA SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO DE CIENCIAS NATURALES EN LA PRACTICA PEDAGOGICA.....	89
3.1	La configuración del sujeto y la subjetividad en los maestros de ciencias naturales.	89
3.1.1	El sujeto de la práctica pedagógica en ciencias naturales	90
3.2	Habitus en la práctica pedagógica de ciencias naturales	98
3.2.1	La inculcación en la práctica pedagógica.	100
3.2.2	La interiorización en la práctica pedagógica.	105
3.3	Lo instituyente en las prácticas pedagógicas del maestro de ciencias naturales	107
3.3.1	Los espacios de reflexión como elemento instituyente dentro de las prácticas pedagógicas. 108	
3.3.2	El uso de las normas como elemento que potencializa lo instituyente	109
3.3.3	¿Se configuran subjetividades colectivas en las clases de ciencias?.....	112
3.3.4	Las tácticas de los maestros como elementos esperanzadores en la construcción de sociedades.	114
3.3.5	Desde las tácticas a los espacios emergentes dentro de las prácticas pedagógicas como practicas nómadas.	119
3.4	Balance de Capitulo.....	122
CONCLUSIONES		123
	De las políticas	123
	La Subjetividad dentro de los maestros de ciencias	125
	Desde las prácticas	126
	Practicas Instituyentes	127
	Practicas Instituidas	128
Anexos		134
	Anexo núm. 1. Ficha de Entrevistas:	134
	Anexo núm. 2. Ficha técnica Entrevista. Profesor(a): Diana Castro	136
	Anexo núm. 3. Ficha técnica entrevista. Profesor(a): Ana Clovis Sánchez	143
	Anexo núm. 4. Ficha técnica entrevista. Profesor(a): Vito Mendoza.....	150
	Anexo núm. 5. Ficha técnica entrevista. Profesor(a): Marisol Sánchez	158
	Anexo núm. 6. Consentimientos de profesores sujetos y partícipes de la investigación.	165

INTRODUCCIÓN

La tendencia dominante del neoliberalismo en los modelos de desarrollo del país ha producido una creciente regulación y control de las diferentes prácticas sociales y políticas. La educación no ha estado ajena al condicionamiento de este modelo económico pues sus aspectos más significativos han adquirido nuevas connotaciones de tipo mercantil: *competencias, eficiencia, eficacia, capital humano, autosostenibilidad, estandarización*, entre otras. Ahora, el libre mercado y la comercialización se establecen como entes reguladores del sistema educativo: los decretos, leyes y lineamientos proferidos tienen la finalidad de legitimar las políticas educativas neoliberales e implementar, de forma impositiva, los criterios educativos funcionales al modelo: capital humano y enfoque de competencias laborales.

Caso concreto, los planes de desarrollo (PDN) del periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006, luego reelegido para el periodo 2006-2010) y su programa sectorial denominado “la revolución educativa” determinan como estrategia fundamental la ampliación de la cobertura educativa, lograda a partir de una reingeniería del sector público y con recursos del sector privado. En consecuencia,

[e]l Plan de Desarrollo 2002-2006 no menciona el derecho a la educación, ni contempla ninguna estrategia para ampliar la educación gratuita ni reducir los costos educativos. Al contrario, se utiliza el principio de cofinanciación por parte de las familias y los alumnos, con la consecuente descarga de las obligaciones del Estado en derechos humanos sobre los particulares. La imposición de una tasa de Impuesto de Valor Agregado (IVA) al costo de las matrículas educativas demuestra el concepto de compra-venta de la educación o, como lo dice Alberto Yepes de la Corporación Región, de negocio rentable. Así pues, Colombia carece de una estrategia educativa basada en los derechos humanos (...). (Como se cita en Miñana, 2010, pp.43-44)

De igual forma, se introducen una serie de reformas que agravan la situación de los docentes, se modifican sus funciones, cambian sus condiciones laborales, se afecta su carrera docente por medio de la meritocracia, entre otras. Lo cierto es que dentro del Plan de Desarrollo se sostiene “(...) que el sector privado tiene un papel central en el crecimiento. En Particular, se argumenta que la tarea de generación de riqueza es

fundamentalmente una responsabilidad del sector privado” (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 17). El Estado, entonces, debe proveer las mejores garantías para la inversión privada y el desarrollo del mercado; así mismo, debe ser promotor e iniciar proyectos promisorios para que el sector privado se involucre. Es más,

[I]a descentralización de la financiación con fundamento es un esquema de asignación basado en la demanda denota que el horizonte de la educación pública comprende una redefinición de la responsabilidad del Estado (gobierno central) en cuanto este se limitaría a proveer los recursos -cada vez más escasos en razón de la crisis fiscal- y no le interesaría quien los administre, siempre y cuando se garantice la eficiente prestación del servicio. (Estrada, 2003, p. 12-13)

En este orden de ideas, la educación adopta las pautas del Estado Comunitario y se establece como requisito para el desarrollo alto y sostenido de la sociedad con equidad. Esto provoca un giro hacia el modelo de competitividad y de formación para el capital humano¹ (población para la producción y formación para el trabajo), articulando todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior, a un sistema de formación para la adquisición y fortalecimientos de competencias laborales y ciudadanas.

Así pues, la política de ampliación de cobertura es un proyecto esencialmente privatizador: en la educación básica y media la financiación de las escuelas se basa en la demanda y en la cantidad de estudiantes atendidos, lo que genera una competencia por los dineros públicos en tanto las instituciones desbordan su capacidad de matrícula para acceder a más recursos. El hacinamiento y los pocos recursos públicos fomentan que los gobernantes locales entren en los esquemas de educación contratada o de colegios por concesión². Por otra parte, la política de calidad educativa que se desprende de estos

¹ En la actualidad, la educación reflejada en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades productivas, es uno de los factores que determinan el grado de competencia que está en capacidad de afrontar un país, dado el auge del comercio internacional. Lo anterior obliga a los países a incrementar el número de personas capacitadas en áreas especializadas de acuerdo con las necesidades del sector productivo (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 298).

² El esquema de colegios por concesión consiste en entregar, para su administración, colegios construidos y dotados por la administración local, a particulares que demuestren experiencia y calidad en la gestión educativa y administrativa. A cambio de la dirección, organización y prestación del servicio educativo, se le reconoce anualmente al concesionario la suma de 937.740 (año 2014) pesos por niño atendido.

lineamientos políticos establecidos se asocia con el espíritu del plan sectorial de educación y con el proyecto del Estado Comunitario. La calidad de la educación se restringe a la capacidad que tiene las instituciones educativas de plasmar los principios del capital humano y el enfoque de las competencias laborales en sus currículos.

Los estándares básicos de competencias constituyen el parámetro de lo que todos los estudiantes deben saber y saber hacer en cada uno de los niveles educativos y son el criterio frente al cual es posible establecer en qué medida se cumplen los objetivos del sistema educativo y si las instituciones alcanzan los resultados esperados. Con los estándares como referentes, las instituciones pueden diseñar planes de estudio, y estrategias pedagógicas y de evaluación de los aprendizajes, teniendo en consideración la diversidad de contextos y grupos poblacionales. (MEN, 2008, p. 31)

Para el cumplimiento de estos estándares se crea un Sistema Nacional de Evaluación que monitorea, regula y controla la implementación de las competencias en los distintos niveles de formación. Se debe sumar a esto otro engranaje de la revolución educativa: las competencias ciudadanas (MEN, 2008); aquí toma importancia lo dicho por Estrada (2003) en la necesidad de analizar la política de estandarización y las competencias desde otra perspectiva:

[I]a educación como parte de un proyecto de control social y como componente de una estrategia de sujeción de sus contenidos a las demandas del mercado. (...) La educación irrumpe como posibilidad de entronización en la sociedad del proyecto político y sociocultural del neoliberalismo. Es el dominio desde la raíz. (...), es el requerimiento por un tipo de sistema educativo y de educación que dé cuenta del lugar del país en tal proceso y de las exigencias que impone la competencia: mano de obra que atienda unos mínimos de estándares, también “globalizables”, y sobre todo dócil y barata. (p.38)

En esta medida, el proyecto de revolución educativa afianza las políticas neoliberales de las competencias laborales y, a su vez, legitima y valida los discursos a través de las competencias ciudadanas. Se inicia la formación de un tipo específico de ser humano que sea funcional a las políticas económicas neoliberales. Con todo, el cambio de gobierno en el 2010 no significaría un cambio de las políticas educativas, Juan Manuel

Santos siguió las políticas de su antecesor Uribe Vélez, quien lo nombró como su candidato para las elecciones presidenciales. De nuevo el enfoque de competencias es ratificado con el agregado de la *innovación educativa*, no obstante, lo esencial es entender que estas reformas tienen alcances estratégicos y estructurales: el sistema educativo actual es el punto de llegada de una serie de reformas y políticas neoliberales y, a su vez, es el punto de partida para la completa privatización y mercantilización de la educación.

Todos los factores ya descritos y otros que se analizarán a lo largo de la investigación, repercuten en la práctica educativa de los maestros de ciencias naturales. Las diferentes leyes y decretos se instauran como mecanismos de regulación y control de los contenidos y de las enseñanzas pedagógicas; reconfigurando, además, la subjetividad de los maestros y estudiantes. Un control que inicia con los parámetros de prueba del concurso docente y termina con las evaluaciones periódicas a las que son sometidos los docentes. Sumando, la regulación de los contenidos educativos a través de los estándares de competencias, las orientaciones pedagógicas del ministerio y las pruebas estudiantiles que obligan al dictado de determinados temas y corroboran el condicionamiento institucional hacia los maestros. En este contexto, nuestro objetivo principal es: reconocer en la práctica pedagógica la subjetividad en los maestros de ciencias naturales y su relación con la normatividad educativa.

Así pues, asistimos en la actualidad a graves contrarreformas del sistema educativo, una *estrategia* gubernamental que disminuye las posibilidades reales de construir un proyecto educativo diferente: emancipatorio y democrático. En contraste, se instaura, cada vez con mayor intensidad, un sistema de educación orientado al desarrollo de competencias laborales para la viabilidad laboral del sector productivo bajo los parámetros de eficacia y eficiencia; desconociendo, a su vez, algunas subjetividades o prácticas educativas diferentes. Aun así, es necesario decir que este control normativo no es total ni funesto, la subjetividad se abre paso y las rupturas, los puntos de fuga aún son posibles. En este panorama de tensión y conflictividad aparece uno de nuestros objetivos específicos: reconocer los escenarios colectivos en la normatividad educativa que posibilitan otras maneras de la práctica pedagógica.

A saber, en dicha conflictividad se entrecruzan tanto prácticas conservadoras e institucionalizadas como discursos alternativos y proyectos educativos críticos y políticos. Un espacio de tensión en el que se disputa la construcción de nuevas prácticas educativas: un proceso que pasa por el reconocimiento y la posibilidad de conformar subjetividades políticas alternativas. Pues bien, ante estas dos posibilidades, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Qué subjetividad se configura en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales y esta qué relación tiene con la normatividad educativa?. Partimos de reconocer que el campo educativo es complejo y dinámico, y que el mismo escenario de las prácticas educativas se mantiene en tensión permanente entre acciones instituidas e instituyentes, entre prácticas conservadoras de las políticas educativas y prácticas que aprovechan estas mismas políticas para encontrar sus puntos de fuga y emplear nuevas formas de uso o nuevas significaciones.

Esta investigación hace uso de herramientas analíticas y conceptuales que facilitan la comprensión de las prácticas educativas y clarifican el tipo de subjetividad que se constituye a partir de ella. Identificar los *Habitus* y las *Tácticas* en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales. En este sentido, el concepto de *habitus* hace referencia al conjunto de esquemas generativos (políticas educativas) a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él (subjetividad y prácticas educativas). En palabras de Bourdieu (2007),

(...) sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 86)

Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: son conformados por los mismos sujetos a lo largo de su historia y resulta de la interiorización de la estructura social. Estas estructuras condicionan los pensamientos, las percepciones y las acciones de los sujetos. Será a partir de las características del *habitus* que los maestros producirán sus

prácticas educativas. El habitus se conformará, por un lado, por estructuras sociales externas (habitus externalizados), campos sociales que se han construido históricamente: campo económico, político o escolar. Por otro lado, mediante estructuras internalizadas (habitus de inculcación) que se incorporan al sujeto mediante la agencia o el condicionamiento de sujetos dotados de autoridad.

Empero, los sujetos son socialmente producidos, pero no pueden ser reductibles a meros soportes determinados por la estructura: ante todo la interiorización de los esquemas permite la reflexividad del agente social, y con ello, cierto cambio y adaptación de los habitus. Por otra parte, las nociones de *táctica* y *estrategia* de Michel De Certeau significan en otras palabras, *poder* y *resistencia*: la táctica es el recurso que tiene el débil para resistir a la estrategia del fuerte. De manera muy general, la estrategia son las formas de manipulación de los sujetos con poder:

(...) De Certeau concibe a aquellas acciones producidas por/ desde las instituciones. Poseen un lugar propio; presentan capacidad de anticipación; organizan el espacio y el tiempo cotidianos; dictan leyes, normas y prescripciones; producen discursos y textos; se sostienen en el peso de la historia; se sedimentan en el tiempo acumulado. Son, en fin, acciones de los poderosos, de los productores. Las tácticas, por el contrario, son caracterizadas por De Certeau como unas prácticas de desvío producidas por los débiles, los consumidores; no poseen lugar propio sino que deben actuar en los escenarios del otro; son prácticas fugaces que aprovechan el tiempo; dependen de la astucia; no anticipan; usan las fallas y fisuras del sistema (...). (Rodríguez, 2009, p. 8)

En consecuencia, el sentido y la intencionalidad de esta investigación es comprender las formas y características que ha tomado la práctica pedagógica de los maestros de ciencias naturales en relación con las políticas educativas (estrategias) y los habitus que se han generado.

Para ello, se cuenta con la documentación y el estudio de entrevistas a docentes de ciencias naturales de la I.E.D Luis Vargas Tejada, lo que permite un acercamiento real a las prácticas pedagógicas y, con ello, la vinculación precisa al habitus interiorizado y conocer las particularidades de su subjetividad. O, por el contrario, el reconocimiento de la táctica

que los maestros de ciencias implementan para la construcción de prácticas pedagógicas alternativas y la configuración de subjetividades políticas, autónomas y críticas.

Así pues, se presentará en un primer momento los antecedentes investigativos necesarios para la comprensión del problema tratado, categorías de referencia casi obligatorias cuando se analizan las prácticas educativas de los maestros de ciencias naturales, su subjetividad y la intervención de las políticas públicas en materia de educación. Por otra parte, en el primer capítulo, se presentarán las generalidades de la investigación: el contexto de investigación, el contexto legal y los referentes conceptuales para el análisis de la documentación tratada. Se mostrarán las diferentes normatividades que condiciona las prácticas pedagógicas de los maestros y los conceptos indispensables para el estudio de las entrevistas realizadas.

En el segundo capítulo, se analizarán las posibilidades que se dan desde las políticas educativas en la construcción de prácticas alternativas y colectivas, entre ellas se encuentra la conformación de redes pedagógicas, la implementación de los Ciclos como espacios de constitución de subjetividades colectivas y la Reflexión-Acción-Participación como elemento de subjetivación de las prácticas educativas. Por último, en el tercer capítulo, se analizarán las entrevistas realizadas a los maestros de la Institución Educativa Distrital Luis Vargas Tejada de Bogotá. Allí con ayuda de los referentes teóricos se mostrará el habitus que constituye las prácticas educativas de los maestros; además, de las diferentes tácticas y prácticas instituyentes construidas por los maestros, así como la subjetividad política que se desprende de ello.

ESTADO DEL ARTE

La construcción de este estado del arte se realizó con base en algunas investigaciones que se consideran relevantes de acuerdo con los temas estudiados. Este escrito se ha clasificado en tres ejes temáticos: en primer lugar, tenemos las incidencias de la política educativa en las practicas pedagógicas; como segundo eje, la configuración de subjetividad en los maestros y; por último, lo correspondiente a las practicas pedagógicas en ciencias y sus validaciones.

I. La incidencia de la política educativa en las prácticas pedagógicas.

En este eje temático se desarrollan tres investigaciones consideradas de vital importancia para la investigación, pues dan una mirada analítica de las políticas educativas y su incidencia en las prácticas pedagógicas. En la investigación realizada por Cantor y Martínez (2016) se encuentra un estudio correspondiente al *Análisis crítico sobre la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales*, los participantes de esta investigación fueron 12 maestros tanto del sector privado como del público de la ciudad de Bogotá; en esta investigación se analiza la incidencia de las políticas educativas en la transformación de las prácticas educativas en Colombia desde distintos ejes como la innovación, la investigación, la formación académica y el rol del maestro dentro del sector público y privado.

En un primer momento, la investigación realiza un recorrido por diferentes escenarios de tipo legal que condicionan el quehacer pedagógico del maestro, como las reformas dadas en México, Argentina y Chile, los primeros países en presentar una transformación de las prácticas educativas, influenciadas por las políticas económicas neoliberales, los recursos y planes de desarrollo de los gobiernos de turno. Para el caso colombiano se desarrolla un recorrido por la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación, las cuales establecen que el gobierno nacional debe encargarse del mejoramiento de la calidad educativa, de la formación de los docentes y establecer mecanismos de evaluación con el fin de mejorar los objetivos planteados. Esto lleva al gobierno a establecer una reforma del estatuto docente desde la ley 715 de 2001, dando como resultado el decreto 1278 de 2002, en el que se cambia drásticamente la relación del

profesor con el conocimiento, la capacitación, la estructura del escalafón docente y demás aspectos que se tenían en el decreto 2277.

Los autores consideran que estas reformas se dan especialmente por

(...) la influencia que tienen entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco Mundial en los ajustes fiscales, prestamos de dinero que cubren las deudas externas de los países tercermundistas y el desarrollo macroeconómico permitiendo que estas intervengan en las políticas de estado de cada gobierno manipulándolas a su conveniencia con el fin de formar personas útiles al mercado global mas no para cambiar radicalmente la sociedad. (Cantor y Martínez, 2016, p. 19)

En un segundo momento, se analiza el quehacer pedagógico del maestro, allí las autoras exponen las diferentes concepciones que se han desarrollado de la práctica pedagógica (como saber pedagógico y oficio del maestro) desde diferentes autores como De Tezanos, Saldarriaga y otros. Así pues, un

(...) saber pedagógico es la noción o saber que surge desde el mundo de los oficios o profesiones, en el campo de la docencia da identidad al oficio de enseñar, reclama la reflexión sobre la práctica pedagógica y a los participantes de ella, es aquí en donde se encuentra la esencia de la identidad del oficio de maestro, por tanto, es un concepto funcional en el dominio de la formación de los mismos. (Cantor y Martínez, 2016, p. 42)

Para las investigadoras, el saber pedagógico y el oficio del maestro están ligados entre sí, ya que “el saber pedagógico implica una teoría, una interacción social y la elaboración de un proyecto de vida dentro de la sociedad” (Cantor y Martínez, 2016, p. 42). Por lo tanto, se muestra que los términos de

(...) saber pedagógico y práctica pedagógica, su relación y articulación con el oficio de maestro, este último término asignado histórica y culturalmente a la persona dedicada al oficio de enseñar frente a otros términos más recientes, tales como docente, profesor o

instructor, marcan esa labor formativa que se realiza diariamente dentro del aula que junto con las políticas educativas afectan ese arte de enseñar. (Cantor y Martínez, 2016, p. 44)

Teniendo en cuenta lo anterior, se consideran tres dimensiones que conforman las prácticas pedagógicas, estas son: la innovación, formación docente y rol del maestro. El diseño y desarrollo metodológico de la investigación de Cantor y Martínez (2006) se realiza desde un enfoque de carácter descriptivo, interpretativo de tipo cualitativo, y como elemento de recolección se utilizan las entrevistas semiestructuradas, las cuales aportan cierta información relevante respecto a la transformación de las prácticas educativas bajo la influencia de políticas educativas.

Para el análisis de resultados, encuentran cuatro ejes de estudio dentro de su investigación: las políticas educativas nacionales, la innovación e investigación, la formación académica del docente y el rol del maestro; ejes y temáticas que se articulan con la descripción del problema de esta investigación. Para este caso, las investigadoras estiman que las políticas educativas afectan los escenarios educativos de la siguiente manera: en el sector privado se ve una mayor autonomía de las instituciones en los procesos convivenciales y académicos; sin embargo, se han centrado en el desarrollo de currículos dentro del aula. Por otra parte, en el sector público se busca calidad, pertinencia y reducción de índices de deserción e inclusión; más aún, los maestros se encuentran con escenarios donde las políticas educativas no tienen mayor incidencia debido al contexto en el que desarrollan su práctica educativa. Respecto a la innovación, determinan, que estos procesos en las instituciones intervenidas se quedan como proyectos de interés particular, casi siempre relacionados con temas de investigación que realizan los docentes que cursan estudios de posgrados; espacios que quedan reducidos a la construcción de tesis académicas que pocos maestros conocen. En la formación docente, las investigadoras encuentran que la

(...) actualización se realiza a través de diversos cursos, posgrados, educación *on line*, lecturas, participación en foros virtuales, semilleros o grupos de investigación, entre otros, con el fin de estar a la vanguardia ante las nuevas estrategias y herramientas pedagógicas que permitan impartir mejor un conocimiento y así mismo generar mayor

interés en los estudiantes hacia sus propios procesos de aprendizaje. (Cantor y Martínez, 2006, p. 70)

Ahora bien, dentro de las principales conclusiones,

(...) [se] reconoce que hay una fuerte influencia por parte de las políticas educativas en los procesos de formación sobre todo en los docentes que hacen parte del sector público. Más que identificarlas y conocerlas a cabalidad, lo que al maestro le interesa es ver cómo estas políticas interfieren en su labor como formador, reduciendo sus funciones dentro del aula y de la misma institución educativa y cuestionándose siempre de la forma en que estas van encaminadas a evidenciar y demostrar con resultados estadísticos la calidad de la educación que se imparte en Colombia. (Cantor y Martínez, 2006, p. 92)

Por otra parte, en el año 2016, Aranda y Rodríguez, realizaron una investigación denominada *Análisis de la implementación de la reorganización curricular por ciclos en dos instituciones educativas distritales*, cuyo problema de investigación es: ¿Qué problemáticas han surgido en la implementación de la RCC³ en ciclo I, como currículo integrado, en dos instituciones educativas distritales? Para esta investigación se contó con 11 integrantes de las dos instituciones como población de estudio. Según los investigadores, una de las problemáticas presentadas, es la no articulación de los PEI dentro de la reorganización curricular por ciclos, en esta investigación se encuentra la relación de las prácticas pedagógicas con el diseño curricular de las instituciones, de acuerdo con la organización que realizan de los estudiantes en ciclo I.

Dentro del desarrollo normativo se muestra cómo se constituye la propuesta de ciclos desde la Ley General de Educación en relación con la calidad y cubrimiento del servicio, lo que llevó a la instauración de planes sectoriales de educación por parte de entidades territoriales. En este caso, se resaltan los planes sectoriales de educación de Bogotá en los periodos (2004-2008) (2008-2012) (2012-2016), que dan gran importancia a las RCC. Dentro de la investigación se desarrollan los conceptos de *currículo e integración curricular*, que funcionan, además, como base para un posterior análisis de las entrevistas implementadas dentro de las instituciones elegidas para la investigación.

³ Reorganización Curricular por Ciclos.

En relación con la categoría de *currículo*, los investigadores analizan diferentes autores como Sacristán (2010) y Kemmis (1993), y coinciden que

(...) es necesario repensar el currículo para la transición de una educación y una escuela reorganizada por ciclos, a partir de una reflexión sobre el papel de la misma y el análisis crítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la formación integral de los estudiantes, del rol del docente, de las prácticas pedagógicas que emergen de la praxis, de la relación escuela-sociedad y de la manera de operar en la institución escolar. (Aranda y Rodríguez, 2016, p. 14)

Ello posibilita que las prácticas pedagógicas se enriquezcan desde el quehacer pedagógico, teniendo en cuenta que estas pueden posibilitar, desde los mismos contenidos ofrecidos, un discernimiento de los estudiantes en diferentes momentos de su formación.

De acuerdo con lo anterior, los investigadores muestran cuál ha sido el referente conceptual de la RCC que se toma desde la SED; a saber, la idea

(...) es mejorar la Calidad de la Educación a través de la actualización de los programas de estudio, la transformación de la organización escolar y la enseñanza, con el fin de tener colegios de excelencia y jóvenes bien educados en el respeto a los valores y principios de la sociedad. (Aranda y Rodríguez, 2016, p. 16)

La ruta de desarrollo de la RCC dentro de las instituciones educativas se puede abordar de la siguiente manera: I FASE Preparación, II FASE Formulación, III FASE Implementación, IV FASE Seguimiento y sostenibilidad. Respecto a la integración curricular, esta ha sido definida como la

(...) organización del currículo de una institución alrededor de los problemas de la vida real, considerando la población, y aplicando los contenidos y habilidades de muchas áreas temáticas, y de las disciplinas, para hacer protagonistas a los jóvenes en una

democracia participativa y, por ende, lograr que ellos les den sentido a sus experiencias de vida. (Aranda y Rodríguez, 2016, p. 19)

Lo anterior, tiene en cuenta las diferentes estrategias de integración curricular basadas en la transversalidad y la interdisciplinariedad, facilitando la integración de saberes en los diferentes ciclos.

La indagación de Aranda y Rodríguez (2016), es de carácter cualitativo y se relaciona con un estudio de caso en el que se hace uso de entrevistas semiestructuradas a los docentes de dos colegios oficiales de Bogotá: Institución Educativa Rufino José Cuervo e Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás, con el fin de comprender los significados e interpretaciones de lo que acontece al interior de estas instituciones en relación con la reorganización curricular por ciclos. Dentro de las categorías de análisis utilizadas están: las transformaciones de las prácticas pedagógicas en el marco de la RCC, sentido y significado de la reorganización curricular por ciclo y el papel de la comunidad educativa en el proceso de reorganización curricular por ciclo. Cada una de estas categorías se desarrolla sobre cuatro ejes determinados: demanda, obstáculo, interés y transformación. De lo anterior, es importante rescatar que dentro de las practicas pedagógicas de la RCC se “(...) encuentran escenarios de transformación como el establecimiento de una línea y modelo pedagógico acorde al horizonte institucional” (Aranda y Rodríguez, 2016, p. 44).

En el análisis de los resultados, se evidencia un eje relacionado con las tensiones institucionales y el clima organizacional, el cual corresponde a

(...) la articulación entre el órgano central escolar (rectoría), el equipo directivo de la institución, los docentes, estudiantes y padres de familia, el cual es uno de los principales problemas que se presentan en la implementación de la reorganización curricular por ciclos. (Aranda y Rodríguez, 2016, p. 53)

En esta medida, una de las conclusiones de la investigación es

(...) que los aspectos de tensión presentados en las dos instituciones educativas distritales frente a la implementación de la RCC rebasan los aspectos fuertes que pueden brindar esta propuesta pedagógica distrital a nivel de transformación curricular. Las diferentes gestiones institucionales reconocen las bondades y las características de un currículo integrado por ciclos; sin embargo, la falta de voluntad y apropiación del ejercicio por parte de los estamentos y miembros de la comunidad educativa ha limitado su desarrollo e implementación, pues aún se encuentra en una fase de diagnóstico en estos dos colegios. Uno de los principales factores de tensión radica en que a pesar del reconocimiento de dichas bondades estas no son llevadas a cabo, porque esta labor implica mayor esfuerzo para el docente, por lo que se ve supeditada a la cantidad de trabajo adicional que significa y no al beneficio en términos de calidad a corto plazo. (Aranda y Rodríguez, 2016, p, 54)

En una tercera investigación, se cuenta el estudio de Gamma (2013) titulado *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos*. Allí se analizan cuatro experiencias investigativas del grupo *Evaluando_nos* de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Para esta investigación se contó con la participación de 5 colegios distritales y algunas universidades, en los cuales durante 4 años se realizaron diferentes intervenciones por parte del grupo *Evaluando_nos* de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El investigador hace uso de la información de 302 profesores y 166 estudiantes de los 5 colegios. Se indaga como objeto de investigación el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los problemas, aportes y desafíos emergentes en los proyectos de investigación planteados por el Grupo *Evaluando_nos* en el periodo 2008-2012, y cómo estos se relacionan con la problemática de la evaluación escolar y los estándares educativos que se trabajan en las comunidades educativas participantes? Con lo anterior, el investigador realiza un análisis de lo político-administrativo y pedagógico de la evaluación y de los estándares de la educación básica y media.

Empero, se realiza un recorrido por diferentes momentos en el que los criterios evaluativos han sido impactados desde el discurso gubernamental con criterios de equidad e igualdad de la educación, estableciendo estándares y criterios de desempeño tanto para

maestros como para estudiantes. Por lo tanto, desde lo administrativo y pedagógico “(...) lo que se esperaba sería un sistema de educación pública que estuviera en capacidad de adecuarse flexiblemente de manera continua y permanente a las demandas del sistema económico y a sus principios de organización” (Gamma, 2013, p. 22). Esto ha generado, según Gamma, una estandarización de la educación desde el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pues desde allí se realizó la introducción de los acuerdos necesarios para la implementación de estándares para cuantificar y cualificar la educación.

En este punto, la investigación de Gamma se hace importante, dado que muestra como los estándares han llevado a que el docente se convierta en “un productor” y rendidor de cuentas, debido a que este hace entrega de un producto final desde los resultados que se obtienen por parte de los estudiantes y de la misma institución; por tanto, para el investigador los estándares

(...) marcan una tendencia a homogenizar los contenidos de la educación, y al profundizar en la evaluación, se puede deducir que en la política y acuerdos internacionales se habla desde la necesidad de responder a unos patrones de mercado, a un resultado que permita clasificar las instituciones educativas, no solo del país, sino de toda la región, y la instauración de una serie de valores cuantitativos que camuflados de la cualidad exigen la clasificación y etiquetación de los estudiantes y docentes. (Gamma, 2013, p. 25)

Igualmente, en esta investigación se encuentra una mirada político-administrativa y neoliberal de la evaluación y los estándares, porque las formas de financiación que sugieren algunas organizaciones dan paso a la implementación de los

(...) Planes de Desarrollo, los Planes Sectoriales para la Educación, las Leyes, Decretos y Resoluciones, en todas las escalas y niveles sociales de los países que las adoptan, imponiendo así una concepción directa sobre la educación, los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y del contexto en que se encuentran, concepción que sitúa la escuela como empresa, regulada por unos estándares y una evaluación para la rendición de cuentas que aboga por la competitividad y la calidad. (Gamma, 2013, p. 26)

Esto lleva a que los diferentes países, en este caso Colombia, empiecen a desarrollar un frente de normas en términos educativos con el fin de cumplir con las recomendaciones que se dan desde el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Teniendo en cuenta lo anterior, el investigador analiza diferentes leyes como la Ley 115, la Ley 715 y los decretos 1860, 230, 1278, en los que se instaura una estructura de control sobre los resultados obtenidos por las instituciones educativas a través de las Pruebas Saber y la evaluación de competencias que se realiza tanto a estudiantes como a maestros. Así pues, “(...) la realidad de las Instituciones Educativas y de los docentes de todos los niveles educativos se encuentran con las políticas educativas nacionales que en contra vía limitan toda acción de transformación de las escuelas” (Gamma, 2013, p. 34).

Sin embargo, dentro de esta investigación se reconoce que desde el 2006 la Secretaría de Educación plantea una formación por dimensiones alejada de la política nacional; aun así, las instituciones y los docentes de todos los niveles educativos se circunscriben a las políticas educativas nacionales que limitan toda acción de transformación de las escuelas, lo anterior se demuestra con las descripciones que realizan los docentes de los colegios participantes. Siguiendo con otra temática, el diseño metodológico presentado en la investigación es un enfoque hermenéutico con análisis documental de tipo cualitativa, esto le permite al autor realizar una interpretación de los diferentes documentos que se han desarrollado por parte del grupo *Evaluándo_nos* en la intervención de cinco colegios públicos. Con la finalidad de observar cuáles son los problemas, aportes y desafíos con relación a la evaluación y los estándares educativos se realiza una indagación a partir de la implementación de cuatro fases: descripción, interpretación, valoración o evaluación y tematización. Por otro lado, como herramienta de procesamiento de la información se hace uso del software *ATLAS.ti*.

Entre los resultados obtenidos por esta investigación se localiza una carencia de trabajo colectivo por parte de los maestros, como desafío frente a los estándares y los criterios evaluativos del gobierno nacional. La investigación dispone de la búsqueda de prácticas evaluativas que permitan comprobar, medir y clasificar a los estudiantes según los

aprendizajes obtenidos; así pues, las prácticas de esta investigación están caracterizadas por el *habitus*, en el que la educación y la formación de los estudiantes se circunscriben a los objetivos preestablecidos dejando de lado el contexto educativo, esto debido al control de contenidos a partir de los estándares básicos de competencias.

Una de las conclusiones hechas por el investigador es que la política educativa permea a tal punto la evaluación que impone la tendencia de rendición de cuentas, en un fin por la eficiencia que tiene como consecuencia directa las imperantes pruebas censales que miden el conocimiento preestablecido y regulado por los estándares en educación. Estos últimos, se establecen como los objetivos máximos a alcanzar en la educación básica y secundaria, más no como un horizonte de guía, orientación de la formación o de base para el avance en el conocimiento. (Gamma, 2003, p. 103)

II. La configuración de la subjetividad del maestro

En este se exponen dos investigaciones relacionadas con la configuración de la subjetividad en los maestros, estas son de gran importancia debido a que en los procesos analizados se desarrollan elementos que configuran o han configurado subjetividades desde las prácticas pedagógicas y desde las mismas políticas. La investigación realizada por Mesa (2015) titulada *La formación de la subjetividad política en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame*, presenta una caracterización de la subjetividad de la investigadora desde el plan curricular, los recursos, las didácticas y los discursos utilizados dentro de su práctica pedagógica. El total de sujetos presentes en la investigación fueron 112 maestros en formación durante el periodo 2013-2014. A su vez, en cada semestre se seleccionaban aleatoriamente 7 estudiantes para una indagación más precisa, para un total de 28 estudiantes en los 4 semestres. Estos elementos, según la autora, influyen en la manera de pensar, actuar y sentir de sus estudiantes y de la docente, pues inciden en la construcción de su subjetividad política. La investigación desarrolla el siguiente problema de investigación: ¿Qué subjetividad política se configura a través de las mediaciones pedagógicas, en los maestros en formación durante su permanencia en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame?

La investigadora realiza un estudio de las leyes y decretos que han surgido durante las diferentes épocas y que han logrado transformar la formación y la práctica pedagógica de las escuelas normales a través del Decreto 2 de 1844, la Ley 89 de 1892, Decreto 429 de 1893 y otros que se encuentran en la investigación. Para la comprensión de la noción de *subjetividad* aborda autores reconocidos en el escenario educativo del país como Herrera (2008), Cristancho (2012), Ortega (1995) y otros, quienes asumen la subjetividad política como

(...) las maneras de pensar, sentir, asumir y actuar respecto a la vinculación y participación en actividades de orden social de la colectividad y, por ende, en relación con el ejercicio de la actividad política y los procesos intersubjetivos asociados a ella. (Mesa, 2015, p. 35)

Este concepto se desarrolla desde tres ejes temáticos: la construcción de la identidad del maestro, la práctica pedagógica del maestro y el sujeto-maestro que piensa desde el escenario personal, para establecer que el sujeto se constituye políticamente cuando este se

(...) vincula con otros sujetos y esa vinculación le permite no sólo interactuar, por ejemplo, para expresar o sentar sus puntos de vista acerca de situaciones que le generen inconformismo, sino también para posicionarse de manera crítica y reflexiva ante el mundo de lo social, que es en últimas, el mundo de la vida. (Mesa, 2015, p. 35)

Los ejes abordados, según Mesa (2015), aportan desde sus espacios a la subjetividad de la investigadora y de los futuros maestros que están en formación dentro de la Escuela Normal Superior de Quetame. Después de realizar el recorrido por diferentes autores y espacios psicológicos y filosóficos, la investigadora considera que la subjetividad dentro del proceso de formación de futuros maestros es muy importante, dado que

(...) con ella se busca permear las diferentes posturas y maneras de sentir, pensar y actuar frente a las distintas situaciones (vivencias, experiencias) de cualquier índole que el maestro deba enfrentar y resolver dentro del ejercicio de su labor docente en los diferentes contextos a los cuales deba vivir. (Mesa, 2015, p. 31)

Por otra parte, el enfoque metodológico utilizado para abordar esta investigación es de carácter cualitativo de tipo etnográfico, se tuvo en cuenta además algunos elementos de recolección de datos como entrevistas, historias de vida, diarios de campo y planes de estudio que; posteriormente, en el proceso de análisis de los datos e insumos encontrados visualizan las características y los elementos constitutivos en el proceso de construcción de subjetividad política de los normalistas. Hablar de una conclusión dentro de esta investigación es casi imposible, pues el desarrollo metodológico, analítico y propositivo del trabajo ha sido muy bien elaborado, por lo que se expondrán dos conclusiones que se consideran importantes y aportan a la investigación en curso:

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

[Segundo], resulta fundamental dinamizar y configurar la subjetividad política, no sólo desde las ciencias sociales, sino desde las demás disciplinas. Si la escuela realizara en forma estructurada esta tarea, contribuiría satisfactoriamente en la promoción de maestros más conscientes de su entorno, sensibles y cuestionadores de los procesos sociales, económicos y políticos que acontecen en su vereda, en su pueblo, en su departamento, en su país y en el mundo. (Mesa, 2015, pp. 116-117)

Con todo, la investigación realizada por Rodríguez (2012) titulada *La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares* se enfoca en indagar las formas de constitución de sujetos en el dispositivo escolar. En esta investigación se cuenta con la participación de dos instituciones de tipo público de la localidad 1, en la cuales se realiza una revisión documental de los manuales de convivencia y de algunos diarios de campo de

las dos instituciones. La investigadora lo concibe como un espacio lógico tensional, contextual y conflictivo. Con respecto al problema de investigación la investigadora introduce el siguiente interrogante: ¿Cómo se constituyen sujetos-maestros en las tensiones escolares?, ello porque tradicionalmente la escuela ha condicionado al maestro asumiendo que son similares u homogéneos; por otra parte, la investigadora considera que la constitución de la subjetividad normalmente se da por las funciones, condiciones, el manejo de saberes y los mecanismos organizativos que se tienen dentro de la escuela. Sin embargo, desde un acercamiento de tipo etnográfico se encuentra que la constitución de la subjetividad también se da desde las diferentes tensiones que se originan al interior de las instituciones.

En un primer momento, la investigadora realiza un recorrido a nivel histórico en cuanto al desarrollo de la escuela desde los españoles hasta el caso colombiano, exponiendo cómo fue utilizada por los diferentes gobernantes y resaltando las escuelas de tipo organizacional por su eficiencia y la eficacia en la materialización de las políticas educativas. De igual manera, la escuela se encuentra en una encrucijada de culturas y se instaura como un escenario de mediación cultural entre significados, sentimientos y conductas de la comunidad social, lo que puede representar diferentes tensiones o aperturas en la construcción de significados y de sujetos. Por último, la escuela se conforma como escenario tensional, conflictivo y contextual que, según el pensamiento de Saldarriaga (2000), es un espacio de dominación cultural sobre el maestro, lo que lleva a configurar diferentes tensiones desde el espacio pedagógico, hasta el punto de tener dentro de las escuelas diversos tipos de disciplina, normalización, individualización y subjetivación de estudiantes y de maestros.

Para la autora, según Barrantes (2002), el currículo, la regulación, el aprendizaje, el proyecto educativo, el proyecto escolar, el horizonte, la identidad y otros, son conceptos y escenarios que “(...) posibilitan el estudio de la escuela desde una lógica tensional, ya que la definición de dichos conceptos centra su interés en el tipo de sujeto escolar que se pretende formar desde la institucionalidad” (Rodríguez, 2012, p. 17). Así la escuela se convierte en un escenario tanto objetivo como nocivo, en el cual se da la posibilidad de construcción de subjetividad de los maestros. Con relación a la noción de sujeto, el

investigador retoma autores como Touraine (2000, 2006), donde se trata al sujeto como actor, Castoriadis (2002) como sujeto instituyente, Bourdieu (1997) como sujeto agente, Zemelman (2007) como sujeto protagonista y Foucault (1983) como sujeto entre sujeción-subjetividad. Desde estas conceptualizaciones se logra dar algunas precisiones sobre la subjetividad y el sujeto:

Los sujetos no tienen un modo único de producción ni una única forma de actuación, Los sujetos están atravesados por una serie de discursos que se expresan en dispositivos y ejercicios de poder-saber que buscan controlar y someter al sujeto; sin embargo, dichos discursos no dan cuenta de un sujeto universal o particular, pues como se ha dicho anteriormente los sujetos están contextualizados, se mueven en diversos momentos o campos. (Rodríguez, 2012, p. 23)

Además, se encuentra que los decretos de la profesión docente como el 2277 y el 1278 generan una tensión en los maestros por el “ser” y el “deber ser”, es decir, el sujeto no es una esencia ni una identidad determinada, sino que depende de varios vectores de subjetivación como

(...) la necesidad, el deseo, las pulsiones, los instintos, el interés, el lenguaje, las leyes, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos; un conjunto de relaciones e interacciones que establece con el entorno, con su interior, su exterior, y con procesos institucionales locales y globales. (Rodríguez, 2012, p. 35)

Un segundo interrogante desarrollado en la investigación es: ¿Cómo se constituyen sujetos-maestros en las tensiones escolares? A partir de esta problemática, se hace un estudio de la gubernamentalidad como generadora de tensiones en la constitución de la subjetividad del maestro, algunas de ellas se pueden visibilizar en los criterios de los estatutos 2277-1278: Rutina-formación; disciplinar-normalizar; masa-individuo; cultura ilustrada-cultura popular; aplicador-creador (Saldarriaga, 2003). Por lo tanto, las tensiones que se desarrollan están ligadas a las funciones estratégicas de la escuela, donde se tienen funciones de tipo colectivo e individual, espacios desde los cuales se tiene una polarización de las funciones. Por otro lado, se encuentran las tensiones entre el saber pedagógico y los mecanismos organizativos, pues allí se dan escenarios de enfrentamiento entre los métodos

y los procedimientos frente a las normas y sanciones que se dan en la escuela como escenario normalizador; por ende,

[e]stas tensiones se convirtieron en una rejilla de análisis sobre las cuales me acerqué a la escuela y sus complejidades, dichas tensiones más que dar respuestas acabadas sobre la escuela y los sujetos, son cuestionamientos sobre los cuales se producen subjetividades, permiten un acercamiento a las formas de constitución de sujetos maestros y posibilitan entre otras cosas una mirada reflexiva sobre las prácticas, abriendo espacios creativos para entenderlas de otro modo. (Rodríguez, 2012, p. 45)

El enfoque de investigación es de tipo cualitativa, lo que le permite describir e interpretar situaciones y prácticas sociales desde un estudio de caso de tipo etnográfico, logrando identificar diferentes situaciones en dos instituciones públicas de Bogotá denominados (A y B) que constituyen sujetos-maestros en las tensiones escolares.

Una de las principales conclusiones a las que llega la investigadora es

[e]ntender la escuela como un dispositivo, posibilita la reflexión sobre las formas de constitución de la subjetividad tanto de sujetos maestros como de sujetos escolares, pues en dicho dispositivo coexisten diversas líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerza y de subjetivación. Estas líneas al cruzarse generan tensiones, conflictos y paradojas que atraviesan la constitución de la subjetividad, entendida ésta desde el ámbito de la gubernamentalidad, como un efecto de gobierno que se constituye a través del poder, como sujeto político; del saber, como sujeto de conocimiento y de lo ético, como sujeto moral. En este contexto, los sujetos maestros se constituyen en un juego de relaciones con la institución escolar, tratando de armonizar funciones y tecnologías que le han sido asignadas a la escuela en un momento histórico determinado, es por esto por lo que los maestros no son una masa homogénea producida por el dispositivo escolar, son sujeciones, resistencias y posibilidades de creación, por lo tanto, adquieren diversas formas y despliegan varios roles, estrategias y tácticas. (Rodríguez, 2012, p. 125)

Desde la tensión de masa-individuo se cuestiona

(...) la sobrecarga de funciones que asume el maestro, una sobrecarga determinada en parte por la forma en que se medía dicha paradoja, así como existen maestros para los cuales su oficio no constituye ninguna carga, hay otros que ven que su trabajo se ha

orientado hacia diversas lógicas que hacen actuar en diferentes roles generando un distanciamiento fuerte con el saber pedagógico, pues se ocupan de otros aspectos (psicológicos, médicos, administrativos, familiares, etc.) que desbordan dicho saber. Si bien esta perspectiva los divide en buenos y malos maestros al generar una identidad ligada a la culpa (sujeciones), se encontraron en otros maestros perspectivas distintas que se separan sustancialmente de esta idea al reconocer que están inmersos en un juego de contradicciones y que es desde ese juego que ellos se mueven estratégicamente según sus intereses y motivaciones (nuevas formas de subjetivación). (Rodríguez, 2012, p. 125)

III. La práctica pedagógica en ciencias y sus validaciones

En este eje se describen dos investigaciones, por un lado, una investigación que diferencia las prácticas pedagógicas de la práctica de enseñanza y señala los problemas a los que se enfrentan los maestros de primaria en la enseñanza de las ciencias; esto le permite exponer algunas recomendaciones sobre el manejo de las prácticas pedagógicas. Por otro lado, la segunda investigación muestra cómo se validan las prácticas pedagógicas por medio de las políticas educativas, con la intervención de los estudiantes en los procesos evaluativos que realizan los docentes en su práctica pedagógica. Estos proyectos se convierten, entonces, en escenarios de *habitus* estructurantes por parte de los propios docentes.

La primera investigación se titula *Impacto de los procesos de formación de maestros de ciencias naturales de educación básica primaria en sus prácticas pedagógicas*, desarrollada por Gómez C. (2012) en la Universidad de Antioquia. La población objeto de estudio se compone de doce profesores de primaria de Medellín, los colegios participantes son: San Juan Bosco (3), Ramón Múnera Lopera (2), San Lorenzo de Aburrá (1), Juan de la Cruz Posada (1), Tulio Ospina (2), Héctor Abad Gómez (2), Picacho (1). Esta investigación que parte del problema de la formación en ciencias y sus prácticas pedagógicas: ¿Bajo qué referentes teóricos se diseñan y se aplican las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria en el área de ciencias naturales? ¿Cómo es la formación de maestros en enseñanza de las ciencias que sus prácticas no logran mostrar cambios significativos a nivel de la enseñanza? El investigador realiza una diferenciación entre dos sujetos inmersos dentro de la escuela y la comunidad, reconoce, por un lado, al *maestro* y por otro al *docente*. El primero se caracteriza “por hacer uso del conocimiento como

instrumento de formación de sujetos y como activador de la tensión entre pedagogía y ciencia” (Gómez, 2012 p. 34). El segundo hace uso del conocimiento, en el que la espiritualidad de ser ha desaparecido, lo mismo que el vínculo con la pedagogía, el docente en este caso es asumido como un técnico que opera una serie de funciones.

De igual forma, realiza una diferenciación de las nociones de *práctica pedagógica* y *práctica de enseñanza* donde

[1]a primera refiere al saber pedagógico, que, como un campo de saber, es más abierto y sus delimitaciones fluctúan entre el saber pedagógico y la apropiación de saberes de otras disciplinas. La segunda, que es más amplia, puede desarrollarse sin el saber pedagógico y limitarse a la aplicación directa de conocimientos, desalojados de una relación pedagógica. (Gómez, 2012, p. 35)

Según lo anterior, la práctica de enseñanza se convierte en una experiencia educativa de transmisión de conocimientos, tal como lo establece la famosa tecnología educativa en la que se establecen los planes de cada área con sus respectivas actividades. Esto genera una institucionalización del saber en el que el maestro es consciente de su accionar; encontrando diferencias entre el currículo planeado, el ejecutado y el logrado. Así, el investigador logra establecer un distanciamiento de la enseñanza en términos de eficacia para ampliarla a espacios de intencionalidades. Para lograr esto, el autor desarrolla su investigación desde la posición de Ibarra (2010) respecto a la práctica pedagógica donde es asumida como

(...) la actividad, realizada por maestros o por instituciones educadoras, pensada e intencionalmente dirigida al desarrollo y la perfectibilidad humana, con el propósito de responder a los retos que se plantean las sociedades, para ser afrontados en el curso de la educación. Esa práctica implica educar para la vida y permitir que a todos, sin excepción, puedan hacer justificar sus talentos y sus capacidades de creación y adaptación crítica a las situaciones que plantea nuestra época. Se supone, igualmente, educar para toda la vida, posibilitando la estructuración continua de mejores niveles de humanidad en las personas y grupos sujetos de educación. (Gómez, 2012, p. 39)

Acto seguido, Gómez (2012) analiza la importancia de la didáctica dentro del proceso de enseñanza de las ciencias, pues la enseñanza es un acto intencional, por lo que

es importante que el maestro conozca el modelo en el cual basa su práctica pedagógica. Por otra parte, la didáctica es “(...) un saber que permite transformar los saberes de las ciencias en saberes enseñables (...)” (Gómez, 2012, p. 41), ya que hace una práctica más consciente y se aleja del método transmisionista. Para establecer una didáctica, según el autor, el campo educativo de la enseñanza de las ciencias debe generar un acercamiento entre lo tradicional y lo actual; por ejemplo, la vinculación de los lineamientos en ciencias propuestos por el MEN (1998) y los estándares de competencias (2006), en los cuales existe un saber pedagógico y un saber de científico.

En el apartado de formación inicial y de continuidad de profesores de ciencias, el investigador, retoma los criterios de las políticas de Estado para realizar una búsqueda de maestros eficaces que generen transformaciones positivas en el saber pedagógico, en las prácticas pedagógicas y en la enseñanza de los docentes. Para ello es importante reconocer el poder y el profesionalismo de los maestros, de no ser así se podría dar “(...) la persistencia que tienen los educadores en aferrarse a sus creencias y conocimientos y no permitir mayor apertura a nuevos conocimientos, a diferentes miradas de la práctica docente” (Gómez, 2012, p.76). El autor desarrolla, además, un espacio relacionado con las actitudes y creencias de los profesores, donde “la autoeficacia corresponde al campo de las actitudes que son consideradas como un constructo de lo afectivo y el campo de las creencias como constructo cognitivo” (Gómez, 2012, p.79).

En el aspecto metodológico, la investigación es dirigida desde técnicas cualitativas, pues las concepciones de las prácticas pedagógicas requieren un análisis y una mirada conceptual más profunda; esto porque los maestros tienen esquemas de acción dados por su contexto o por las políticas educativas, algo que para el investigador se hace en algunas ocasiones invisible desde el análisis cuantitativo. Por tal motivo, la investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico, el cual busca comprender la forma cómo están enseñando los profesores de primaria la conceptualización del área de ciencias naturales, en siete instituciones educativas de Medellín.

Una de las conclusiones de la investigación

(...) se puede afirmar que esas condiciones de existencia están enmarcadas por las creencias y las actitudes de los docentes como por las formas como se vienen desarrollando los procesos de formación de maestros, ya que uno de los aspectos fundamentales que son develados en este trabajo consiste en que la actitud del maestro es altamente relevante en sus procesos de formación y en su desarrollo profesional. Se hace, entonces, necesario, tomar seriamente este fenómeno para definir, planear y desarrollar procesos de formación continua del profesorado. Tarea que no es fácil, ya que, por un lado, las actitudes del maestro están fuertemente arraigadas e incluso sustentadas desde la sociocultural. A eso se añade que las posiciones del sindicato y de colegas enfatizan y agudizan dichas posiciones. También agrava esto el hecho de que la posición de algunos directivos y administrativos de la educación se han propuesto hacer un seguimiento persona a persona para detectar posibles causas de la baja en la calidad, olvidándose que la situación no obedece a causas individuales, sino que es estructural. (Gómez, 2012, p.76)

La segunda investigación se titula: *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general* del investigador Bello (2011) y desarrollada en Chile, como problema de investigación se establece: ¿De qué forma los docentes dan explicación y justificación a sus propias prácticas pedagógicas en función del tipo de estudiante al que están orientadas? En esta investigación se contó con 40 estudiantes de la modalidad Técnico Profesional y Científico Humanista con el fin de recoger el contraste de significados que se produce en el docente en función en ambas modalidades, estos estudiantes son de diferentes universidades chilenas, inicialmente el grupo base de estudio eran 170 estudiantes.

Dentro del marco teórico desarrollado en la investigación se encuentra la percepción de los estudiantes respecto a las prácticas pedagógicas realizadas por ellos mismo, para lo cual analiza la forma en que son entendidas las buenas prácticas pedagógicas para el Ministerio de Educación chileno. Estas buenas prácticas son acciones docentes o proyectos educativos que se desarrollan desde una guía hecha por el mismo ministerio y en la cual se realiza, a su vez, una evaluación docente a partir de 4 indicadores: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales. Según la investigadora, estos criterios evaluativos no corresponden a las acciones de enseñanza, sino

que, por el contrario, son características del perfil del docente. Sin embargo, esas posturas del ministerio se convierten en validas, ya que quienes realizan la evaluación son los estudiantes.

Ahora bien, las expectativas docentes se relacionan con la percepción, esto es, con un proceso mental del ser humano que es precedido por una sensación, y que realiza, además, una selección de eventos de tipo contextual como lo son las motivaciones. Así pues, las prácticas pedagógicas en este espacio se articulan de acuerdo con lo que encuentran los maestros en sus entornos. Se generan, entonces, desde la autora y desde Bourdieu, procesos de internalización y externalización que van de la mano de las prácticas pedagógicas, y con ello, se conduce a una teoría consensuada de reproducción de las mismas prácticas, las expectativas que tienen los maestros de sus estudiantes llevan a que sus prácticas estén encaminadas en esa misma dirección.

Un elemento de gran importancia dentro de esta investigación radica en el manejo aplicado al concepto de *habitus* desde el pensamiento de Bourdieu, el cual se ve como “(...) el conjunto de creencias y estructuras que permite a los individuos crear sus propias experiencias, significados y resignificaciones” (Bello, 2011, p. 35). Lo anterior a partir de las interacciones sociales que establece desde el campus, lugar en el que se desenvuelven y se generan tensiones entre maestros y estudiantes que configuran las practicas pedagógicas.

La metodología utilizada por la investigadora es de carácter cualitativa, realiza un estudio de “tipo transeccional”, el cual mide las percepciones sobre las prácticas pedagógicas en un momento determinado. Para ello, se utilizó un cuestionario de tipo *Licker* donde los encuestados podían manifestar su grado de aprobación con relación a las practicas pedagógicas desarrolladas dentro de su formación. En esta medida, la investigación adoptó un estudio de caso que se adentra de forma profunda en la percepción de las practicas pedagógicas tanto de estudiantes como de maestros, cabe tener en cuenta que mediante esta técnica se pueden cruzar las diferentes subjetividades de los actores presentes en la investigación abordada desde dimensiones que no se vieran afectadas entre sí.

Por último, dentro de sus conclusiones, la investigación permite reconocer y aislar de un conjunto validado de definiciones, las prácticas pedagógicas más y mejor valoradas por los estudiantes. Además de explicar la forma como los docentes influyen en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes, más allá de la experticia disciplinar que se considera como un requisito para asumirse como profesor.

En síntesis, los antecedentes investigativos muestran que las políticas educativas han desarrollado procesos dentro de las prácticas pedagógicas validadas por los maestros, pero que de una u otra manera van configurando una serie de subjetividades al interior de ellos en sus procesos de formación. Esto debido al efecto de los elementos que contienen las políticas educativas y del contexto en el que se han formado, pues trasciende en su forma de pensar y actuar, y convierte sus prácticas en espacios preconfigurados que terminan siendo validados por la misma sociedad. El maestro no se constituye como un sujeto, sino como un elemento más que hace parte de las estructuras establecidas dentro de la comunidad. Por lo tanto, dentro de estas investigaciones también se brindan espacios de pensamiento que serán expuestas en esta investigación.

CAPÍTULO I

1. GENERALIDADES

En este capítulo se desarrollarán cuatro apartados con el fin de ubicar al lector en los aspectos generales que enmarcan esta investigación. Así, en un primer momento se realiza un recorrido por la configuración de la problemática investigativa; acto seguido, se encuentra el contexto investigativo y el contexto legal y, por último, un referente conceptual en el cual se hace un acercamiento a las diferentes categorías que soportan esta investigación.

1.1 Configuración de la problemática investigativa

Las políticas educativas en los diferentes escenarios parten de lo general a lo particular: buscan desarrollar las diferentes problemáticas, necesidades y metas que se requieren para la concreción de una política nacional que abarque en gran medida lo que requiere el país y no entes externos; sin embargo, en nuestro país existe una política nacional y las entidades territoriales se encargan de desarrollarla.

Desde el plan decenal de educación 2006-2016 se realiza una transformación de la política educativa, porque

[1]La estrategia para mejorar la calidad empezó por lograr un consenso en torno a lo que se entendía como tal, sobre lo que se buscaba con el paso de las personas por el sistema. Partiendo de la investigación internacional sobre lo que se requería de la educación en el siglo XXI, propusimos el enfoque de desarrollo de competencias. (MEN, 2006, p.18)

El sistema educativo colombiano se convierte en un escenario de desarrollo de una educación para el trabajo, avalando la puesta en marcha de los estándares de competencias que se instauran desde el año 2002. Así pues, la búsqueda de resultados satisfactorios de las diferentes pruebas que se aplican de manera periódica en primaria y secundaria lleva a que la práctica pedagógica se enmarque en las políticas de competencias.

En el plan sectorial de educación “La revolución Educativa 2002-2006” se establece lo correspondiente a la calidad de la educación bajo los denominados estándares de competencias, que no son más que paquetes educativos que desarrollan una serie de

contenidos de las diferentes áreas con el fin de establecer unas competencias a nivel laboral para todos los colombianos. Estos estándares se apoyan en las pruebas SABER, ya que desde los resultados obtenidos se evidencia si el maestro al interior de las aulas desarrolla los lineamientos de la política educativa (estándares). Es así como desde el proceso evaluativo se encuentra que “la evaluación de docentes y directivos se relacionará con el mejoramiento de los resultados de sus instituciones en los resultados de las pruebas censales”. En este sentido, el maestro es intervenido en su quehacer pedagógico, pues se plantea que, si los resultados obtenidos no son los mejores, se intervienen los escenarios educativos, puesto que dentro de los “estándares básicos de competencias se plantea el qué y no el cómo, con lo cual el proyecto educativo de cada institución adquiere sentido y permite tener en cuenta las diferencias en los diversos contextos del país” (MEN, 2006, p13). Esto nos lleva a un primer interrogante: ¿Qué escenarios colectivos pueden existir en la normatividad educativa que posibiliten otras maneras de la práctica pedagógica?

Ahora, desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas como formas de realización pedagógica de los maestros de ciencias naturales y las posibles transformaciones en la normatividad educativa, se encuentra que cada docente presenta un esquema diferente de su práctica, generada ya sea por su formación como docente o por la trayectoria que este ha tenido dentro del campo educativo (tiempo-experiencia). Estos elementos que se tienen del maestro de ciencias naturales posiblemente se identifican con el esquema del *habitus* como práctica pedagógica o, por el contrario, permiten que el maestro se caracterice por realizar maniobras al interior de sus prácticas para evadir la imposición normativa de los órganos gubernamentales. Así pues, estos últimos maestros logran configurar sus prácticas educativas en tácticas, por lo que surge un segundo interrogante: ¿Qué *habitus* y tácticas pueden existir en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales?

Desde las alteraciones que se han generado en el campo educativo a través de la normatividad educativa se podría afirmar que el maestro de ciencias sufre una transformación de su subjetividad. Si se hace el análisis del *habitus* y las *tácticas* del maestro desde el condicionamiento de la normatividad o por su propia acción frente al quehacer diario de su profesión, se evidencia que aparecen en muchas ocasiones algún(os)

discurso(s) propio(s) dentro de la práctica pedagógica frente a lo establecido. Lo que permite configurar subjetividades no determinadas; no obstante, al configurarse estas subjetividades cabe preguntarnos: ¿Qué relación puede existir entre la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales con la configuración de su subjetividad?

1.2 Contexto investigativo

El colegio Luis Vargas Tejada, es una Institución Educativa Distrital ubicada en la Localidad 16 (Puente Aranda), actualmente posee dos sedes, en la Sede A están los estudiantes de secundaria y en la Sede B los estudiantes de primaria. Sus principales vías de acceso son la avenida Primero de Mayo, la carrera 50, la avenida tercera y la antigua vía al ferrocarril. El 80% de la localidad está compuesta por fábricas e industrias, además la cruza el río Fucha, lo que la hace una de las zonas más contaminadas de Bogotá. Hacia el año de 1988 las escuelas de la zona 16 contaban con un promedio de 800 estudiantes en quinto de primaria, mientras que para bachillerato solamente existían 2 instituciones; por esta razón la escuela Emilio de Brigard desaparece para dar paso a la institución de bachillerato anexa al Benjamín Herrera durante un año. En 1990 por acuerdo del Consejo, el colegio de bachillerato ahora con dos niveles recibe el nombre de Gonzalo Suárez Rondón, nombre que cambiaría más adelante por el de Luis Vargas Tejada en 1994 cuando ésta se constituyó en institución independiente ofreciendo bachillerato completo en las tres jornadas.

La sede B, de primaria, fue fundada en el año 1963, a través del programa Alianza para el progreso, esta institución nace a raíz de la visita del presidente Jhon F. Kennedy y en homenaje a él se le dio a la institución el nombre de Escuela Jhon F. Kennedy. Al comienzo funcionó con cinco aulas y aproximadamente 80 estudiantes. Respondiendo a las políticas educativas de la Secretaria de Educación, se inicia en el año 2002 el proceso de integración con el colegio de secundaria, para constituir un solo Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cambia su nombre por Colegio Luis Vargas Tejada. La integración se legaliza por la Resolución 1239 del 9 de abril de 2002.

Por otro lado, la institución contó hasta el año 2016 con un total de 23 docentes para la secundaria, para la atención de 16 cursos o grados que se distribuyen desde grado 6° a grado 11°, permitiendo un desarrollo de actividades académicas dentro de la normalidad. Estos docentes en su totalidad son pagados por la Secretaría de Educación de Bogotá, lo

que posibilita una estabilidad laboral de los maestros dentro de la institución, allí existen docentes regidos por los decretos 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, la diferencia entre estos estatutos radica en la evaluación de desempeño que se realiza a los maestros del decreto 1278.

En la actualidad, la Institución trabaja con toda la comunidad educativa mediante la carta de navegación que determina su P. E. I.: “formación de una persona competente en comunicación y transformadora de su entorno”. Para lograr dicha transformación se cuenta con el siguiente lema: “Con respeto y exigencia se alcanza la excelencia”. El Colegio Luis Vargas Tejada, centra su labor educativa en la formación integral de ciudadanos capaces de generar cambios en la comunidad, en sus relaciones interpersonales y con el medio ambiente para mejorar su calidad de vida utilizando la comunicación y los valores como instrumento de dicho proceso. El colegio se destaca por los proyectos de Medio Ambiente, que busca concienciar a la comunidad educativa en general, para minimizar en algo el grado de contaminación al que están expuestos por ubicarse en una zona de gran impacto ambiental, visual y auditivo.

Dentro de los proyectos destacados en el colegio con relación a medio ambiente se encuentra el PRAE del colegio “Limpia Juega y Gana”, el cual posibilita un acercamiento con la comunidad con el fin de acercarlos a la institución y concientizarlos sobre el cuidado del medio ambiente en la zona. Este proyecto lo manejan los profesores de ciencias de la institución, pero su principal propulsor es el profesor Vito Alonso Mendoza (profesor de Química), quien ha llevado a sus estudiantes a diferentes escenarios para que muestren los avances y alcances del proyecto, logrando dentro de la comunidad educativa un reconocimiento por su labor; tal reconocimiento se materializa a través de este y otros proyectos que desarrolla al interior de la institución junto a otros aventureros (profesores) que tienen una dedicación diferente para el campo educativo.

Dentro de los proyectos realizados y que han partido de la participación del comité ambiental del PRAE se cuenta con el programa “sembrando esperanza en el territorio”⁴, el

⁴ Proyecto desarrollado por dos profesores del Colegio Luis Vargas Tejada y que tiene reconocimiento por parte de la SED, rescatando los escenarios y saberes olvidados de la comunidad, como estrategia de acercamiento a la misma institución. Revisar en

cual realiza una recuperación de espacios abandonados e involucra a vecinos del sector a compartir los saberes sobre la agricultura, para con ello construir huertas propias dentro de los espacios recuperados, y potenciarlos como campos educativos que ayudan a la construcción sociedad y por su puesto de comunidad.

La institución Luis Vargas Tejada se caracteriza por tener una distribución de sus grados escolares en dos sistemas que abarcan los ciclos y los grados tradicionales. Se habla de ciclos en la sección de primaria donde se organiza de la siguiente manera: Ciclo I (Jardín, primero y segundo), Ciclo II (Tercero y Cuarto), Ciclo III (Quinto, Sexto y Séptimo), Ciclo IV (Octavo y Noveno), Ciclo V (Décimo y Undécimo); sin embargo, los estudiantes al llegar al grado 6° dejan la formación por ciclos dentro de este proceso educativo. Además, en la institución se trabajan 5 proyectos transversales que se caracterizan por tener una serie de reconocimiento por diferentes entidades:

En primer lugar, se tiene el proyecto de derechos humanos: “árbol de los derechos humanos” desarrollado por la profesora Martha Consuelo Romero, programa que se ha convertido en un referente en la Secretaría de Educación (SED) desde el año 2008. Esto ha permitido un reconocimiento de los derechos humanos en las diferentes comunidades educativas. En segundo lugar, se tiene el proyecto “Píleo” desarrollado por el área de humanidades de la sección de bachillerato, el cual ha permitido realizar un acercamiento (integral) entre las áreas que se orientan en la institución, logrando una dotación de libros al viento desde la SED en el año 2006. Como tercer proyecto transversal se encuentra el programa “Orientación Sexual” desarrollado desde la orientación escolar que a través de las iniciativas INCITAR⁵ desarrolladas por diferentes grupos focales fortalecen escenarios educativos inmersos en el cuidado del cuerpo y de sí mismos.

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/contratacion/un-maestro-con-la-mision-de-sembrar-esperanza-y-conciencia-ambiental>.

⁵ Las Iniciativas Ciudadanas de Transformación -INCITAR- son apoyos para la creación de oportunidades de aprendizaje. Están dirigidos a grupos formados por miembros de la comunidad educativa y barrial, quienes muestran su interés y son los primeros en llevar a cabo una acción pedagógica que eduque y construya ciudadanía. Las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades – INCITAR, constituyen una de las estrategias del Proyecto de educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Fue concebida como una herramienta pedagógica dirigida a las niñas, niños y jóvenes, con la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa y barrial (Voluntariado). Son

El proyecto PRAE ha logrado una representación de gran importancia para el colegio, obteniendo diferentes reconocimientos por algunas entidades, es de aclarar que todos los proyectos son relacionados con el medio ambiente, pero son generados desde el PRAE de la institución. Los reconocimientos que se han dado son: desde la secretaría de medio ambiente y habitad se ha reconocido dos veces como educadores ambientales y dos veces como proyecto modelo durante los años 2006 y 2007; desde las universidades Nueva Granada, Distrital y Pedagógica en el año 2010 se hizo un reconocimiento por el proyecto “creatividad a la productividad”, en el que se hacía una transformación de residuos sólidos en productos útiles; la Universidad Javeriana reconoce desde el proyecto C4 en el año 2012 al proyecto “huerta medicinal”. En ese mismo año el jardín botánico junto a la corporación CIMA (corporación investigación medio ambiental) premian el proyecto “el ambiente es un Arte”; por parte de Colciencias se hace el reconocimiento al PRAE por la participación en las Ferias de Tecnología e Investigación desarrolladas en los años 2006, 2008, 2010, con los proyectos “transformando residuos orgánicos e inorgánicos”, “plantas semillas de vida” y “ladrillos ecológicos con pulpa de papel”. Por último, se tiene el reconocimiento de Shell-Maloka en el año 2008 con el reconocimiento oficial del PRAE de la institución.

Ya en el año 2015 se articula el PRAE con el proyecto de Democracia para llevar a cabo un nuevo proyecto apoyado desde el DILE (Dirección Local de Educación) de la localidad, el proyecto se denominó “sembrando esperanza en el territorio” y cuenta con la participación de las Incitar.

La anterior descripción del contexto escolar posibilita a los maestros de ciencias naturales generar algunas prácticas pedagógicas instituyentes en diferentes escenarios.

1.3 Contexto legal

A continuación, se hace un recorrido por algunas leyes y decretos que, de una u otra manera, intervienen dentro de la práctica pedagógica; por ejemplo, el decreto 1278 del 2002, establece las funciones del maestro y sus respectivas evaluaciones; el decreto 3020 del 2002, crea el parámetro al interior del aula; el decreto 230 de 2002, la evaluación que debe desarrollar el maestro al interior del aula, que fue modificado por el decreto 1290 del

ellos quienes toman la iniciativa de llevar a cabo una acción pedagógica de educación y construcción de ciudadanía. Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co/proyectos-pedagogicos/ciudadania/incitar.html>.

2009. Todos generados a partir del acto legislativo 001 del 2001 que origino la ley 715 del mismo año. Por lo tanto, se considera necesario analizar este contexto legal; no obstante, como primer referente legal se analizarán algunas disposiciones de la Constitución Política de Colombia, pues es el principal marco jurídico del país y determina lo concerniente a los derechos de la sociedad colombiana y la legislación sobre educación.

1.3.1 Constitución política de Colombia

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 reza de la siguiente manera: “corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (...)” (Constitución política de Colombia, 1991, p 24). Lo anterior muestra que el Estado de por sí ya está inmerso en la formación de la sociedad y establece la orientación de los lineamientos educativos del país, condicionando la acción del maestro y su espíritu propositivo frente a los temas educativos.

Así pues, el Estado garantizará el servicio educativo mediante los diferentes órganos de control y a través de la Ley General de Educación. Por otra parte, también señala en su artículo 80 que

[e]l Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (Ley 115, 1994)

En otras palabras, se busca una codificación dentro de la labor docente, pues se mide el desempeño y se determina si es eficiente o no, esto limita al maestro a seguir una serie de instrucciones y recetarios que la norma determina; de lo contrario, el maestro incurrirá en causal de ineficiencia profesional, tal como lo expresa el artículo 81:

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de

ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente. (Ley 115, 1994)

Por otra parte, al revisar el estatuto docente de la época, el Decreto 2277 de 1979, se encuentra que esta normatividad no contempla procedimientos de evaluación, los procesos de eficiencia que hace mención el artículo 80 de la ley 115 de 1994 no son aplicables a los maestros dentro de este período. Teniendo en cuenta lo anterior, aparece el acto legislativo 001 de 2001 que origina el decreto 1278 de 2002 y cambia el panorama de la labor docente en el país, a continuación, se desarrollarán tanto el acto legislativo como el decreto.

1.3.2 Acto Legislativo 01 de 2001 – Ley 715 de 2001

El Acto legislativo 01 de 2001 generó una reforma a la ley 60 de 1993 que regulaba todo el tema de los recursos financieros estatales, dando más validez al proceso de descentralización de algunos servicios como la educación, la salud y saneamiento básico. Esta normatividad establece la distribución para los siguientes 7 años en materia de repartición del gasto público del país mediante el SGP (Sistema General de Participaciones) y realiza cambios a los artículos 356 y 357 de la Constitución los cuales están vigentes hasta el día de hoy. Dentro de ese sistema se encuentra determinado el porcentaje que entidades como gobernaciones y municipios destinarán a la educación, tema reglamentado en la Ley 715 de 2001. Los recursos trasladados por la Nación a las diferentes entidades territoriales se realizan teniendo en cuenta los siguientes criterios de distribución: población atendida y población por atender, población urbana y rural, pobreza relativa, eficiencia, esfuerzo fiscal y equidad.

En el Título II de la Ley 715 se encuentra el artículo quinto que establece las competencias de la nación. En su numeral 5.1, se especifica que el Estado debe “formular las políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo y dictar normas para la organización y prestación del servicio”, con este artículo se inician una serie de cambios al interior del sistema educativo colombiano condicionando, a su vez, la práctica pedagógica del maestro en general y de ciencias naturales en particular. Igualmente, el numeral 5.5 dice: “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional”, esto da las pautas para la organización

curricular de las instituciones mediante los denominados estándares básicos de competencias de calidad; así, la educación pública estará siempre al servicio de los niños y niñas de Colombia bajo los principios de eficiencia y limitando la disponibilidad presupuestal para el sector educativo.

La nación a partir de esta ley busca garantizar la calidad de la educación, pero en su afán de fijar los mecanismos necesarios para este criterio da a la educación un manejo en términos administrativos, esto provoca que el sentido social y transformador de la educación cambie y que los mismos docentes entren en las dinámicas de la administración educativa. Lo anterior se relaciona con el numeral 5.16:

Determinar los criterios a los cuales deben sujetarse las plantas docente y administrativa de los planteles educativos y los parámetros de asignación de personal correspondientes a: alumnos por docente; alumnos por directivo; y alumnos por administrativo, entre otros, teniendo en cuenta las particularidades de cada región. (Ley 715, 2001)

Ello con el fin de establecer los diferentes concursos para la selección de maestros de acuerdo con las necesidades de cada territorio, pero además bajo las normas de carácter nacional que se expiden como la educación por competencias, lo que genera dificultades para la atención de las necesidades locales.

Esta ley considera a los maestros como un elemento más dentro del acumulado de recursos que tiene que administrar el gobierno nacional. En la educación básica y media la financiación de las escuelas se basa en la demanda y en la cantidad de estudiantes atendidos, ello genera una competencia por los dineros públicos, en tanto las instituciones desbordan su capacidad de matrícula para acceder a más recursos. El hacinamiento y los pocos recursos públicos fomentan que los gobernantes locales entren en los esquemas de educación contratada o de colegios por concesión⁶. Así pues, estas políticas educativas

⁶ El esquema de colegios por concesión consiste en entregar, para su administración, colegios construidos y dotados por la administración local, a particulares que demuestren experiencia y calidad en la gestión educativa y administrativa. A cambio de la dirección, organización y prestación del servicio educativo, se le reconoce anualmente al concesionario la suma de 937.740 (año 2014) pesos por niño atendido.

buscan una eficacia por parte del maestro mas no una transformación de su práctica pedagógica, dado que el sistema en su conjunto cambia su espíritu “educativo” para conducirlo a la “competitividad”, dejando de lado lo cultural, lo social, lo artístico y demás elementos que hacen una sociedad y a un sujeto único.

Con esta ley se vigila, administra y ejecuta el sistema educativo, pero a la vez incrementa el proceso de descentralización de la educación, por lo tanto, cada entidad territorial debe velar por cumplir de cualquier manera los mandatos nacionales en términos educativos. Además, en la puesta en marcha de la ley 715 de 2001 se encuentra que desde ese mismo año las pruebas diagnósticas aplicadas a los grados 3°, 5°, 7 ° y 9° denominadas pruebas SABER cambian su carácter y se convierten en obligatorias para los grados 5° y 9°. Esto interfiere en las prácticas pedagógicas de los maestros, porque las pruebas se convierten en elementos de control. Con la creación del sistema permanente de evaluación y mejoramiento de la calidad educativa, las instituciones diseñan sus planes de mejoramiento con el objetivo de cambiar los métodos pedagógicos y mejorar los resultados de los estudiantes frente a las pruebas estandarizadas, dejando de lado las diferencias de contexto y de desarrollo del ser humano. Por lo que el maestro pasa de ser un formador dentro de su campo de acción y desde su práctica pedagógica a convertirla en un campo de entrenamiento para poder responder a ese tipo de pruebas, negando otros escenarios educativos más provechosos para los estudiantes.

1.3.3 Decretos del 2002

Con la implementación de la ley 715 se originan una serie de decretos que afectan de manera significativa la práctica pedagógica y allanan el terreno para la implementación y la legitimación de las políticas educativas, entre ellas tenemos los decretos 230, 3020, 1278.

1.3.3.1 Decreto 230⁷

Este decreto se genera a partir de lo dispuesto en los numerales 5.5 y 5.6 de la Ley 715, los cuales prescriben: numeral 5.5, “establecer las normas técnicas curriculares y

⁷ Si bien este decreto fue derogado, culturalmente se generó un hábito de reprobación porcentajes mínimos en cada curso así no se cumplan los propósitos académicos, lo cual se promueve en la actualidad con el llamado Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE.

pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional”. Numeral 5.6, “definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación”, esto da paso a que el Estado establezca el método de evaluación de los estudiantes en los planteles educativos, el maestro debe encaminar su práctica pedagógica en cumplimiento de este decreto y dar con los resultados propuestos por el gobierno nacional. Tal es el caso, además, del artículo 9 que fija la “(...) promoción de los educandos. Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados” (Decreto 230, 202), mostrando que la práctica pedagógica del maestro está condicionada para cumplir con el porcentaje dado por el ministerio, dejando de lado las intenciones del maestro y su práctica.

Este decreto fue derogado por el decreto 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. El numeral 5.5 del artículo 5 de la ley 715 de 2001, permite que los estudiantes del país sean evaluados por agentes externos, tal como lo expresa el artículo 1 “*Evaluación de los estudiantes*”. Una evaluación que se da en el ámbito internacional, nacional e institucional, llevando a que los estudiantes entre en la *rankingmania* (Santos, 2016) del país, política que se implementa desde las orientaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (Fecode, 2016).

Desde este decreto se potencializa la práctica pedagógica, en el artículo 3, numeral 3, se asegura: “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional” (Decreto 1290, 2009). Lo que genera nuevos procesos de ajuste en los planes de mejoramiento institucional.

En el artículo 9, “*responsabilidades del ministerio de Educación Nacional*”, se observa que una de las tareas es

[p]ublicar información clara y oportuna sobre los resultados de las pruebas externas tanto internacionales como nacionales, de manera que sean un insumo para la construcción

de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación. (Decreto 1290, 2009).

Esto hace que las instituciones educativas reorienten sus caminos en búsqueda de una educación de resultados (eficacia) según las pruebas que presentan los estudiantes; provocando que en muchas ocasiones la búsqueda de mejores resultados afecte o intervenga la práctica pedagógica del maestro, pues de esta manera se evalúa la efectividad de los diferentes sistemas de evaluación. En síntesis, desde el decreto 1290, algunas instituciones y maestros orientan su quehacer pedagógico en función de las evaluaciones internacionales, nacionales e institucionales, configurando una subjetividad instituida para cumplir dichos propósitos.

1.3.3.2 Decreto 3020

Los numerales 5.16, 5.18 y 40.1 de la ley 715 de 2001 originan este decreto. El artículo 11 regula lo relacionado a la cantidad de “alumnos por docente. Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural”. Esto origina una limitante dentro de la función del maestro, pues debe cumplir con un número determinado de estudiantes, de lo contrario será un excedente por parámetro dentro de las instituciones educativas. Su práctica pedagógica está enmarcada en el cumplimiento de ese número de estudiantes, ocasionando que la proyección de su práctica sea simplemente de acatamiento y no de profundización y menos de emancipación, ya que el número limita el accionar del maestro, teniendo en cuenta, además, que cada área tiene solo un número determinado de horas catedra, las cuales se darán de acuerdo con el PEI de cada institución.

Este decreto junto al 230 y 1290 buscan materializar los fines de la política educativa que se presentan en la ley 715, su principio radica en la eficacia del sistema educativo del país, dejando de lado la autonomía de las instituciones y de los maestros, pues estos deben cumplir siempre con los parámetros tanto de número de estudiantes como los porcentajes de aprobación de cada institución, limitando la práctica pedagógica y la búsqueda de una sociedad diferente, configurando de esta manera una subjetividad eficaz.

1.3.3.3 Decreto 1278 de 2002

Para desarrollar plenamente la ley 715 el gobierno nacional decreta el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente: Decreto 1278 de 2002, el cual busca implementar el proceso de evaluación y de control en la educación. Esto con la finalidad de materializar las políticas de eficacia educativa tal como lo estipula la ley, a continuación, se hace un breve recorrido por algunos de los artículos desde los cuales se genera un control y vigilancia sobre la práctica pedagógica del maestro.

El decreto 1278 busca la profesionalización y dignificación de los maestros que entran por concurso al magisterio, allí se pueden presentar licenciados y otros profesionales sin formación pedagógica. El ingreso se hace a través de un concurso de méritos mediante la aplicación de pruebas que evalúan las aptitudes de los aspirantes: competencias denominadas básicas, experiencia profesional, las relaciones interpersonales y condiciones de personalidad mediante una entrevista. En consecuencia, las pruebas apuntan en gran medida a buscar profesionales que sean capaces de responder a las necesidades del MEN, no a las necesidades de las poblaciones, por lo que desde este proceso de admisión a la profesionalización docente se realiza una manipulación de su actuar dentro del aula de clase a los futuros maestros del magisterio colombiano.

En este contexto, Martínez (2008), asegura que este tipo de normatividad que permite a cualquier profesional ejercer la labor del docente causa que la imagen del docente se menoscabe, porque ahora se hace necesario “(...) que el maestro solo requiere estar dotado de un saber técnico, de unas habilidades instrumentales, alejado del verdadero sentido y valor de actuar como pedagogo” (p. 44). Acto seguido, se muestran algunos artículos del decreto 1278 de 2002 que interfieren en la práctica pedagógica que realiza el maestro.

El artículo 4 dice:

Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos

y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función del maestro está, entonces, relacionada con los procesos de enseñanza dentro de la institución educativa, pero también depende de los resultados que se obtienen dentro del proceso educativo con los estudiantes. En este caso se ve como ha sido limitada la práctica pedagógica del maestro debido a que su rol como docente es reducido a la mera aplicación de procesos o métodos que obtengan los resultados necesarios. Lo anterior debe complementarse con el artículo 26 del decreto:

Evaluación. El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. La evaluación verificará que, en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo (...).

Así pues, el maestro entra a ser parte de un sistema enmarcado por la eficiencia y lo convierte en un elemento manipulable para la obtención de resultados “satisfactorios” que le permitan permanecer en el sector oficial. El docente debe cumplir con todo lo solicitado por parte del ente superior, en este caso el gobierno nacional. Igualmente, el artículo 28 agrega los objetivos de la evaluación y su literal C estipula: “Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño”; es decir, el gobierno nacional al no obtener los resultados esperados inmediatamente interviene los procesos educativos con la finalidad de limitarlos a los estándares establecidos.

En el artículo 34 se dan los aspectos de desempeño a evaluar:

Los instrumentos de evaluación de desempeño estarán diseñados de forma tal que permitan una valoración de los siguientes aspectos de los docentes evaluados: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño (...).

El desempeño de los docentes es controlado por parte de directivos docentes y por las secretarías de educación de los diferentes entes territoriales, dando cumplimiento a la

eficacia del sistema educativo, lo cual afecta la subjetividad del maestro, sobre todo al finalizar el año lectivo, pues su práctica pedagógica se orienta hacia las evidencias exigidas por la evaluación de desempeño.

1.4 Referente conceptual

Líneas atrás se expuso lo relacionado al contexto legal de las políticas educativas que condicionan y controlan la labor docente. Ahora, en este apartado se abordarán las categorías que sustentan el desarrollo de la investigación, a saber, las nociones de *práctica pedagógica* la cual se analiza desde los habitus y las tácticas; en cuanto a la *subjetividad*, esta se analiza desde lo instituido y lo instituyente.

1.4.1 Práctica pedagógica.

La práctica pedagógica inicialmente se determina como la labor que realiza el maestro al interior de un aula; no obstante, esta no puede ser una definición concluyente dentro de una investigación, por lo que se hace necesario realizar un recorrido al interior del concepto para llegar a una ilustración más clara y acorde a la realidad de los maestros investigados.

En relación con la categoría de práctica pedagógica, se tomó como base el texto de Restrepo y Campo (2002) titulado *La docencia como práctica*, allí se da un papel importante a la labor que realiza el maestro al interior de las aulas. En esta obra se aborda la práctica pedagógica en relación con el concepto de *habitus*, también abordada por autores como Bourdieu y Gutiérrez. Otro autor que nos aporta en la conceptualización de la práctica docente es Michael De Certeau (2000) con su trabajo *La invención de lo cotidiano*, en el que se estudia un elemento clave de la práctica del maestro, a saber, la noción de *táctica(s)* que se pueden utilizar dentro de las prácticas educativas.

La práctica normalmente se asocia a un escenario en el que un sujeto hace de un espacio algo repetitivo con la finalidad de establecer una forma de actuar dentro de la sociedad. La práctica pedagógica puede ser comprendida de esta forma, sin embargo, no es un espacio finalizado; por el contrario, la práctica desde el campo educativo debe ser un escenario continuo de formación que brinda al maestro diferentes maneras de actuar. Esto

propicia una capacidad de autocrítica y reflexión en el maestro, donde evalúa y determina la intención de su práctica educativa, creando con ello

(...) nuevas prácticas que entran en diálogo con otros saberes como el propio, el disciplinar, el cultural, social, político, convirtiéndose así en un saber único adquirido en la acción, impregnado por la interacción, y por lo tanto un actuar en el que el maestro sitúa su acción con un fin social, dirigido a la mejora de su responsabilidad como formador de hombres en construcción. (Rodríguez, 2016, p 16)

Por lo tanto, la práctica “(...) opera tácticamente y están respaldadas por un tipo de sabiduría que privilegia lo razonable sobre la razón. La práctica requiere ser reflexionada para conocer las implicaciones de su sentido y posibilitar las implicaciones de su transformación” (Restrepo y Campo, 2002, p. 29). Este tipo de escenarios son importantes para el ejercicio de la práctica docente, pues es un espacio de ir y venir de ideas, de pensamientos y de sentires que cada sujeto tiene en su interior. Incluso, le permite construir escenarios de participación, de creación, de producción de saberes y de posiciones tanto políticas como pedagógicas. De ahí que la práctica pedagógica se conciba como un escenario de auto-potenciación del saber pedagógico desarrollado en conjunto con los estudiantes e instituyendo al maestro como constructor de sociedad.

Así pues, para esta investigación, la práctica educativa se abordó como un espacio del maestro de ciencias en el que el *habitus* y la *táctica* intervienen de forma constante, pues la práctica se constituye como un lugar observable y analizable, es un espacio de reflexión y descubrimiento que permite al maestro observar por sí mismo las operaciones que realiza desde la ejecución de sus labores. Por ende, a continuación, se realiza un acercamiento a los dos conceptos ya mencionados.

1.4.2 Habitus en la Práctica pedagógica.

El *habitus* se considera en esta investigación como la *praxis*, “uso, costumbre o habito”, es decir, un ejercicio de tipo habitual y común, dado que “(...) practicando es como vamos adquiriendo la práctica” (Restrepo y Campo, 2002, p. 14). Este uso o costumbre que se convierte en repetición o *habitus* puede generarse a partir de reglas o normas dadas por agentes externos o internos a los sitios donde se desarrolla la práctica.

Como lo menciona Gutiérrez (2012), el habitus permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. Se infiere, entonces, que el habitus es tanto individual como social, y se centra en la realidad misma; por lo tanto, el habitus es un elemento de importancia para el maestro, pues desde allí se origina un patrón de su práctica educativa.

Tenemos así dos espacios que configuran los habitus: primero, el habitus desde la inculcación, *praxis* que se determina mediante escenarios con reglas, acciones pedagógicas que se configuran a través de procesos de institucionalización. Los cuales son apoyados desde las prácticas familiares y ocasionan una continuidad en el tiempo del habitus. De manera que, el habitus es un

(...) principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto. (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 218)

Las prácticas pedagógicas son configuradas a través de este tipo de habitus y terminan convertidas en escenarios normativos inamovibles que no permiten la oportunidad de realizar cambios. Este tipo de prácticas son difíciles de modificar, pues las mismas sociedades se encargan de verificar que se cumplan los criterios objetivos que hacen parte del habitus, lo que convierte a la práctica en un escenario de inculcación y de tipo irreversible: “(...) en tanto que el trabajo pedagógico es un proceso irreversible que se produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 83).

Segundo, el habitus también puede ser considerado como el proceso de interiorización que se encuentra inmerso en los “(...) principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu, 1979, p 25). Este tipo de habitus se crea en espacios diferentes a la escuela y pueden ser elaborados por la misma familia, la sociedad u otros escenarios externos a la escuela. En términos de Gutiérrez (2012), son disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta

manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por los individuos en el curso de su historia, sin necesidad de recurrir a presiones externas como las normas o leyes.

Por otra parte, el *habitus* interiorizado puede ser causa también de agentes o elemento externos, la cual “(...) hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares-histórica y socialmente situadas de su producción” (Gutiérrez, 2012, p68). Así la práctica vista como *habitus* tiene dos escenarios: por un lado, da la posibilidad a la invención y a la necesidad de los sujetos, llevándolos a definir sus acciones en las diferentes situaciones que se presentan al interior del aula y; por otro lado, se encuentra la limitación a la que es sometida por la misma inculcación, pues es el resultado de las condiciones objetivas que condicionan la práctica y se convierte en recurso del mismo sistema generando una dependencia de la cual es difícil escapar.

No podemos olvidar que en todos los espacios de actuación del ser humano se encuentran reglas, en especial en el campo educativo, sin embargo, estas reglas en algunos momentos pueden ser modificadas originando que las practicas también se modifiquen. En consecuencia, “(...) la práctica como ejercicio humano se realiza conforme a unas reglas que la determinan y a su vez la posibilitan. Las prácticas, podemos decir, corresponden a las múltiples jugadas posibilitadas por el juego en el que estén inscritas” (Restrepo 2002, p. 15). Esto nos lleva a pensar que lo que se repite con regularidad se puede convertir en lo que normalmente se denomina *habito*, es decir, una “(...) tendencia mental adquirida que conduce a actuar de tal o cual forma siempre que se den ciertas circunstancias” (Restrepo y Campo, 2002, p. 16). El hábito es ley constitutiva, pero modificable, pues es constitutivo del individuo, la sociedad y de la misma practica pedagógica.

Por consiguiente, en esta investigación se adopta la práctica pedagógica como *habitus* y se consideran tanto los procesos de inculcación como los de interiorización de tipo externo, que se dan en la práctica de los maestros desde las “(...) estructuras sociales externas y estructuras sociales internalizadas, donde las primeras se refieren a campos de posiciones sociales históricamente constituidos y las segundas a sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social” (Gutiérrez, 2012, p. 16).

1.4.3 Las Tácticas en la Práctica.

En este apartado la práctica pedagógica se concibe “como acto y modo de hacer”, en el que caben los escenarios de reflexión que potencian en el maestro su labor de enseñanza. Convirtiéndose así en un escenario de tipo táctico, pues el maestro hace uso de su reflexión para realizar cosas diferentes a las impuestas. En esos espacios es cuando el maestro toma distancia de la política educativa, aunque no de forma tajante, porque sigue siendo muy cercano a ella, se convierte en un sujeto de tipo diplomático entre la política educativa y sus prácticas.

Existen, entonces, dos escenarios dentro de la práctica pedagógica: por un lado, encontramos las prácticas de los más fuertes y, por otro lado, están los escenarios de los débiles. A estos dos escenarios, desde la perspectiva de De Certeau, se les conoce como *estrategias* y *tácticas* respectivamente, las cuales se “(...) distinguen unas de otras por los tipos de operaciones en estos espacios que las estrategias son capaces de producir, cuadrricular e imponer, mientras que las tácticas pueden sólo utilizarlos, manipularlos y desviarlos” (De Certeau, 2000, p. 36).

A saber, “[l]as tácticas, como opuesto a lo estratégico, calculado, planeado, son los procedimientos que le permiten al ser humano jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones; es decir, combinar elementos heterogéneos en momentos oportunos” (Restrepo y Campo, 2002, p 17). Las tácticas son escenarios del subordinado, del débil; en cambio, las estrategias son espacios de los que hace uso el opresor. Una práctica pedagógica desde la táctica es concebida, siempre y cuando, existan escenarios de hegemonía, las prácticas de tipo táctica se caracterizan por realizar un proceso pedagógico diferente a lo impuesto. Cuando los maestros buscan una opción diferente a lo convencional, que en este caso es la educación de tipo tradicional, constituyen espacios donde el maestro se caracteriza por ser un sujeto propositivo, no sumiso, el cual hace de la política educativa una herramienta para combatirla a sí misma. Claro está que las prácticas pedagógicas de tipo táctico no se deben tomar como el cambio, pues aún está enmarcado en las políticas. Este tipo de prácticas buscan, al interior de la misma política educativa, herramientas que den libertad a los maestros. Como lo plantea Barrantes (2010), lo que se

busca es una transformación de las mismas prácticas, de la cultura escolar y de las actitudes que se encuentran en la escuela.

Por otro lado, las tácticas se caracterizan, según De Certeau (2000), por la ausencia de los lugares propios, estas no tienen más lugar que el del otro (estrategias), pues debe estar siempre dentro del campo dominante. La táctica casi en todo momento está presente, pero de forma camuflada y hace de su escenario un espacio intermitente, en el que el maestro transita entre la política educativa y su escenario, esperando siempre el momento oportuno para actuar, desde las posibilidades o falencias que genera la política. Así, la práctica pedagógica de tipo táctico es un escenario creado por el maestro para buscar alternativas dentro de la misma política. Aunque estas prácticas se caracterizan por la “ausencia de poder” lo que se busca es una transformación que rompa con la cotidianidad, buscando diferentes formas de ver los problemas y haciendo un cambio en las prácticas convencionales para potenciar nuevas maneras de pensamiento hacia otras expectativas.

Los espacios tácticos son atajos que toman los maestros sin necesidad de desvincularse de la política educativa, porque un atajo es un escenario que corta un camino, no obstante, volverá a centrarse en el camino anterior para llegar a un destino establecido. En la práctica pedagógica esos pequeños atajos que toman los maestros deben ser aprovechados, desde allí los sujetos pueden construir nuevas propuestas educativas que generen cambios al llegar a su destino establecido. Las prácticas como tácticas se pueden considerar como espacios de emancipación de los maestros y se caracterizan por presentar una serie de tensiones y rupturas dentro de la misma práctica. Aun así, estas tensiones y rupturas se deben dar inicialmente al interior del maestro y proyectarlo a los demás, para esto es importante tener elementos de comunicación entre los actores de la emancipación, dado que si se establecen buenos canales el trabajo será más fácil en la búsqueda de la libertad de la práctica y del mismo maestro.

En síntesis, las tácticas dentro de las prácticas pedagógicas se caracterizan por ser una de las “maneras de hacer” propuestas por De Certeau (2000), en las que se establecen unos procedimientos que, de una u otra forma, se convierten en acciones y en espacios de comprensión de sentido. Las tácticas parten de las acciones que se pueden concretar al interior de las aulas o desde el momento en el que se establecen nuevas expectativas por

parte de los maestros. Se podría decir desde las prácticas pedagógicas que la táctica, según De Certeau (2000), son los espacios aprovechados por los maestros para combatir una serie de imposiciones denominadas “estrategias”, buscando con ello un distanciamiento hacia las normas impuestas. También es clave recordar, que para poder establecer estas tácticas al interior de la práctica pedagógica es necesario un aprovechamiento de las situaciones que han sido impuestas dentro de las aulas desde las normas educativas estatales.

1.4.4 Subjetividad

Mesa (2015) afirma, que “la subjetividad es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de creatividad y libertad, el espacio de la ética” (p. 27). La subjetividad se da en los diferentes escenarios que transita el ser humano, donde en algunas ocasiones actúa como receptor y en otras como promotor, configurando su subjetividad de acuerdo con las circunstancias presentes. El sujeto como receptor se puede considerar como el “resultado de la racionalidad instrumental, donde hablamos de una subjetividad contingente, precaria y minimizada, producto de los diferentes avatares históricos, sujetos mínimos, cruzados por el miedo, la apatía, la desesperanza” (Martínez, 2008, p 23).

Esto es, sujetos pasivos que no generan propuestas y que siempre están inmersos dentro del mismo sistema, no son libres ni políticos; sus pensamientos estarán dominados, reprimidos y no permitirán la emergencia de nuevas prácticas. Esto genera subjetividades de tipo estructurante donde cada individuo tiene un lugar que no podrá cambiar por nuevos escenarios, ya que su formación y su miedo los llevan a mantener la estructura. Perdurando, además, el individualismo que los caracteriza, donde el otro no importa y no existe la comunidad, el cooperativismo, lo social, el servicio a los demás. Así pues, desde el campo educativo “(...) es preciso señalar 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” (Martínez, 2008, p. 23). En la actualidad, los espacios sociales están dados por la competencia, donde el actuar del maestro configura un individuo que no es participe de la construcción de un nuevo país, sino que se limita a sus funciones, degradando el oficio del ser maestro.

En segundo lugar, encontramos al sujeto promotor que se caracteriza por alejarse del pensamiento individualista, busca la organización, el cambio al interior de las comunidades, crear nuevos escenarios de acción y de participación. Hace uso de lo dado para construir comunidad, busca hacer uso de su contexto para potenciar alternativas que potencien lo propio, retomando su cultura. Este tipo de sujeto busca que emerjan subjetividades potentes, reflexivas, colectivas e instituyentes.

Es de aclarar que el proceso de construcción del sujeto y de su subjetividad no se da solo desde la escuela, también parte de la influencia de otros escenarios como la familia, la misma comunidad, medios de comunicación y otros. En esta medida, la subjetividad no es sólo una

(...) acumulación de experiencias provenientes del exterior porque dejaríamos por fuera el carácter autónomo e intrínseco que por derecho propio tiene el ser humano. Podemos afirmar sí, que es un ser social, porque depende de las relaciones con los otros, al igual que de la cultura y de los significados sociales propios del contexto donde se desarrolla, para irse constituyendo como sujeto; pero también hay que reconocer su autonomía en la posibilidad de ejercer la auto reflexión, la crítica y la capacidad de asumir su responsabilidad frente a un comportamiento determinado. (Mesa, 2015, p. 28)

Al mismo tiempo, la subjetividad se da desde el momento en el cual se tiene “(...) la voluntad de acción, esta encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto” (Zemelman, 2012, p. 239). En consecuencia, el sujeto se fortalece internamente desde la reorganización de sus formas de actuar como sujeto político, el cual se configura de acuerdo con la época y la sociedad a la que pertenece.

Según lo anterior, la subjetividad es tanto creación como imposición y/o inculcación, depende siempre de cada sujeto y del contexto donde se configura como sujeto o individuo. El maestro puede estar en los dos escenarios, por un lado, tenemos maestros con subjetividad estructurada, sumisa y, por otro lado, se pueden encontrar maestros-sujetos de tipo político que potencian, promueven, crean y ejecutan muchas de sus apuestas políticas. Al mismo tiempo, se encuentran maestros con subjetividades colectivas, críticas y

emancipatorias que construyen y sueñan con escenarios-sociedades distintas, donde se comparte y se trabaja en pro del otro.

1.4.5 La Reflexión dentro de la Subjetividad del maestro

Normalmente dentro de las sociedades se ha querido mostrar que los sujetos son seres libres y autónomos; no obstante, esta autonomía se convierte en espacios de heteronomía, pues no se le permite al sujeto expresarse desde su quehacer como ser crítico y propositivo. Estas sociedades que dicen ser respetuosas de las diferencias limitan a los sujetos de una manera aparente o velada, llevando a que los sujetos se conviertan en estáticos y no generen cambios en la sociedad ni en ellos mismos. Los espacios de reflexión se pueden considerar como un elemento de escape al imaginario instituido por la misma sociedad. La reflexión se establece como ese mecanismo que surge del interior de los sujetos de forma oculta, dado que “[l]a sociedad crea su mundo, le concede sentido y hace provisión de significación destinada a cubrir de antemano todo cuanto pueda presentarse” (Castoriadis, 1997, p. 256). Generando con ello, escenarios instituidos y otros instituyentes, estos últimos son los que nacen a partir de la reflexión generada por los sujetos con el fin de establecer cambios dentro de la sociedad.

Lo instituyente entendido desde Castoriadis como el espacio que

(...) por radical que sea su creación, trabaja siempre a partir y sobre lo ya constituido, se halla siempre -salvo por un punto inaccesible en su origen- en la historia. La sociedad instituyente es, por un lado, inmensurable, pero también siempre retoma lo ya dado, siguiendo las huellas de una herencia, y tampoco entonces se sabría fijar sus límites. (Castoriadis, 2008, p, 92)

En ese sentido, Martínez y Cubides (2012) consideran que lo instituyente es “(...) algo que se da por dentro de lo instituido, porque nadie está por fuera de las reglas, del campo de fuerzas que configuran el imaginario social dominante” (Martínez y Cubides, 2012, p 174). Por lo tanto, lo instituyente en la práctica pedagógica se considera como la capacidad de construir a partir de lo ya dado, desde posicionamientos tanto individuales como colectivos.

De manera que esos espacios de reflexión generan rupturas dentro del sujeto, en sus acciones y de algún modo con las normas. El proceso de cambio del sujeto se da en el momento en el que se generan tensiones entre lo impuesto y lo propuesto, estos elementos se convierten en insumos para construir una subjetividad emancipatoria, desde esos cambios se puede generar autonomía en los sujetos, logrando espacio de regulación y de libertad. Otro punto importante de la ruptura del sujeto y del sistema es, según Martínez y Cubides (2012), la necesidad de un saber sobre sí mismo, su mismidad, porque los sujetos al conocer su interior y sus necesidades pueden replantear su quehacer originando nuevas formas de actuar frente a lo instituido. De igual manera, la ruptura permite establecer espacios propios como las redes de maestros propuestas por Martínez M (2012), desde allí se le permite al sujeto “(...) la libre expresión, la pregunta, la duda, la crítica, se minimizan las inseguridades, se desarrolla la confianza al compartir deseos, necesidades y logros” (Martínez y Cubides, 2012, p. 178).

Si se considera la subjetividad como un escenario único y personal, el sujeto se ha hecho un lugar por y en la historia, pues esta es modificable y no siempre comparte o sigue lo planteado por la cultura. Ejemplo de esto se tiene con las ferias taurinas del país (Colombia), las cuales han sido una construcción o introducción de tipo cultural, pero que ha hecho que las comunidades empiecen a tomar distanciamientos de esa cultura, mostrándonos que, a pesar de existir una tradicionalidad y una formación en la sociedad, estas pueden modificarse. Lo anterior se da siempre y cuando el sujeto tenga voluntad y libertad para generar nuevas formas de actuación, se encuentra lo que Cubides (2007) llama “dimensión del cuidado de sí”, en el que el sujeto es capaz de reflexionar, reconocer, refutar o transformar la realidad de sí mismo y del entorno.

Por consiguiente, los elementos que rescatan la subjetividad del maestro son los escenarios propios de reflexión que generan rupturas con el sistema y modifican su práctica. Ante esto, se debería de plantear el interrogante ¿cuáles son los elementos o espacios en los cuales el maestro reflexiona sobre su quehacer diario? El sujeto se puede constituir desde las formas de organización que se establecen al interior de las colectividades de maestros, desde allí puede enfrentar las condiciones que se han instituido en contra de la libertad del sujeto. Esas formas de organización permiten constituir

escenarios de reflexión y ruptura con la normatividad establecida que atenta contra la libertad del maestro, “(...) para ser sujeto, y no mera circunstancia, el hombre debe conquistar su libertad en el marco del desarrollo histórico” (Zemelman, 2012, p. 236). Pero esa libertad se puede dar desde algunos momentos que no necesariamente tienen que ser visibles, más bien se muestra como una invisibilidad de las acciones deliberadas que realiza tanto las colectividades como el sujeto.

1.5 Metodología

Los procesos investigativos pueden ser abordados por dos aspectos, ya sean de tipo objetivo o subjetivo. Al reconocer, describir, relacionar e identificar, desde el campo social las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias se contribuyen en la construcción de conocimiento de las sociedades desde aspectos subjetivos. Se puede, por tanto, hacer uso de métodos tanto

(...) cualitativos y cuantitativos, cada uno de ellos se sustenta en supuestos diferentes, que no son recursos excluyentes, ya que la realidad social no se agota con la cuantificación y que un número significativo de fenómenos sociales solo puede calificarse y no cuantificarse a menos que previamente se hayan cualificado. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 45)

Esta investigación está inmersa dentro de un enfoque cualitativo, que parte de un

(...) sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros. (Rodríguez, 1996, p. 62)

En este caso nos centramos en las posibilidades o práctica de emancipación existentes dentro de las mismas políticas educativas: el habitus, la subjetividad y las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales en el colegio Luis Vargas Tejada. Según Sandoval (2002) citada por Mesa (2015), la investigación cualitativa, además,

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

Por lo tanto, este tipo de investigación favoreció el análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros de ciencias, facilitando un acercamiento a la manera como cada maestro hace uso de sus espacios para potencializar su quehacer e identificar los tipos de hábitos conformados por los maestros y la subjetividad creada al interior de ellos.

1.5.1 Enfoque de la investigación

El enfoque que tomo esta investigación es de tipo hermenéutico, este enfoque se comprende “como una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto” (Díaz, Herrera y Vásquez, 2011,p 53), en este caso se hace una interpretación de las practicas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y de las políticas educativas, identificando en estas últimas los espacios emancipatorios, donde se considera al maestro como un sujeto crítico y propositivo, dejando de lado la estructura funcionalista en la cual está inmerso.

Por otro lado, se hace uso y análisis de las interpretaciones de las políticas educativas que realizan los maestros participantes, lo cual nos permite construir conocimiento desde mis necesidades propias como investigador y desde los intereses de los maestros como sujetos partícipes.

En este caso los documentos base, de los cuales se hace uso de la interpretación de las políticas y normas educativas, son las propuestas por el MEN y algunas administraciones la ciudad de Bogotá; también es importante aclarar que el enfoque hermenéutico no solamente se basa en la comprensión e interpretación de textos, además se

desarrolla en otros ámbitos, ya que, “no sólo los textos escritos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica” (Díaz, Herrera y Vásquez, 2011, p 53), por lo tanto, se cuenta con la ayuda de algunas entrevistas aplicadas a docentes de ciencias naturales, desde las cuales se hace una interpretación de la práctica pedagógica en el caso del contexto del colegio Luis Vargas Tejada.

En este caso la información que proporcionan los profesores no es interpretada como una realidad aislada, se hace una interpretación del contexto y de las funciones de estos desde la política educativa, buscando así una interpretación de la realidad de la práctica pedagógica en los maestros de ciencias, desde las categorías analíticas propuestas, en este caso subjetividad y practica pedagógica.

1.5.2 Método de investigación.

En esta investigación se hace uso de la narrativa, considerada como un proceso de recolección de información a través de relatos de vida, según Herrera (2013), la narrativa puede ser de tipo testimonial, en la que se hacen elaboraciones desde testigos, dando la posibilidad de que el investigador sea quien determine a quienes entrevistar y definir el objeto de la investigación. Así pues, el método de investigación está inmerso dentro de la narrativa testimonial, porque desde allí se pueden rescatar aprendizajes políticos, donde lo colectivo toma relevancia para la reconfiguración de subjetividades.

La narrativa, según García (2016, p 160) retomando a (Goodson, 2010), sirve como herramienta que “(...) ayuda a cuestionar la realidad desvelando los posibles significados de lo vivido y, por otro, se despliega como un espacio reflexivo para pensar y aprender” desde lo cual es posible describir la realidad en la cual se encuentran los maestros de ciencias naturales, permitiendo así hacer un uso de los relatos como una herramienta “discursiva y reflexiva que permita conversar con los relatos para generar nuevos saberes. (García, 2016, p. 161)

De esta manera, la narrativa permitió la reflexión de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo al interior de la escuela, fortaleciendo los procesos de autorreconocimiento y de autoanálisis de los diferentes actores que hicieron parte de esta investigación, pues

“(…) como prácticas discursivas, las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad” (Biglia y Bonet, 2009, p. 7). Este método también permite obtener información sobre la realidad de las prácticas educativas y sus maestros, posibilitando nuevas formas de actuar desde sus escenarios educativos. Este método permite tener un acercamiento más profundo de la realidad de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y la incidencia de las políticas educativas. Desde la narrativa se da la posibilidad de que el sujeto participante se convierta en un sujeto libre.

1.5.3 Las técnicas utilizadas

Dentro de la investigación desarrollada se hizo uso de las siguientes técnicas de investigación: Revisión Documental, la cual nos proporcionó un acercamiento a la realidad de las prácticas pedagógicas que realizan los maestros de ciencias dentro del aula y, por otro lado, tenemos las entrevistas semiestructuradas que permiten centrarnos en el tema de estudio permitiendo que dentro de su desarrollo emerjan las formas de cada sujeto entrevistado.

1.5.4 Revisión Documental

La revisión documental nos “(…) permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio, construir premisas de partida” (Valencia, 2016, p. 2) y permite realizar una relación entre los diferentes trabajos. Así mismo, ayuda a categorizar las experiencias de los maestros y a precisar una serie de ámbitos no explorados por otros investigadores como las posibilidades que se dan en las políticas educativas. Por este motivo, se realizó una revisión de documentos que permitieron tener un acercamiento mayor a las prácticas de los maestros, para lo anterior se contó con diarios de campo, planeadores, algunos elementos de trabajo como guías y carpetas de trabajo que los estudiantes llevan de sus clases en los cuales aparecen guías de trabajo. Esto facilitó un mayor acercamiento a la práctica pedagógica del maestro de ciencias y su relación con los habitus instaurados dentro de las aulas de acuerdo con la política educativa establecida.

1.5.5 Entrevistas semiestructuradas.

Para realizar la recolección de datos se hizo uso de la entrevista semiestructurada, la cual “(...) se basa en una guía de asuntos o preguntas para las cuales el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos obteniendo y así lograr más información sobre los temas deseados” (Aranda y Rodríguez, 2016, p. 41). Además, este tipo de entrevistas permite realizar una especie de conversatorio con los entrevistados, facilitando la obtención de una mayor cantidad de información. Se logró aplicar la entrevista a cuatro maestros de ciencias naturales del Colegio Luis Vargas Tejada, a quienes se les formuló una serie de preguntas de tipo abierta.

Estas entrevistas se aplicaron con la intencionalidad de interpretar la realidad de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias y observar cual es la incidencia de las políticas educativas. La búsqueda de información se realizó con respecto a tres escenarios: las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias (habitus), las políticas educativas y la subjetividad de los maestros. Con lo anterior se aclara que no se quiso hacer una verificación de la norma o política educativa dentro de las prácticas pedagógicas o decir si están bien o mal, sino que se participó y dialogo para el posterior análisis de la incidencia de las políticas educativas dentro de las prácticas de los maestros de ciencias naturales (habitus) y la posibilidad de construcción de espacios de emancipación dentro de las mismas prácticas pedagógicas a partir de las políticas educativas. La entrevista realizada a cada uno de los maestros presentó la siguiente estructura:

Objetivo: Obtener información acerca de lo conocido por parte de los maestros con relación a las políticas educativas y su incidencia en la práctica pedagógica de los maestros de ciencias naturales del colegio Luis Vargas Tejada.

Entrada: Preguntar por el nombre de cada uno de los entrevistados y su formación junto al tiempo que llevan como maestros.

Desarrollo: Se continúa con una serie de preguntas flexibles (ver Anexo) que de acuerdo con la información obtenida se modificaban, se omitían o añadían si se consideraban pertinentes.

1.6 Delimitación de la investigación.

La investigación se desarrolló durante los años 2015-2016 en el Colegio Luis Vargas Tejada, ubicado en la localidad de Puente Aranda de la ciudad de Bogotá. Los docentes que laboran allí están distribuidos según un parámetro que establece el MEN para los diferentes grados académicos. La distribución y asignación se realiza de acuerdo al decreto 3020 de 2002 en el cual se asigna número de estudiantes por grupo, incidiendo así en la práctica pedagógica, esta investigación contó con la participación de 4 (cuatro) maestros de ciencias naturales, los cuales se caracterizan por ser del decreto 2277 de 1979, estos docentes no son evaluados y tiene más libertad respecto a su práctica pedagógica, reconociendo una mayor libertad en las respuestas dadas; a diferencia de los maestros del decreto 1278 de 2002, los cuales deben presentar una evaluación de desempeño todos los años, la cual puede de una u otra manera generar un control sobre los maestros.

Esta investigación se da en gran parte con la participación de los maestros del área de ciencias naturales. Con sus aportes desde las entrevistas generadas se ha logrado un acercamiento a las practicas pedagógicas desarrolladas en el aula y a las configuraciones que se da de la subjetividad, con ayuda de algunos aportes teóricos como Bourdieu, Gutiérrez, Restrepo, Martínez y otros investigadores del campo social.

1.7 Fases de la Investigación

La investigación desarrollada en el colegio Luis Vargas Tejada presenta 4 fases, desarrollando en cada una de ellas escenarios que aportan a la construcción de esta investigación, a continuación, se muestra cada una de las fases:

1.7.1 Fase 1: Revisión Documental y Acercamiento Bibliográfico

Desde el trabajo desarrollado en el grupo de investigación *Educación y Cultura Política* con énfasis en las prácticas pedagógicas, se analizaron y discutieron una serie de documentos que permitieron definir el objeto de estudio de la investigación, el problema y la pregunta de investigación. En esta fase se procedió a revisar una serie artículos e investigaciones relacionados con la política educativa⁸; por otra parte, se realizó el estudio

⁸ Los documentos revisados muestran cómo se realiza una incidencia en la práctica pedagógica de los maestros y por tanto de la misma función de la escuela, sin embargo dentro de estos se tomaron los espacios que a pesar de presentar una incidencia, también permite unos escenarios de potencialización de las practicas

del PEI del Colegio Luis Vargas Tejada y el plan de estudio del área de ciencias. Esto con el fin de identificar la incidencia de las políticas educativas en las prácticas pedagógicas y por supuesto en la subjetividad de los maestros de ciencias.

En un segundo momento, se realizó un rastreo bibliográfico correspondiente al problema de investigación, se dio una selección de material que permitiera tener un acercamiento y aportará al desarrollo de referentes conceptuales en relación con la práctica pedagógica y la subjetividad que pueden constituir los maestros de ciencias para su posterior análisis. Además, se desarrolló la planeación de los instrumentos a utilizar dentro de la investigación, facilitando el diseño de la entrevista a aplicar a los maestros.

1.7.2 Fase 2: Trabajo de campo

Buscando tener un acercamiento a la realidad social y una comprensión de la misma, se realizó un acercamiento con los maestros de ciencias aplicando las entrevistas con un guion previamente planeado, permitiendo que los aspectos a investigar fuesen considerados. En algunos casos se implementaron preguntas adicionales dependiendo del entrevistado para complementar y profundizar el objeto de estudio, todo lo anterior con el fin de realizar una recolección de datos de forma satisfactoria, fortaleciendo el proceso investigativo y enriqueciendo el problema de investigación.

Además de la ejecución de las entrevistas se realizó un proceso de transcripción de las mismas, de tal manera que se garantizara la exactitud de las mismas, con el fin de poder realizar su posterior análisis.

1.7.3 Fase 3: Análisis de la Información

La información obtenida desde el análisis documental como desde la entrevista se organizó de tal manera que correspondan a las categorías que se desarrollaron dentro de la investigación como las prácticas pedagógicas, el habitus, la subjetividad y las políticas educativas. Desde este escenario y teniendo en cuenta la transcripción de las entrevistas

pedagógicas, los documentos revisados y trabajados son: Decreto 1278 de 2002, Ley 115 de 1994, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas; Reorganización Curricular por Ciclos; Currículo para la excelencia Académica y la formación integral, Orientaciones para el Área de Ciencias Naturales.

aplicadas se llevó a un análisis desde una matriz compuesta por tres columnas, constituidas de la siguiente manera:

Matriz n 1. Esquema de análisis de la información.

CATEGORIA	RESPUESTA DEL PROFESOR	ANALISIS

Con base en la matriz se desarrolló una categorización de la información⁹ de acuerdo con el referente conceptual relacionado, de tal manera que dicha información no desbordara el problema de investigación, también se tuvieron en cuenta las características comunes de las entrevistas para la categorización.

La categorización de la información giró en torno a la noción de práctica pedagógica, no obstante, también se distribuyen en cuatro escenarios: la subjetividad (estructurada y cooperativa), habitus (Inculcación e Interiorización), las tácticas y, por último, las emergencias. Es de aclarar que, a pesar de aplicar el mismo guion a los maestros, no se encontró todas las categorías en las intervenciones de cada uno, pero al hacer una mirada de conjunto se alcanzó una saturación de la información. Finalmente, teniendo la respectiva categorización de la información se procedió al pertinente análisis de los insumos.

1.7.4 Fase 4: Conclusiones

El planteamiento de las conclusiones se desarrolló de acuerdo con todo el proceso investigativo, desde el cual se tuvieron en cuenta las anteriores fases, dado que cada una de ellas representa un aporte en la investigación.

⁹ Para observa la categorización, ver anexo “Ficha técnica entrevista”.

CAPÍTULO II

2. POSIBILIDADES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA APUESTAS COLECTIVAS

La entrada en vigor del decreto 1278 y la política educativa que se implementa con el acto legislativo 01 de 2001, ha generado un conjunto de normas aplicables en las instituciones educativas que, de una u otra manera, han llevado a que la práctica pedagógica del maestro sea estandarizada y controlada. De igual manera, con la entrada en vigor del decreto 1278 en el campo educativo se “(...) logro que la vinculación de docentes al magisterio se hiciera exclusivamente después de un concurso de méritos que permite seleccionar a los mejores docentes dentro de personas interesadas en hacer parte del magisterio” (Compartir, 2014, p. 239). Lo anterior, promueve que en el país se desarrollen espacios de competencia entre los maestros, como se evidencia en los estándares, facilitando que dentro de la práctica pedagógica los maestros compitan por establecer cuáles son los mejores y, por su puesto, cual institución llega a establecer mejores escenarios frente a las pruebas estatales.

Los estándares marcan una tendencia a homogenizar los contenidos de la educación, y al profundizar en la evaluación, se puede deducir que en la política y acuerdos internacionales se habla desde la necesidad de responder a unos patrones de mercado, a un resultado que permita clasificar las instituciones educativas, no solo del país, sino de toda la región, y la instauración de una serie de valores cuantitativos que camuflados de la cualidad exigen la clasificación y etiquetación de los estudiantes y docentes. (Gama, 2013, p. 25)

Además, los maestros generalmente son evaluados de tal manera que “(...) la evaluación de desempeño es la que representa el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades de los maestros” (compartir, 2014, p. 241), esto genera un control de las acciones educativas, tal como lo establecen los escenarios de tipo neoliberal, en el que se evidencian sujetos cada vez más subordinados, quienes deben cumplir con las normas y con las funciones que establece el MEN.

(...) este tipo de evaluación significa hablar de una rendición de cuentas neoliberal que pretende medir, desde valores predeterminados, la eficiencia en el alcance de los logros

regulados a través de las Leyes y Resoluciones, lo que se convierte en un elemento de selección tanto para profesores como para estudiantes. (Gama, 2013, p. 25)

Estos controles institucionales impiden la emergencia de sujetos críticos y la construcción de propuestas alternativas a las políticas educativas del gobierno; lo que amplía aún más la uniformidad dentro de la práctica pedagógica, pues el proceso de evaluación que se realiza a los maestros los orienta y agrupa de tal manera que sean moldeables de acuerdo con los lineamientos que se aplican en los escenarios educativos. Paralelamente, el decreto 1278 “(...) introdujo un modelo estandarizado, homogéneo y multidimensional para evaluar a los docentes” (Compartir, 2014, p. 248), tales criterios condicionan el accionar del maestro dentro del escenario educativo y ponen en evidencia que la política educativa entra en operación dentro de las instituciones educativas a través de los procesos de evaluación que se desarrolla a los docentes; por otro lado, esa estandarización motiva a que algunos docentes se atrevan a buscar elementos de escape frente a las normas instituidas.

Así pues, desde este escenario normativo de las políticas educativas se realizará un análisis que pueda generar espacios de construcción de subjetividades colectivas y críticas, sin que por ello se esté de acuerdo o se avalen los fines de la política educativa propuesta. En otras palabras, se pretende visualizar o rastrear las posibilidades que se dan en el contexto escolar competitivo que se ha impuesto; lo anterior se visualiza desde la llamada excavación arqueológica propuesta por De Sousa (2000), en la cual

(...) excavar en la basura cultural producida por el canon de la modernidad occidental para descubrir las tradiciones y alternativas que de él fueron expulsadas; excavar en el colonialismo y neocolonialismo para descubrir en los escombros de las relaciones dominantes entre la cultura occidental y las otras culturas otras relaciones posibles más recíprocas e igualitarias. (p. 17)

Este punto muestra que dentro de las imposiciones institucionales y normativas aún queda la posibilidad de establecer subjetividades críticas y reflexivas; en este caso, se despliega desde los sucesos desarrollados por las interacciones de los sujetos, lo que permite restablecer escenarios destruidos u olvidados por las políticas del MEN. Como se ha destacado, tanto la norma como la política gubernamental ha llevado a que los sujetos

profundicen, desde los estándares pedagógicos, procesos de competencias; esto genera dentro de las sociedades personas competentes, pero individualistas, que no buscan un bienestar social, sino solo obtener los estándares exigidos; así, la estandarización logra que la práctica pedagógica del maestro se convierta en un proceso de sujeción. Sin embargo, desde la política nacional y distrital se abordarán algunos espacios que se han considerado como posibilidades para construir escenarios colectivos, lo cual puede considerarse como espacios de construcción de subjetividades críticas para el desarrollo de la práctica pedagógica al interior de las instituciones educativas.

Para tal fin en el presente capítulo se presentan tres grandes apartados los cuales mostrarán algunos espacios de la política educativa que potencializan la acción colectiva de los maestros. Estos apartados se han denominado: las redes de maestros en los estándares educativos, Los Ciclos como posibilidad para la construcción de subjetividades colectivas magisteriales y, por último, la Reflexión–Acción–Participación como elemento de subjetivación dentro de la práctica pedagógica.

2.1 Las redes de maestros en los estándares educativos.

Cabe aclarar que no se pretende analizar la pertinencia o no de los estándares educativos frente a los procesos de enseñanza que se dan dentro de las aulas colombianas, nos enfocamos en las posibilidades que se tienen desde la política educativa para la construcción de subjetividades colectivas en el proceso de estandarización de las ciencias naturales. Por ejemplo, existen “(...) redes de maestros, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, y profesionales de varias secretarías de Educación, quienes han participado de manera comprometida en la concepción, formulación, validación y revisión detallada de los estándares” (MEN, 2006, p. 4); esto es, las redes posibilitan la creación de nuevas propuestas frente a la enseñanza en las instituciones educativas del país.

En este caso, se da importancia a las redes que se construyen dentro de los procesos educativos y que, desde allí, potencializan subjetividades tanto de maestros como de estudiantes. Estas redes se proponen, desde el momento en el que el MEN establece la forma de orientar la formación en ciencias en la educación básica y media, construir un espacio en el cual se logre “(...) configurar una posibilidad de trabajo cooperativo entre pares que se lleve a todos los espacios de formación” (MEN, 2006, p. 111). Lo que facilita

que estos lugares de encuentro no se queden dentro de las instituciones, sino que, por el contrario, sean utilizados dentro de otros espacios educativos o de formación a nivel local o nacional; así, los maestros podrán colaborar en la organización de comunidades de tipo científico, además, “[e]stas redes de colaboración entre docentes pueden ser de gran valor para mantener posturas críticas y reflexivas sobre la propia práctica e introducir modificaciones a la práctica pedagógica” (MEN, 2006, p. 111).

En el caso de Bogotá, en el actual periodo gubernamental, las redes son el eje fundamental de la formación docente, pues se propone por parte de la administración distrital conformar la Red de Innovación del Maestro. Dentro de esta Red se

(...) construirán 3 nodos de innovación de maestros, serán escenarios físicos donde se promoverá el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para el acompañamiento entre pares y el desarrollo de mentorías y tutorías lideradas por docentes y directivos docentes activos o pensionados que generen sinergias al interior de los grupos de docentes para el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas que debe tener un educador. (SED, 2016, p. 20)

Las redes que se promueven desde la misma política educativa son escenarios muy importantes en el intercambio de saberes y prácticas educativas; no obstante, se da muy poca importancia a la construcción de subjetividades políticas en el maestro cuando estas se orientan a la innovación dentro del aula. Este uso de las redes por parte del gobierno permite potenciar su accionar neoliberal dentro las instituciones educativas; por lo tanto, se toma distancia de aquellas redes pedagógicas en las que “(...) se ve al sujeto como un ‘recurso’ para asegurar cambios necesarios hacia la eficacia de los intereses de la sociedad de control y de la globalización” (Martínez, 2008, p. 19).

Como se dijo anteriormente, no se comparten los fines de la política educativa, la formación en redes se constituye en posibilidad para la formación de subjetividades políticas, dado que estas son vistas como escenarios que generan transformaciones culturales mediante una dimensión interactiva entre los sujetos que la conforman. Es decir, una interacción

(...) colaborativa, en donde se desarrollan ideas, se amplía la inteligencia y el pensamiento humano, en principio se puede observar que estos son algunos elementos presentes en las redes, facilitando así la unión entre integrantes de la misma red, por lo tanto, a pesar de que en las redes existe “la interacción, conectividad, el compartir lenguajes, experiencias e intenciones, generan nuevas formas de pensamiento, de acción y de poder, que bien pueden convertirse en potenciales móviles para la emergencia de subjetividades políticas. (Martínez M, 2008, p. 138)

Sin embargo, esos procesos deben darse en diferentes espacios, de tal manera que cumplan y logren una serie de compromisos, ya sean de tipo individual o colectivo buscando el bien de toda la sociedad, por lo tanto, estos espacios generan una colectividad dentro del proceso de formación de los maestros, se constituyen relaciones reciprocas de reconocimiento e intercambios de saberes y experiencias. Las redes potencian la autonomía, la reflexión y la capacidad de acción de sus miembros; son

(...) otro modo de ser conjuntos que permiten establecer conexiones y relaciones diagramáticas en donde las fuerzas circulan de modo tal que propician la ubicación de las diferencias no a partir sino de conexiones geométrica, no negando, al contrario, fortaleciendo los procesos de individuación y de subjetivación, en la perspectiva de lo diverso y lo múltiple. (Martínez B, 1998, p. 19)

Por consiguiente, las redes permiten el desarrollo de subjetividades colectivas y el fortalecimiento de escenarios de comunidad, contrarrestando así las prácticas de competencia que hay entre los maestros. Estos escenarios deben fortalecerse a partir de la construcción de proyectos colectivos e innovadores que puedan rescatar a la sociedad de esos puntos ciegos que nos ha construido la racionalidad imperante, donde se fortalece el individualismo y se debilitan los espacios de la colectividad. La noción de red pedagógica se refiere a grupos de maestros que interactúan de manera autónoma y voluntaria, con la finalidad de reflexionar sobre sus prácticas educativas y su rol como docente productor de saber. Una forma de organización que les permite materializar acciones conjuntas, establecer vínculos reales de cooperación y crear lazos afectivos y disciplinares. Los maestros como protagonistas se afirman como sujetos y dotan de dinamismo su trabajo, instituyendo nuevos significados sobre lo educativo (Martínez, 2012).

La Red la concibo como una búsqueda, como una forma de caminar hacia el encuentro de nuevas formas de expresión y trabajo pedagógico... miro las redes como esa posibilidad de encuentro, de búsqueda, de respuestas a las preguntas ¿Qué hacemos los maestros? ¿Qué estamos haciendo? [...] La red es un nombre que apareció, digamos... porque no había otro nombre... como nominalizar la búsqueda, los espacios de reflexión, el encuentro con el otro... lo llamamos: RED. De pronto no es el nombre más exacto, pero es el nombre que nos satisface, que nos identifica, RED: enredarnos, encontrarnos, estar juntos desde las distancias, ser uno. (Mendoza; 1998, p. 43)

Por su parte Martínez (2012) afirma:

(...) al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a espacios propios del maestro donde es posible construir comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber pedagógico. Grupos que crean sus propias formas de acción, más allá, o independientemente de que se llamen maestros innovadores. Colectivos que, conectados “en forma de red” logran realizar proyectos de aula, de área, institucionales, comunitarios; compartir temas de estudio, problemas de investigación, prácticas y nuevos proyectos. Acciones conjuntas que les permiten poner a prueba su capacidad crítica y creadora, potenciarse como interlocutores y generadores de políticas educativas, entre otras acciones. (p.6)

La noción de red refiere a colectivos y nodos interconectados de maestros que generan saber pedagógico, político y cultural. Un contenido plural y diversificado que se construye mediante la interacción, la reflexión y el dialogo intersubjetivo. Al mismo tiempo, su forma de interacción y la posibilidad de afirmación como sujetos críticos y productores de conocimientos que se da en la dinámica misma de la red permite agenciar y constituir nuevas subjetividades y otros modos ser como maestros (Martínez, 2008). Por esta razón, los espacios esperanzadores que se dan en las redes deben ser llevados al escenario estudiantil, porque para poder fortalecer el aprendizaje dentro de este contexto es

(...) necesario que el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros y otras docentes, comparta sus experiencias, debata sus posturas, profundice sus conocimientos tanto de su disciplina como de otras y evalúe sus actuaciones de enseñanza. (MEN, 2006, p. 111)

Esto fortalece los espacios de construcción y de reflexión dentro de la práctica pedagógica. Así mismo, en estos escenarios de interacción y participación de las redes (planteadas por parte del MEN al interior de los espacios escolares) se comparten y se resignifican las experiencias educativas de los maestros, dando la posibilidad de constituir subjetividades de tipo emancipatorio. A saber, la construcción de subjetividades políticas se da desde “una relación dinámica, cambiante, en movimiento constante, que no puede ser preestablecida de una vez y para siempre; en consecuencia, no podemos hablar de una esencia estática e inmutable del sujeto” (Martínez y Cubides, 2017, p 170), de hecho, las redes de maestros son escenarios cambiantes, no solo dentro del escenario pedagógico, sino que brinda la posibilidad de construir o modificar el accionar del sujeto.

Al potenciar el accionar de las redes de maestros como organizadores de comunidades científicas dentro de las aulas, también se modifican estos escenarios y se muestra que “(...) otro mundo es posible y su reconfiguración exige sujetos políticos con capacidades para pensar, actuar y construir lo social y lo político desde otras maneras” (Martínez y Cubides, 2012, p 171). Reafirmando la descolonización no solo cultural, sino educativa que se debe dar al interior de las aulas colombianas y posibilitando escenarios de construcción y de emancipación desde la *sociología de las emergencias*¹⁰ propuesta por De Sousa (2000), en la que se buscan las diferentes alternativas que existen dentro de las posibilidades.

Así pues, los escenarios de colectivos como lo proponen los estándares y las redes de maestros dan la posibilidad de construir subjetividades políticas que se alejen del individualismo, el posicionamiento y la actitud que se da con las normas y la política educativa. Claro está, que no por eso podemos afirmar que los maestros sean ajenos a la política, pues “(...) no hay instituido separado de lo instituyente, lo instituyente es algo que se da por dentro de lo instituido, porque nadie está por fuera de las reglas.” (Martínez y Cubides, 2012, p174).

¹⁰ La sociología de las emergencias consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente, utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado, buscando así alternativas en el horizonte de las posibilidades concretas. De Sousa Santos Boaventura, 2009, Una epistemología del Sur, México: Siglo XXI Clacso. p, 129.

2.2 Los Ciclos como posibilidad para la construcción de subjetividades colectivas magisteriales.

En el periodo del 2008 al 2012 dentro del plan de gobierno de Samuel Moreno Rojas, se encuentra que la prioridad de la política educativa es “(...) mejorar la calidad de la educación a través de la actualización de los programas de estudio, la transformación de la organización escolar y la enseñanza, con el fin de tener colegios de excelencia y jóvenes bien educados en el respeto a los valores y principios de la sociedad” (SED, 2010, p. 9). En este párrafo no vamos a discutir el tema de la calidad en la educación (dado que ese sería otro tema de investigación), sino las posibilidades y alternativas que se dan a partir de la reestructuración escolar. Una de ellas es la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), un escenario de gran importancia para la construcción subjetividades colectivas y políticas.

La RCC se basa en el desarrollo de espacios abiertos de participación y reflexión, y permite el rompimiento de las fronteras que existen dentro de los escenarios educativos regidos por medio de áreas, materias y/o asignaturas. La propuesta de la RCC busca generar espacios de formación para maestros y estudiantes, a partir del respeto de las dinámicas propias de cada institución educativa; así, los directivos junto a los maestros podrán establecer los tiempos de transición hacia la nueva propuesta. Estos tiempos son vital importancia, pues los maestros que han desarrollado su práctica pedagógica por medio de un *habitus*, pueden desarrollar nuevos escenarios de reflexión a través de procesos comunitarios y de reconocimiento, ya que

[e]l desarrollo del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos en los colegios oficiales de Bogotá parte del respeto de las dinámicas propias de cada institución educativa y de su autonomía; así como del reconocimiento del potencial que cada maestro guarda, que se multiplica en la medida en que se trabaja en equipo” (SED, 2010, p. 5).

Lo anterior permite a los diferentes actores educativos alejarse de la visión modernista, dada por la fragmentación de la escuela, en el que el individualismo y la competencia que se genera en el maestro lo lleva a “(...) un empobrecimiento de la subjetividad, de sus relaciones con otros y el deterioro de su entorno, (...), debilitando la posibilidad de emergencia de fuerzas sociales que impugnen el modelo económico y cultural predominante a nivel mundial” (Torres, 2002, p. 49). Dicho distanciamiento con lo

instituido lo llevaría a nuevos escenarios en los que convergen las diferentes experiencias de los maestros que se encuentran al interior de las instituciones, potenciando escenarios en los cuales se construyen subjetividades colectivas.

Cabe decir que la subjetividad colectiva y reflexiva no se da solo al interior del maestro, sino que para poder hacer una transformación de las prácticas pedagógicas se debe contar con la comunidad educativa en general, desde los consejos académicos hasta los directivos de las instituciones. Este espacio colectivo potencializa la reconfiguración de sus integrantes hacia una subjetividad política y crítica, allí “(...) se propicia la lucha, el debate, el auto reconocimiento y reconocimiento del otro, la voluntad de acción para emprender proyectos sociales” (Martínez M, 2008, p. 101). Elementos que se encuentran en los diferentes escenarios de subjetividad colectiva y que se materializan desde las acciones políticas que desarrollan los sujetos cuando “(...) asumen una postura y actúan en dirección de incidir en instancias de decisión” (Martínez M, 2008, p. 103). Una pretensión por parte de la RCC es que “(...) cada colegio haciendo uso de su autonomía desarrolle acciones en las que haga participe a la comunidad educativa de la transformación pedagógica que se da en la escuela” (SED, 2010, p. 12), esto a través de proyectos que permitan una conexión entre escuela y comunidad, lo que posibilita un trascender de la práctica pedagógica al exterior de las instituciones para observar las diferentes apuestas pedagógicas que se desarrollan dentro de los ciclos.

Por otro lado, se puede decir que la RCC es una posibilidad para la emancipación dentro de las instituciones educativas, porque suscita a que los maestros

(...) aúnen a su dominio disciplinar, el reconocimiento del contexto social, económico y cultural en el que ocurre el proceso educativo, que tengan en cuenta la historia, las necesidades y particularidades propias de cada ciclo, pero que, además, puedan trabajar en equipo y propendan al desarrollo de procesos inter- y transdisciplinares. (SED, 2010, p. 26)

El trabajo que pueden articular los maestros con otras áreas del conocimiento permite la generación de “(...) análisis de sus propias realidades en las reflexiones y alternativas que se realicen, [y] logran cuestionar su propia práctica y generar nuevas

dinámicas de cualificación que provocan y animan el trabajo en equipo” (Martínez M, 2008, p. 140). A través de la RCC se encuentran escenarios en los cuales la subjetividad del maestro y de los estudiantes cobra relevancia, debido al papel que se le da al sujeto dentro de esta propuesta educativa y que pretende el

(...) reconocimiento de las diferentes subjetividades que hacen parte del mundo escolar, así como de sus condiciones y posibilidad de desarrollo, a partir de expresar su singularidad y reconocer su historicidad; instaurando una mirada compleja del contexto institucional, de lo macro y de lo micro, donde lo subjetivo del sujeto debe establecer un diálogo con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano, lo tradicional y lo transformador. (SED, 2010, p. 29)

Así, la práctica pedagógica del maestro se abre a nuevos escenarios de participación e interacción, en los cuales cada sujeto asume diferentes posturas y permite la resignificación de esas subjetividades que se tienen dentro de la escuela, desde la RCC los maestros tienen la posibilidad de reconfigurar su subjetividad de acuerdo con el escenario en el que se encuentran. La reorganización curricular que se da dentro de los ciclos permite que el

(...) sujeto cobre relevancia, puesto que es desde sus características, necesidades y demandas que los proyectos pedagógicos deben condensar expectativas y experiencias; producir, circular y legitimar saberes, estableciendo una mirada sobre la educación como una práctica instituyente tanto de los sujetos como de la sociedad, en cuyo potencial se consolidan los procesos de transformación social. (SED, 2010, p. 29)

De esta manera, los maestros pueden reformular el currículo de acuerdo con el contexto en el que desarrollan sus prácticas pedagógicas; así, las propuestas de formación y escuela se dan desde sus bases y particularidades, y no desde la imposición. Según Gyroux (2004), desde la teoría de la reproducción se argumenta que las instituciones educativas se desempeñan como agentes de reproducción cultural y social, lo que condiciona la subjetividad del maestro y la convierte en una subjetividad de tipo instituida. No obstante, podemos prever que en este caso lo que se quiere es buscar una “Práctica Instituyente” esa

que se origina desde lo ya establecido, como lo muestra Castoriadis (2008) en las sociedades instituyentes¹¹.

La invitación que se realiza desde la RCC a los maestros es que se promueva la “(...) discusión, la reflexión, la crítica y la deconstrucción de los enfoques curriculares en los que se promueven las desigualdades sociales, que se soportan en estructuras disciplinares, prácticas pedagógicas y criterios evaluativos demasiado distantes de las actuales necesidades de los sujetos” (SED, 2010, p. 30). Lo anterior permite generar nuevas apuestas pedagógicas que potencialicen y den importancia al sujeto y a su espacio cultural. Es muy importante, como lo expresa la SED (2010), el papel y el manejo que se le dé a los PEI, pues desde allí se puede hacer una reflexión del papel de la escuela y de los procesos de enseñanza que se desarrollan al interior de esta. La práctica pedagógica del maestro en este escenario toma una gran relevancia, en él cae la responsabilidad de hacer cambios al interior de la escuela y promover escenarios de reflexión y participación. La construcción de nuevos espacios de incidencia e interacción entre la escuela y la sociedad, como por ejemplo las redes, se pueden constituir como elementos de cimentación de subjetividades colectivas y políticas. Desde esa alteración que se da en el currículo por medio de los proyectos educativos de los maestros se pueden generar procesos pertinentes, dentro de los diferentes contextos, que potencialicen la sociabilidad y solidaridad de los sujetos.

Uno de los elementos que se da dentro de la RCC es el acuerdo de ciclo, el maestro debe hacer una reorganización curricular y una transformación de su práctica pedagógica, desde allí se puede realizar una transformación social y cultural dentro de las sociedades subordinadas que se han constituido por influjo de la hegemonía, “controlando la cultura considerada socialmente hegemónica a través de la cual pueden transmitir sus valores de distinción” (Ayuste, 1994, p. 16). La fragmentación de la práctica pedagógica por áreas ha hecho que se debiliten los escenarios de colectividad, en estos no se da la posibilidad de hacer apuestas pedagógicas que rompan las fronteras de cada área, lo que genera una competencia dentro de las instituciones y facilita el rompimiento de las relaciones de la

¹¹ Concepto desarrollado desde las sociedades instituidas, en las cuales existen espacios para poder desarrollar nuevas sociedades que el autor denomina sociedades instituyentes. Castoriadis Cornelius, 2008. El mundo Fragmentado, La Plata: Terramar Ediciones. Ver página 80.

comunidad educativa. En consecuencia, la RCC permite menguar o disminuir las brechas entre las áreas, los maestros, los padres de familia y, en general, en toda la comunidad educativa, desde allí se potencializa la colectividad de todos los actores que se pueden hacer presentes en los procesos de formación.

La importancia que toma la RCC dentro de la práctica pedagógica es relevante, dado que esta permite al maestro analizar en los “ires y venires” de su reflexión pedagógica lo que ha sucedido a lo largo de su recorrido como sujeto pedagógico, ocasionando así que se produzcan rupturas dentro del maestro, convirtiéndolo en un “(...) *sujeto de necesidades y de posibilidades(...)*” como lo plantea (Martínez y Cubides, 2012). A partir de esto, los docentes pueden proponer y establecer dentro del ciclo participante y junto a la experiencia de otros maestros reflexiones y debates en torno a problemáticas comunes de la enseñanza, como “el ¿para qué enseñar?, el ¿qué enseñar? Y el ¿cómo enseñar?” (SED, 2010, p. 38). Lo que genera una ruptura frente a lo establecido en los estándares curriculares y da la oportunidad al maestro de establecer qué se debe enseñar y cómo; así, su subjetividad no se ve reducida al accionar de las políticas educativas, sino que se convierte en actor principal y empoderado de su práctica pedagógica.

2.3 La Reflexión–Acción–Participación como elemento de subjetivación dentro de la práctica pedagógica

En algunos escenarios de la política educativa de la ciudad de Bogotá¹² se encontró un elemento de posibilidad para la construcción de subjetividades colectivas en los maestros de las escuelas públicas. Para ello, se realizó un análisis de la propuesta “Currículo para la Excelencia y la Formación Integral”, en la cual se desarrolla espacios que brindan oportunidad para que el maestro sea visto como sujeto dentro de su práctica pedagógica, se parte de una integración curricular dentro de la escuela y de la construcción

¹² En la administración de Gustavo Petro Urrego del año 2012-2016, se plantea dentro de su plan sectorial denominado “educación de calidad para todos y todas” en el cual se promovía el desarrollo de las capacidades para el buen vivir, la obtención de aprendizajes académicos para la excelencia y una educación para la ciudadanía y la convivencia, a través del “Currículo para la Excelencia y la Formación Integral”.

de escenarios de trabajo en las que las diferentes áreas del conocimiento aportan a una nueva visión de la escuela bajo la filosofía del buen vivir¹³.

Tal integración que se propone debe ser establecida mediante en un elemento que ya se mencionó con anterioridad, el PEI; allí se centra el accionar de las instituciones y el horizonte de la comunidad educativa, la cual debe desarrollar escenarios alternativos a los propuestos por la institucionalidad. De manera que, la reorganización curricular desde Reflexión-Acción-Participación (RAP) como enfoque unificador, potencializa nuevos escenarios para la configuración de subjetividades en los maestros y son “(...) a la vez un enfoque metodológico para guiar proyectos pedagógicos, una forma de leer y escribir el mundo desde una perspectiva crítica que permite comprenderlo a la vez que transformarlo” (SED, 2014, p. 17). Al observar lo anterior, se encuentra un escenario táctico para los maestros, según De Certeau (2000), la táctica se convierte en un espacio en el que no se toma el todo, sino solo un fragmento, en este caso el todo es la organización curricular y el fragmento que pueden tomar los maestros son las RAP; en estas se potencializa el trabajo por proyectos, que para este caso se denominan Centros de Interés en Ciencias Naturales, lo que “(...) permite la investigación de la práctica del docente y la construcción del colegio como organización que aprende colectivamente” (SED, 2014, p. 17).

El trabajo por proyectos que se quiso desarrollar en la organización curricular potencializa la sociabilidad de los maestros y estudiantes, permitiéndoles trabajar colectivamente desde “(...) la escuela como un lugar de pedagogías participativas en donde el conocimiento se pone en acción de manera crítica, para convertirnos en sujetos que transformamos colectivamente el mundo en que vivimos” (SED, 2014, p. 17). La subjetividad del maestro se podrá configurar de acuerdo con la forma en que se organice el colectivo a partir de los diferentes centros de interés, porque

¹³ El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona para vivir bien con los demás y desarrollar sus capacidades individuales. Así la Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas. (p. 11). Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf

[a]l conformarse un colectivo, sean cual fueren sus integrantes, surge un modo de pensar, sentir y actuar de modo diferente de la forma como lo haría cada uno por separado; por un lado, surge un sentimiento de potencia invencible, que lleva a que, en el anonimato de la masa, los individuos abandonen todo sentimiento de responsabilidad; por el otro, se genera una dinámica de sugestibilidad que contagia a todos sus integrantes a actuar de un modo común. (Torres, 2009, p. 54)

Así que la actuación de modo común hace que el colectivo de maestros se haga más fuerte a medida que se vinculan más integrantes y se transforman las individualidades de los miembros, configurando acciones colectivas desde los centros de interés. La RAP presenta algunos elementos que permiten a la colectividad de maestros configurar nuevas formas de actuación dentro y fuera de la escuela, esto en relación con la subjetividad que se forme al interior de cada colectivo, la RAP debe contener:

- Las iniciativas se ejercen desde la horizontalidad en una relación entre pares, teniendo en cuenta la comunidad educativa.
- Se parte de las necesidades, potencialidades e intereses de la comunidad educativa, como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas del proceso.
- Se integran la reflexión y la acción. La realidad social se entiende como una totalidad, concreta y compleja a la vez.
- Se trasciende el aula de clases como espacio de aprendizaje, de forma que la escuela lidera en la comunidad el ejercicio de educación y transformación ciudadana.

Se evidencia que los 4 principios de la RAP muestran a la escuela no como un espacio de reproducción, sino como escenario horizontal y heterogéneo que permite la participación y el reconocimiento de las diferentes necesidades de la comunidad educativa. La misma comunidad ha establecido jerarquías que se han normalizado por medio de la dominación, al hacer ruptura con este escenario jerárquico, se genera una relación de horizontalidad que potencia a los sujetos a ser constructores de sociedad. Esta nueva incursión de la comunidad educativa puede generar acciones instituyentes dentro de las

prácticas pedagógicas que realizan los maestros, configurando nuevas subjetividades desde la colectividad.

Al momento de implementar la RAP al interior de las prácticas pedagógicas, se encuentran una serie de características que dan la posibilidad de reconfigurar la subjetividad de los maestros y de adentrarse en otros procesos que la política nacional ha excluido o invisibilizado. Cada característica se puede desarrollar de manera independiente al no contar con una estructuración fija, la propuesta de organización educativa no se sigue una verticalidad en su proceso de consolidación; por el contrario, se configuran de acuerdo con el accionar de la escuela, a sus contextos y sus necesidades, los momentos de la RAP son:

Pensarse y Pensarnos, en este espacio los actores educativos tienen la posibilidad de reflexionar sobre sus intereses y problemáticas, con la finalidad de establecer soluciones a través de proyectos educativos que se puedan trabajar colectivamente. En este lugar de interacción, el maestro tiene la posibilidad de dar un giro frente a lo que le exigen desde instancias superiores como el MEN; además de ayudar en la resolución de diferentes problemáticas de la comunidad desde su práctica pedagógica en uso de las tácticas que aparecen dentro de su quehacer diario. Lo anterior permite el desarrollo de subjetividades no individualizadas, por el contrario, se habla de pluralidad dentro de la escuela, un escenario en el que se busca “(...) mayores aperturas que faciliten que lo social pueda enriquecerse de la subjetividad individual y social” (Zemelman, 2012, p. 236). El desarrollo de proyectos sociales al interior de las escuelas fortalece los lazos colectivos, se puede decir que desde el desarrollo de lo social se fortalece la subjetividad individual de cada maestro, lo que Zemelman (2012) denomina el ensanchamiento de la subjetividad.

El Dialogo de Saberes, en este escenario se requiere que el maestro junto a sus estudiantes y pares realicen una lectura crítica de la realidad desde los saberes de los diferentes actores; así, es posible encontrarse con “(...) el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (De Sousa, 2010, p. 50). Estos escenarios en los cuales confluyen los diferentes actores de la comunidad educativa llevan a que la diversidad de creencias y conocimientos se articulen de tal manera que el dialogo de saberes se convierta en una válvula de escape a la subjetividad

estructurada que se ha dado a partir del conocimiento científico y estructuralista. Tal subjetividad estructurada acaba con la diversidad de creencias que existe dentro de las escuelas y que se consideran como propias, pues es la misma comunidad la que ha configurado esos conocimientos. Son escenarios en el que las “(...) creencias son una parte integral de nuestra identidad y subjetividad”¹⁴ (De Sousa, 2010, p. 51), y deben potenciarse para que los escenarios sean cada vez más amplios, lo que propicia un momento de reflexión frente a la realidad que existe y permite realizar cambios no solo a nivel individual, sino colectivamente. Así, en estos espacios, según De Sousa (2010), se articulan otras formas de conocimiento no científico y no occidental.

Lo anterior puede llevar a otro momento de la RAP que se denomina *Transformando Realidades*, se parte desde acciones colectivas que promuevan la transformación de la realidad de una manera pedagógica, dando relevancia a la acción colectiva que puedan desarrollar los maestros al interior de las instituciones educativas, porque desde el actuar de diferentes disciplinas de conocimiento y de diferentes actores se pueden crear vínculos de cooperación y escenarios colectivos. Estos escenarios contribuyen a que la subjetividad del maestro sea modificada de acuerdo con la interacción que se materializa en el espacio que comparte, a razón de la interacción y los proyectos que lleva a cabo para la transformación de la realidad (necesidades y problemáticas) en la que se encuentra. La subjetividad del maestro que se genera desde la superación las propias necesidades que condicionan sus acciones colectivas es una subjetividad que será probablemente reproducida por otros actores, todo debido a que este nuevo sujeto optará por apartarse de la individualidad e invitará a otros a unirse a la colectividad.

Reconstruyendo Saberes, este momento de la RAP es importante si se tiene en cuenta que uno de los principios del buen vivir, a parte de la armonía y la convivencia, es la recuperación de los saberes ancestrales. Desde allí, se da un reconocimiento a los diferentes saberes para reelaborar los aprendizajes y lograr una construcción epistémica, no solo desde la escuela y el maestro, sino también desde un ejercicio colectivo con ayuda de la

¹⁴ De Sousa realiza una diferenciación entre creencias e ideas desde Ortega y Gasset (2002) donde las ideas se generan desde las incertidumbres y permanecen ligadas a ellas, las creencias se originan en las ausencias de duda, por lo tanto, se encuentra el ser dentro de las creencias y el tener en el ámbito de las ideas. De Sousa Santos Boaventura, 2010, *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*, Montevideo, Uruguay, Gráfica don Bosco.

comunidad educativa. Dentro de la propuesta de la organización curricular se encuentra otro elemento que puede potencializar la subjetividad del maestro desde cuatro aprendizajes considerados esenciales dentro de la enseñanza de las ciencias y en especial en la búsqueda del Buen Vivir. Estos son: primero, el *aprender a conocer*, donde se

(...) retoma las ideas y experiencias que posean los y las estudiantes sobre objetos y eventos del mundo con el propósito de transformar los imaginarios que han surgido de la experiencia cotidiana, lo que permite fortalecer el pensamiento crítico, avanzar en el desarrollo del conocimiento científico y en el reconocimiento de su incidencia en las dinámicas naturales y sociales. (SED, 2014, p. 23)

A través de la práctica pedagógica del maestro se fortalece el pensamiento crítico del estudiante y del propio maestro, lo que genera cambios al interior de las comunidades mediante los posicionamientos y las actitudes afirmativas que asumen los sujetos. En este caso, la de los estudiantes frente a la realidad y las problemáticas de sus comunidades; así mismo, en relación con la forma de enseñanza de las ciencias en la escuela, que no aporta a la generación de sujetos políticos, sino al adiestramiento de sujetos poco reflexivos e individualistas.

En segundo lugar, se encuentra el *Aprender a ser*, en este caso se “(...) genera conocimientos científicos que contribuyen a la resolución de problemas locales, nacionales y globales y a la toma de decisiones para el bien personal y el colectivo desde referentes de diversidad y pluralismo” (SED, 2014, p. 23). Se da un aporte desde la ciencia a la pluriculturalidad, a través del respeto y el reconocimiento por las diferentes culturas que están inmersas en la sociedad. Por tal motivo, la enseñanza de las ciencias y la práctica pedagógica que realiza el maestro debe mejorar esos procesos de convivencia al interior de la comunidad, en las aulas se da la oportunidad de compartir desde diferentes culturas y todas deben procurar la búsqueda de un bien en común desde la escuela.

En tercer lugar, tenemos el *Aprender a Hacer*, esta se “orienta en el uso de herramientas, técnicas y métodos que permitan aprovechar de mejor manera el entorno y participar activamente en la responsabilidad social, y, por ende, con conciencia ambiental” (SED, 2014, p. 23). El maestro puede realizar, entonces, una serie de tácticas al interior de

su práctica para aprovechar el uso de las diferentes técnicas y herramientas que brinda la educación tradicional, con el fin de combatir esos problemas que se encuentran en los entornos escolares y que luego emergen en la sociedad en general. Si se realizan intervenciones adecuadas se pueden generar grandes cambios educativos y sociales en los contextos en que incide la práctica educativa del maestro.

Por último, se tiene el *Aprender a Vivir Juntos*, aquí se “(...) brinda espacios para desarrollar los talentos individuales mientras se aprende a interactuar con el medio y se reafirma la capacidad de trabajar en equipo en situaciones que contribuyan al desarrollo social, político, económico y cultural” (SED, 2014, p. 23). En este último tipo de aprendizaje se encuentra que el maestro debe buscar ya no un sujeto competente, sino un sujeto que desarrolla capacidades al servicio de la sociedad. Los anteriores tipos de aprendizaje requieren que sean introducidos en los diferentes ciclos escolares, para tener dentro de todas las instituciones educativas unas prácticas pedagógicas que busquen el bienestar de las comunidades al hacer uso del principio del buen vivir en cada una de ellas.

Finalmente, los Centros de Interés que se encuentran dentro del currículo para la Excelencia Académica y la Formación integral se caracterizan por tener en cuenta la oferta de la SED, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y en especial al PEI de la institución. Fomenta el compromiso personal con la mejora de la comunidad y promueve las prácticas de capacidades ciudadanas, los centros de interés son espacios en los cuales no se tienen en cuenta los ciclos, sino que se convierte en un espacio de intercambio de conocimientos. Allí llegan estudiantes de toda la institución, lo que facilita que los centros de interés establezcan unos “(...) vínculos fuertes donde se articulan las intenciones pedagógicas y estrategias didácticas y de evaluación con las particularidades que demanda el contexto educativo” (SED, 2014, p 43).

2.4 Balance de Capítulo

En el recorrido que se realiza a la política educativa colombiana se puede observar tres escenarios que potencializan la construcción o configuración de subjetividades políticas dentro de las instituciones educativas: las Redes, la reorganización de la escuela desde ciclos y las RAP (reflexión–acción–participación), en estos espacios los maestros tienen la

oportunidad de participar y de compartir sus experiencias con otros maestros, lo que genera alternativas a las políticas propuestas por parte del gobierno nacional.

Así, el maestro se convierte en un sujeto político, el cual entra en un escenario propositivo en el que se desarrollan propuestas educativas alternativas. Los maestros hacen uso de los escenarios propuestos por parte del gobierno para volverlos suyos, se alejan de la imposición de normas, socializan con sus pares y reflexionan sobre su quehacer dentro y fuera de las aulas. Producen, además, conocimiento mediante la investigación social y generan cambios al interior de la sociedad, esto los sitúa en los denominados horizontes de las emergencias, en el que construyen escenarios de interacción entre los maestros y les permite “(...) crear vínculos donde no los había, agrega comportamientos al repertorio de la acción colectiva, transforma valores, crea o modifica imaginarios” (Torres 2009, p 68). Lo anterior recoge parte de las posibilidades en las cuales se pueden configurar subjetividades de tipo emancipatorio dentro de los escenarios educativos nacionales.

Por otro lado, el desarrollo de los colectivos de maestros potencializa las prácticas pedagógicas y muestra que dentro de las escuelas sí hay posibilidades, logrando una organización de sus comunidades y reflexionando sobre su quehacer. Desde allí se generan apuestas colectivas que tal vez se puedan replicar a otros actores y otros escenarios pedagógicos, lo que fortalece el trabajo pedagógico y disciplinar que se desarrolla al interior de las instituciones.

Para terminar, podría decirse que dentro de la institucionalidad se encuentran escenarios de posibilidades para que los maestros de ciencias naturales y otras áreas puedan fortalecer, configurar o reconfigurar la subjetividad que se da en las instituciones educativas. Sin embargo, en este análisis es posible que se halla pasado por alto algunos escenarios de emancipación que tal vez otros investigadores encuentren o le den mayor importancia dentro de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, se invita a todos los que conozcan de este trabajo, realizar una revisión de las diferentes políticas educativas que se aplican en el territorio colombiano para hacer uso de estas en pro de la práctica pedagógica del maestro, con la finalidad de no generar más subjetividades sumisas y, por el contrario, potencialicemos el trabajo de los maestros como escenarios de emancipación desde la misma subjetividad de cada actor en el proceso educativo.

CAPÍTULO III

3. LA SUBJETIVIDAD DEL MAESTRO DE CIENCIAS NATURALES EN LA PRACTICA PEDAGOGICA

En el presente capítulo se encuentran las voces de los maestros de ciencias naturales de la I.E.D Luis Vargas Tejada, desde estas se logró establecer en un primer momento, la configuración del sujeto y la subjetividad en los maestros de ciencias naturales; en un segundo momento, se encuentran los hábitos en la práctica pedagógica de ciencias naturales y, por último, se sitúa lo instituyente en las prácticas pedagógicas del maestro de ciencias naturales.

3.1 La configuración del sujeto y la subjetividad en los maestros de ciencias naturales.

Este apartado se propone presentar una breve descripción de la categoría de *sujeto* y fijar una base para analizar los diferentes momentos en los que se puede categorizar al maestro de ciencias como sujeto. Así mismo, distinguir como su subjetividad puede estar condicionada por las estructuras dominantes o son simplemente construcciones que ha realizado a lo largo de su vida. Es de aclarar que en ningún momento se pretende generalizar lo encontrado en esta investigación para todos los maestros de ciencias naturales.

Dentro de los escenarios educativos se dan una serie de fragmentaciones que amenazan y condicionan de forma permanente al maestro hasta transportarlo a la denominada cultura de masas¹⁵, allí los individuos son vistos como objeto social, encadenados a leyes y costumbres que configuran su identidad. De ahí que se deba realizar una recuperación del Yo, en el que “el sujeto no se forma sino por el rechazo simultáneo de la instrumentalidad y la identidad” (Touraine, 2000, p. 65) y se encarga de construir su propio lugar, su identidad, convirtiéndose en ser de sí mismo para recuperar su sentir, su pensar y su forma de actuar.

¹⁵ Concepto que usa Alain Touraine en el cual no se tiene una heteronomía por ser un espacio en el cual los diferentes sujetos que son partícipes de una sociedad hacen uso de manifestaciones culturales, formas de actuar, producir y ejecutar una serie de normas incorporadas dentro de su cotidianidad, además, la cultura de masas tiene como intención fijar una serie de pensamientos dentro de las comunidades donde se tiene gran influencia.

De acuerdo con lo anterior y observando al maestro como sujeto, este será capaz de ensamblar sus propias fuerzas de reconstrucción; el sujeto es el “(...) deseo del individuo de ser actor” (Touraine, 2000, p. 66), su propia voluntad y dinamismo lo llevaran a convertirse en un verdadero actor de transformación y logrará el reconocimiento dentro de la comunidad. En consecuencia, ese sujeto como actor “(...) requiere elaborar ejercicios de reflexividad en los que afirme su singularidad y reconstruya, desde allí, un proyecto personal que posteriormente se materialice en la construcción de proyectos colectivos” (Rodríguez, 2012, p. 32).

La construcción de proyectos por parte de maestros-sujetos emplea escenarios de protagonismo para su propio cambio y posiblemente de los demás. Según Touraine (2000), sujeto es aquel que muestra una libertad desde su propio actuar o la concibe por iniciativa propia, una condición que ha sido generada como válvula de escape dentro del sistema. Para convertirse así en un ser crítico y reflexivo desde el condicionamiento de la sociedad de masas.

Sin embargo, “[l]os sujetos no tienen un modo único de producción, ni una única forma de actuación” (Rodríguez, 2012, p. 34), pues todos los procesos de subjetivación, según Touraine (2000), son deseos de individualización que alejan al sujeto de las masas impuestas, algo que le permite establecer sus propios escenarios y metas. Proyectos elaborados desde su interior e integrantes de procesos de tipo colectivo como las *redes de maestros*, un espacio en el cual los sujetos realizan procesos de liberación y se constituyen como actores de transformación en las sociedades, a partir de los diferentes roles que asumen al interior de ellas.

3.1.1 El sujeto de la práctica pedagógica en ciencias naturales

Entre la gran variedad de actores y sujetos de la comunidad educativa, los estudiantes cumplen una labor preponderante en las instituciones y son de gran relevancia para los maestros debido al papel que juegan al interior del aula. Así lo relata la profesora Marisol:

(...) pues es básico, en los años que llevo como profesora de física son la base de mi práctica, porque sin ellos realmente no habría práctica pedagógica, eso es un triángulo,

donde está el docente y están los estudiantes; pues para poder desarrollar la práctica pedagógica se necesita de los estudiantes, de un espacio como el laboratorio o un salón de clases. (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016)

Lo anterior es muestra de la importancia del estudiante en la realización de proyectos educativos; no obstante, sería preciso preguntar si en realidad no habría práctica pedagógica sin la participación de los estudiantes, pues esta no solamente puede desarrollarse y ejecutarse en la escuela. Creo que la práctica pedagógica se puede desarrollar en otros escenarios, porque para que exista pedagogía no necesariamente debe relacionarse a una institución educativa, esta se puede desarrollar en escenarios diferentes, por ejemplo, en los espacios de recuperación que tienen los maestros en el proyecto “sembrando esperanzas en el territorio”¹⁶ con la comunidad en general. Así pues, se podría decir que, la profesora convierte y asocia la práctica pedagógica a los espacios físicos y a los estudiantes, muestra una estructuración de su práctica mediante la participación del estudiantado; por tanto, la profesora está inmersa en lo que Serna (2012) denomina como las variantes estructuralistas, conocidas por reducir al sujeto a autómatas o marionetas, llevándolos a espacios ya configurados, para desarrollar una serie de libretos que han sido sistematizados en los diferentes espacios. La profesora entrevistada orienta sus prácticas desde escenarios ya constituidos, espacios condicionados y limitados que no permiten la alternitud y que generan sujetos prácticos que recitan manuales y que no potencializan su imaginación para crear nuevas apuestas pedagógicas y sociales.

Por lo tanto, esa cotidianidad que existe dentro de los sujetos crea una estructuración de la subjetividad. Ejemplo de ello se evidencia en la evaluación de desempeño¹⁷ que se realiza anualmente a los maestros en las instituciones educativas, en la que se hace un análisis de la práctica pedagógica, tal como lo muestra la profesora

¹⁶ Proyecto que se desarrolla por maestros de ciencias naturales y ciencias sociales con la recuperación del territorio en colaboración de la comunidad.

¹⁷ La evaluación de desempeño a la que se refiere la profesora es la relacionada en el POA (Plan Operativo Anual), es la principal herramienta de planeación de los colegios con la cual se hace la programación anual de las actividades estratégicas definidas para el cumplimiento de la política y los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Educativo Local (PEL), Plan Sectorial de Educación y Plan de Desarrollo del Distrito. Es el elemento articulador de lo estratégico y lo operativo, es decir, convierte la planeación estratégica en acciones concretas.

Marisol¹⁸ al interrogarla: ¿usted reflexiona sobre su práctica pedagógica? “Sí, cada año, cuando hacemos la evaluación de desempeño que realizamos, digamos que es el momento que utilizo también para reflexionar acerca de cada uno de los aspectos que aparecen allí” (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016). Infiriendo que la profesora es poco reflexiva de sus prácticas, ya que se cuestiona sobre estas, pero a partir de espacios no propios, desde escenarios impuestos como la evaluación de desempeño. Se puede decir que la subjetividad de la profesora es de tipo rígida, llevando al sujeto por un sendero en el cual no se pueden hacer variaciones o tomar otros rumbos quizás más beneficiosos para los sujetos en formación que se encuentran dentro de su espacio académico.

La normatividad propuesta por el gobierno en materia de educación a través del acto legislativo 001, según la profesora Marisol, “(...) puede limitar un poco la práctica pedagógica, ya que se debería de dar una partida económica en especial en la enseñanza de las ciencias para poder tener posibilidades de transformación de la práctica pedagógica al interior de las aulas” (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016). La docente se encuentra inmersa en una cultura educativa en el que las transformaciones se dan a través de disposiciones normativas que, en este caso, limitan la acción del sujeto y lo convierten en sumiso. El sujeto es “(...) sometido a otro a través del control y la dependencia” (Foucault, 1988, p. 7), en donde el otro es la norma que lo condiciona y modifica sus prácticas pedagógicas. Lo anterior se da al preguntar a la profesora Marisol si, ¿le surgen ideas con relación a la práctica que desarrolla en el interior del aula? A lo que ella responde:

Sí, pero se dificulta un poco realizarlas, a veces no se tienen los recursos que uno desearía, por ejemplo, tener en las clases que cada estudiante tuviese su computador y pudiese tener simuladores para hacer algunas experiencias o trabajar alguna otra cosa, entonces uno termina haciendo las mismas prácticas, no puedo hacer cosas diferentes, en otras ocasiones las mismas leyes que sacan, hacen que uno tenga que hacer lo que quieren. (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016)

¹⁸ Profesora perteneciente al decreto 2277, por lo cual esta maestra no presenta evaluación de desempeño como si ocurre con los maestros del decreto 1278.

La norma e incluso la falta de presupuesto limitan el accionar de la docente, ocasionando que la profesora exprese prácticas tradicionales dentro de su cotidianidad, limitando así la emergencia desde la norma, negando así al sujeto la capacidad de asombro y generación de propuestas.

Las normas y las disposiciones legales “(...) opera[n] como una tecnología normativa que convierte la política en una estructura rígida que ‘normaliza’, asigna y fija roles y funciones a los agentes sociales y no permite pensar ni hacer nada más allá de ella” (Martínez y Cubides, 2012, p. 171). En esta medida, las políticas educativas establecen una estandarización de la educación, excluyen y olvidan las diferentes culturas, contextos y aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, maestros como la docente Diana, consideran “(...) no estar de acuerdo con los estándares, porque ellos uniforman a los niños, como si las personas no pensarán o no tuvieran diferentes intereses y diferentes capacidades. Yo no creo que uno pueda poner a los individuos humanos todos iguales” (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016).

Desde allí muestra la docente, que los estándares educativos lo único que logran es homogenizar a los estudiantes y afectar la subjetividad de cada individuo. Esta se convierte en una objetividad preestablecida en el que no hay lugar a diferentes formas y/o maneras de pensar ante una sociedad; no obstante, también existe la posibilidad de realizar procesos de reflexión que lleven al sujeto a escenarios de libre elección y decisión sobre acciones, para con ello desarrollar procesos de autonomía y de autoorganización como lo afirma Morín (2001).

Las normas educativas que se presentan dentro de las instituciones hacen que de una u otra forma se presenten una serie de transformaciones al interior de ellas, alterando las prácticas pedagógicas de los maestros. Por lo que es necesario tener presente la representación e instrucción que se da por parte de “(...) las administraciones, ya que cada uno trae su propio criterio de la época, del 2001 para acá, por ejemplo, otras generaciones de alcaldes, cada uno con algún criterio del proceso académico y el desarrollo de los colegios” (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016). De ahí que, la subjetividad del maestro sea un ir y venir de acuerdo a las políticas locales y las normas nacionales que se aplican al interior de las instituciones educativas; pero a pesar de que la

subjetividad del maestro se encuentra estructurada por la norma, en ese ir y venir “(...) la subjetividad también posee su propia historicidad; se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer a lo largo del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o una dirección única” (Torres, 2009, p. 14).

Sin embargo, las políticas educativas condicionan las prácticas pedagógicas y generan una estructuración de la subjetividad, ejemplo de ello son las declaraciones de la docente Marisol, pues su práctica pedagógica empieza a modificarse de acuerdo a las normas gubernamentales; así pues, para la docente “(...) el hecho de tener que realizar una promoción de estudiantes por estadísticas dentro del sistema escolar ha propiciado una modificación de su actuar dentro del aula” (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de Agosto de 2016), de manera oculta dicha norma genera cambios en el actuar del maestro, porque lo “(...) normativo se opone a lo posible” (Zemelman, 2012, p. 245) e invisibiliza las posibilidades y las alternativas que pueden emprender parte de los maestros.

Ahora, la estructuración causada por normas se ha transcrito dentro de las practicas pedagógicas de tal manera que los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias son el eje principal de los maestros de estas áreas, esto queda en evidencia cuando al preguntar a algunos de ellos: ¿usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias?, se encuentran respuestas como la del profesor Vito:

Sí, digamos que busco como los aspectos más generales de ese estándar que puedan ser sujetos para ser evaluados, pero procuro cumplirlos, el evento está en el tiempo, los tiempos no se dan para cumplir con todos los estándares, pero procuramos. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

Las normas instituidas al interior de los centros educativos son reproducidas hasta convertirse en un *habitus* más de los maestros, como ha venido ocurriendo con los estándares educativos; sin embargo, este tipo de estructuración que se da al interior de la práctica pedagógica nos lleva a pensar si esta se convierte en una dimensión social

histórica¹⁹ (adquisición de sentido, convertido en potencial) como lo plantea Torres (2000), pues está estructurada por dinámicas que la condicionan (como la política educativa).

Con base en lo anterior, tenemos que los estándares para las ciencias naturales han incidido en la práctica del maestro. Con todo, los docentes no deberían tener ningún límite para su profesión, dado que la libertad de cátedra enunciada en el artículo 27 “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución política de Colombia, 1991, p. 16), los maestros de ciencias y de demás áreas de las instituciones educativas del país tienen la libertad de decidir que contenidos van a desarrollar en las aulas colombianas. En contraste, al interrogar a la profesora Ana sobre si la política educativa ha incidido en su práctica pedagógica, afirma:

(...) esas políticas educativas, en mi práctica pedagógica han incidido en forma negativa, en algunos casos o en la mayoría de los casos ha incidido, puesto que, yo creería que los chicos están necesitando muchos más espacios, para tratar de desarrollar esos *estándares*, cosas que no tenemos en el colegio. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016)

Lo anterior es muestra de que los estándares modifican al sujeto que los orienta, lo estructuran dentro de su quehacer y en su práctica educativa. Para la profesora es importante la locación, desde allí se pueden hacer diferencias en la enseñanza de las ciencias; además, se puede inferir que tanto la subjetividad de la profesora y su práctica han presentado un cambio a nivel estructural desde la normatividad educativa.

De hecho, la política educativa perfila y estructura la subjetividad de los actores en el proceso educativo; al interrogar, por otra parte, a la profesora Ana sobre si la política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de transformar su quehacer, responde que el maestro toma un actuar de acuerdo con la política educativa que se establece dentro de la comunidad, pues

¹⁹ Tipo de subjetividad que implica reconocer su carácter de producida y de productora. Por un lado, porque está estructurada por múltiples dinámicas históricas y culturales que la condicionan; por otra, porque es estructurante de dichos procesos sociales, transformándolos y abriendo posibilidades de desenvolvimiento histórico. p (64) Torres Alfonso, 2009, Revista Folios, N° 30, Acción colectiva y subjetividad desde los estudios sociales, Revista Folios, Universidad Pedagógica Nacional.

(...) estamos inherentes a los lineamientos, entonces es muy difícil tratar de salirnos de esos modelos, porque tenemos que cumplir unos estándares con un currículo, con una cantidad de peticiones que se hace desde la secretaría de educación, y así se quiera ir por otro lado y desarrollar los temas desde otro punto de vista es difícil. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016)

Estas consideraciones nos muestran que “[d]esde una perspectiva estrictamente formal y normativa, la política vista desde el poder del Estado *integra y somete*, al mismo tiempo, al conjunto de individuos a un determinado proyecto de sociedad y su respectivo ordenamiento jurídico” (Martínez y Cubides, 2012, p. 171). En este caso, el sometimiento a la norma potencializa la estructuración de la práctica pedagógica, convirtiéndola en un espacio instituido, en el que al maestro no se le permite desarrollar nuevos enfoques ni nuevas apuestas a nivel pedagógico para la comunidad donde interviene.

Otro ejemplo de este sometimiento en la práctica pedagógica se evidencia con la declaración del profesor Vito, para quien “(...) la política si la enfocamos como tal limita mucho a el maestro, lo encasilla porque tiene que cumplir las ordenanzas del ministerio” (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016), legitimando “(...) la construcción e institucionalización del orden social” (Martínez J, 2012, p. 78) a partir de la política educativa. De manera que el maestro estructura su práctica pedagógica alrededor de la norma, lo que invisibiliza por completo su creatividad y termina por configurar en su interior un estado de normas que replicará en sus estudiantes. Esto, ciertamente, muestra cómo se modifica el pensamiento del maestro, encaminado a ser un funcionalista dentro del aula y limitando su pensamiento crítico y propositivo frente a situaciones que le permiten ampliar el espectro educativo para sus estudiantes y para toda la comunidad educativa.

Respecto a la estructuración que se ha dado a la subjetividad de los maestros por parte de la política educativa, también encontramos otros escenarios que han sido contruidos históricamente y en los cuales se configura la subjetividad de los sujetos. Esto lo podemos evidenciar por medio del siguiente interrogante: ¿Las políticas educativas existentes permiten que la práctica del maestro de ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento del contexto social de los estudiantes? Para la profesora Ana,

(...) la base de desarrollo de un país es la ciencia y la base de un país es la creación de un nuevo conocimiento, entonces, con esas políticas vamos y seguiremos permaneciendo en el anonimato y seguiremos siendo países de segunda clase, que no producimos conocimiento ni producimos ciencia, es muy triste eso. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016)

De lo anterior se puede afirmar que aún existe el pensamiento abismal²⁰ dentro de los sujetos que han sido y siguen siendo atropellados dentro de su subjetividad, en el que “(...) una de sus premisas del pensamiento abismal mejor establecidas todavía hoy en día es la creencia en la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento” (de Sousa, 2010, p. 51).

Ahora bien, en algunos momentos la normatividad brinda espacios para que la comunidad educativa genere cambios al interior de ella, al preguntar a la docente Ana, ¿qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución?, ella nos muestra que el énfasis del PEI en la institución se inclina hacia las humanidades, afirma: “El PEI de mi institución es formación para un ciudadano competente en comunicación y transformador de su entorno” (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016). A saber, la transformación del entorno puede convertirse en una ruptura de la tradicionalidad y la estructuración de la sociedad que se ha tejido a través de la normatividad.

Por consiguiente, los maestros y las comunidades educativas pueden hacer uso de los PEI como elementos de escape, líneas de fuga o posibilidades para construir nuevas formas de trabajo frente a los estándares educativos que conducen a los estudiantes a no visualizar su realidad. Sin embargo, los PEI también pueden ser utilizados como elementos de reproducción y control, convirtiéndose en un *habitus* que “(...) se refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos de cada persona en desarrollo” (Giroux, 2004, p. 122). Los maestros convierten, así, al *habitus* en elemento mediador de reproducción entre las

²⁰ El pensamiento abismal es una característica del pensamiento moderno occidental que traza un sistema de distinciones visibles. Para una mayor profundidad del concepto puede remitirse a libro *Descolonizar el saber, Reinventar el poder* (2010) de De Sousa.

sociedades a través de los proyectos que se manejan al interior de las instituciones. Esto es evidente con

(...) el proyecto PILEO o LEO, que se relaciona con la institución en el área de humanidades e inglés, junto con la profe que orienta en los grados superiores lengua castellana. Entonces trabajábamos esa parte, ella enseña, por ejemplo, la reseña y cuando ellos leen algún libro en química tienen que elaborar una reseña del libro que estaban leyendo. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016)

Existe por parte de las docentes de español y química una reproducción de contenidos, libros diseñados y elaborados por diferentes actores o profesionales tecnócratas²¹; así pues, el sujeto en el campo de la práctica pedagógica es continuo, no presenta cambios dentro de su práctica y la subjetividad de la docente está enmarcada dentro de la rigidez de la política educativa.

En síntesis, al sujeto de ciencias naturales presenta dos caras, en primer lugar, se encuentra un sujeto de saber y de control, un sujeto que se centra en la orientación de contenidos educativos, pero que al final del proceso académico debe ser evaluado, pues depende de unas normas instituidas. Un sujeto que implementa las políticas educativas al interior de su práctica pedagógica y se convierte en un funcionario que solo cuestiona sus proyectos desde la política educativa. Un docente sumiso y que potencializa el control de las estructuras y convierte el espacio de sus prácticas pedagógicas en prácticas conservadoras. Por otro lado, pueden existir sujetos en las ciencias naturales que reflexionen y trasladen sus posturas y sus creencias no científicas a las comunidades. Esto en búsqueda de nuevas prácticas, no desde la innovación, sino desde el actuar, desde propuestas educativas que transformen el pensamiento pasivo en el que ha caído la sociedad por el velo que se le ha impuesto.

3.2 Habitus en la práctica pedagógica de ciencias naturales

En este apartado se encuentra un acercamiento a la categoría de *habitus*, la cual se desarrolla desde dos escenarios que se presentan en las prácticas pedagógicas y que realizan

²¹ Denominación que les da en entrevista a Noam Chomsky donde se refiere a aquellos “se las arregla para articular y formular políticas que representan, en gran parte, los intereses de los grupos de la clase dirigente, y por eso éstos lo convierten en un manipulador”. Recuperado de <http://www.rebelion.org/hemeroteca/chomsky/221100entrev.htm>

los maestros de ciencias naturales. Ya que la estructuración de las prácticas pedagógicas que realizan las sociedades causa escenarios que Bourdieu ha denominado *Habitus*, el cual es el proceso de interiorización que realizan los sujetos. Este se desarrolla desde dos escenarios denominados *habitus de Inculcación (externo)* y *habitus Interiorizado (propio)*.

En un primer momento se desarrollarán los *habitus de Inculcación (estructuras sociales externas)* y, en un segundo momento, los *habitus de Interiorización (estructuras sociales internas)*.

Los *habitus interiorizados por la inculcación (no propios)* se consideran como espacios construidos por estructuras sociales externas, considerando estos espacios como ajenos al sujeto; muestra de estos escenarios son las políticas educativas, los criterios o lineamientos pedagógicos establecidos, que generan al interior de cada sujeto un *habitus*; a saber, una “(...) interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica” (Bourdieu, 1996, p. 26).

Por otro lado, existen *habitus* que se dan como procesos *interiorizados (propios)*, no por las normas, sino por la construcción subjetiva de cada maestro; es decir, se da por elección propia del sujeto, quien desarrolla una estructura al interior de sí mismo. Este sujeto no realiza ningún cambio de su práctica educativa, sus proyectos y apuestas pedagógicas son inamovibles. Esto puede darse por su proceso de formación o por el conjunto de creencias instauradas desde escenarios personales, que por medio del *habitus* llegan a ser históricas, pues es

(...) el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas. (Bourdieu, 2007, p. 88)

Más aun, dando valor a las creencias y a la forma de actuar de los sujetos, a las posturas críticas establecidas durante su formación como sujetos de saber y a las prácticas alternativas individuales o colectivas.

El *habitus* es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas

situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. (Gutiérrez, 2012, p. 72)

Aquí toman valor lo externo e interno del habitus que se ha creado en cada sujeto.

3.2.1 La inculcación en la práctica pedagógica.

En los tiempos actuales se han implementado una serie de actividades y espacios que configuran al sujeto, en ocasiones son espacios de reproducción y/o de renovación; sin embargo, esto no cambia la esencia de la educación y lo que ha acostumbrado al sujeto a reacomodarse de acuerdo con las exigencias presentes. Esos cambios internos logran modificar la manera en que se aborda la enseñanza por parte de los maestros. Al consultar a la profesora Ana sobre los cambios en la política educativa y qué posibilidades ofrece para la enseñanza de la ciencia en particular o que dificultades presenta, nos responde:

En la parte positiva yo lo vería, por ejemplo, en la dotación que han tenido los colegios en cuanto a materiales y mobiliario, en nuestro colegio afortunadamente han llegado algunas cosas, aunque deberían ser más, en algunos casos tengo la posibilidad de utilizar el laboratorio para desarrollar las prácticas con esos materiales, para poder cumplir con los estándares y sino los resultados en las pruebas serán muy bajos. (A. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016)

Esto permite un mayor acercamiento en la enseñanza de las ciencias al nivel de las prácticas de laboratorio, y posibilita una experiencia con condiciones más representativas para los estudiantes. El mejoramiento del mobiliario institucional permite mejoras considerables en las prácticas educativas; no obstante, en algunas ocasiones se convierten en escenarios poco propositivo, en el que la práctica pedagógica no se aleja de la norma y tiende a multiplicar prácticas que se solicitan en los tiempos actuales. Recordando que “(...) es necesario tener presente que los modos de subjetivación instituidos por el sistema constituyen sujetos con arreglo a los fines establecidos, entre estas instancias está la educación” (Martínez, 2008, p. 110).

Retomando el caso de la profesora Ana, podríamos afirmar que las políticas educativas a través de los recursos ofrecidos pueden propulsar prácticas que legitimen las orientaciones de la misma política educativa y estableciendo limitantes dentro del quehacer

de la docente ya sea dentro del aula o fuera de ella por el cumplimiento de unas metas. Este tipo de prácticas restringen la subjetividad de los maestros a través del uso de las dotaciones, los escenarios educativos y las locaciones donde desarrollan su práctica. Ahora bien, al realizar el mismo interrogante al profesor Vito, afirma:

Me parece que ha limitado más los campos, antiguamente el proyecto Ondas, por ejemplo, todos podían acceder, en este momento es un campo muy limitado, (...), los límites que se colocan ahora a los temas. Entonces hablar de lo de los famosos estándares, tenemos que darle prioridad a ese estándar y no dejar como opción un evento práctico, hay que cubrir más porque el Icfes ha preguntado de esos temas, toca necesariamente irse por ese lado. Toda esa parte de investigación se vio relegada. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

El docente expresa que se han cerrado los espacios a las que las instituciones educativas tenían acceso, por lo que la práctica pedagógica del maestro se convierte en espacio de control, opresión y limita el accionar del maestro, materializando con ello lo impuesto por la política educativa. Manifiesto de “(...) que el maestro está prisionero por lo instituido, en medio de un cierto régimen que le incrementa el miedo a adoptar cualquier tipo de iniciativa” (Martínez, 2008, p. 300).

En consecuencia, las políticas educativas han condicionado la práctica del maestro, así lo expresa el profesor Vito:

Vivimos también en un mundo donde la sociedad de consumidores nos invadió completamente, en ese sentido lo que tenemos que ofrecer tiene que estar de la mano de políticas del colegio, la secretaría, el gobierno. Eso también está limitando la capacidad del maestro. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

Por más que la práctica quiera convertirse en un espacio aislado de la política educativa termina, de una u otra manera, invadida. En esos escenarios la política educativa trasciende dentro de la práctica pedagógica, y la convierte en un escenario de reproducción de contenidos y de control, en el que se desdibuja la esencia de la práctica pedagógica y en el que el maestro es “(...) creador de cultura porque supera la actitud contemplativa y sumisa frente a la política” (Martínez, 2008, p. 345).

Un ejemplo del control que se da por parte de la política educativa sobre la práctica pedagógica del maestro se ve con la experiencia de la profesora Diana:

Yo he pasado por una época en que al maestro le tenían cierto respeto. Ahora los jefes indican las cosas que hay que hacer en el ejercicio de la docencia, se ha pasado de una enseñanza donde uno podía ser más estricto, uno podía hablar, exigir y esas cosas, a volverme ya casi para terminar como cualquier abuelito, a volverme extremadamente flexible para que no tengan problemas y lo denuncien. (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016)

Los maestros de ciencias experimentan cambios al interior de sus prácticas pedagógicas de acuerdo con las normas que se establecen dentro de la escuela. Los docentes dejan de ser propositivos y entusiastas en el desarrollo de actividades y desafíos pedagógicos. De cualquier modo, aunque los maestros mantengan un habitus dentro de su práctica pedagógica, se pueden dar modificaciones de acuerdo con la norma, porque “[e]l habitus constituye un sistema de disposiciones duraderas, pero no inmutables” (Gutiérrez A, 2012, p. 78).

Para el caso de la profesora Diana, quien argumenta que a pesar de que

(...) surgen muchas ideas, estamos coaccionados a que las cosas no pueden desarrollarse como uno desea, porque si tú decides sacar un estudiante a (...), entonces viene el problema de que no pueden salir a la calle, que la policía, que le pasa algo, que tienen que firmar un permiso, que los papas no dejan, entonces uno se limita y termina limitándose a lo que uno puede realizar en el aula. (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016)

De modo que, aunque exista la intención del maestro por desarrollar prácticas diferentes y en diferentes espacios, este se encuentra limitado y condicionado por factores ajenos a él. Esto convierte el espacio de su práctica pedagógica en un habitus como “(...) principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas” (Gutiérrez, 2012, p. 72).

En otro orden de ideas, para la profesora Ana, existe una coacción por parte de las pruebas aplicadas en el país, en especial por el ICFES y sus repercusiones en las prácticas

pedagógicas, un escenario modificable de acuerdo con la presentación de pruebas. Para la profesora

(...) esas pruebas saber once o las pruebas saber noveno, nos hacen cambiar la práctica. Cuando tenía el grado once les bajaba cuestionarios del Icfes sobre química y los trabajábamos en clase para orientarlos a ellos en la forma de responder las preguntas. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016)

Hay, por tanto, un desplazamiento del énfasis de la práctica pedagógica se enseña a responder pruebas que tal vez no sean significativas para los estudiantes. La práctica pedagógica aborda el camino del ranking de instituciones y cambia los objetivos primordiales de la educación por la búsqueda y consecución de estadísticas numéricas que revelan la mejor de las instituciones y los mejores maestros.

Al realizar la pregunta, ¿la política educativa perfila la forma de actuar del maestro o, por el contrario, da la posibilidad de transformar su quehacer?, la profesora Ana nos dice:

(...) estamos inherentes en unos lineamientos, es muy difícil tratar de salirnos de esos modelos, porque tenemos que cumplir unos estándares con un currículo, con una cantidad de peticiones que se hace desde la secretaria de educación. Entonces así queramos irnos por otro lado y desarrollar los temas desde otro punto de vista es difícil. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016).

La profesora realiza, entonces, un proceso de interiorización desde la inculcación de su práctica a través de la norma, lo que provoca una “(...) transformación profunda y duradera de aquellos a quienes alcanzan, en la medida en que se prolongan en una acción de inculcación continua” (Bourdieu, 1979, p. 72). Para los docentes es imposible escapar a los requerimientos que allí se expresan, “(...) el curriculum, la pedagogía y la evaluación constituyen sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de control social” (Giroux, 2004, p 129).

Algunos maestros como la profesora Marisol adquieren un habitus a medida que desarrollan esas acciones, cuando fue interrogada sobre si las pruebas sistemáticas que se aplican le inquietan o le hacen cambiar parte de su dinámica dentro de la práctica pedagógica, ella responde:

Sí, en algunos momentos, antes de que presenten las evaluaciones, digamos que la prueba saber, las pruebas de once y las de noveno. Entonces uno tiene que modificar y estar pendiente de ir orientando para que ellos puedan presentar esa prueba de forma adecuada, uno está siempre en función de esa prueba. (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016)

Se puede observar como a través de la implementación de una prueba, el maestro empieza a modificar su práctica educativa, de tal manera que después de un tiempo es apto para entrenar a sus estudiantes en responder tales pruebas.

La interiorización desde la inculcación que se logra por parte de la política educativa para la construcción de un habitus en la práctica pedagógica puede ser jerarquizada y generada en los maestros. Específicamente, un habitus de clase en el que “[t]odas las prácticas de un mismo agente están armonizadas entre sí y objetivamente *orquestradas* con las de todos los miembros de la misma clase” (González, 2012, p. 81). Esto se evidencia cuando se formula la pregunta: ¿Qué documentos de política educativa para las ciencias naturales conoces?, a lo que la profesora Ana responde: “Yo conozco los estándares curriculares de las ciencias, básicamente esos, son los que nosotros conocemos” (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016), y la profesora Marisol: “(...) pues lo lineamientos y los estándares de competencias en ciencias naturales, básicamente esos” (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de Agosto de 2016). Estas afirmaciones revelan como las docentes hacen uso solo de los documentos oficiales dados por el MEN, olvidando otros instrumentos que permiten realizar rupturas frente a esos habitus sistemáticos e instaurados. Los maestros convierten su quehacer en un manual de seguimiento y se olvidan de la proposición de situaciones enriquecedoras para sus estudiantes, se transforman en funcionarios dedicados a cumplir un ritual educativo, adquiriendo desde la política educativa una homogenización de los habitus.

Con todo, el surgimiento de normas y su puesta en escena dentro de las instituciones busca que los estudiantes y maestros tengan limitantes, incluso, pretenden establecer un orden o estructura dentro de la sociedad. Así lo establece la docente Diana al interrogarla sobre si las políticas educativas existentes permiten que la práctica del maestro de ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento del contexto social de los estudiantes. Su

respuesta definitiva es que no es posible, porque “(...) la misma ley impide que uno desarrolle al estudiante como uno quisiera” (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016).

No hay un reconocimiento de la “(...) autonomía de los propios maestros en la decisión, elección y desarrollo de estos procesos, y que suponen una condición objetivada del maestro” (Martínez, 2008, p. 47). En otras palabras, se genera una obstrucción por parte de la norma sobre el accionar del maestro, quien se comporta como un sujeto que acata las ordenes instituidas, como si la educación fuese un espacio de milicia en el que la norma o regla que se ordena debe ejecutarse sin posibilidad de ser discutida. Se establecen escenarios que configuran las acciones y los comportamientos de los sujetos en relación con las normas (Castoriadis, 2008), pues la institución como elemento superior avala la negación de su propio pensamiento, y si se realiza lo mismo con la práctica pedagógica nos encontramos con un espacio no propio, en el que el maestro se convierte en un elemento más de la institución.

En síntesis, podríamos decir que algunas de las prácticas de los maestros de ciencias son desarrolladas desde escenarios que han sido estructurados desde el exterior; ejemplo de ello son las políticas educativas, la escuela y el afán por aprobar las pruebas externas e internas. Un ritual que, Bourdieu y otros, autores han denominado *habitus*, un condicionamiento que lleva a que el sujeto se centre en su accionar o convierta al maestro en un funcionario. Un lugar donde existe el control por parte de la norma e invisibiliza la práctica pedagógica y lo convierte en prisionero de su práctica educativa.

3.2.2 La interiorización en la práctica pedagógica.

El *habitus* dentro de las prácticas pedagógicas hace referencia a la interiorización de procesos que perduran en el tiempo, procesos que configuran el accionar del maestro y que establecen una estructura inmodificable. En relación con lo anterior, se exponen algunas intervenciones de maestros de ciencias naturales que pienso dan algunas luces de los procesos de interiorización (procesos propios) del *habitus* de estos maestros. Para iniciar, las declaraciones de la profesora Diana al interrogante: ¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en la escuela usted encuentra después del acto legislativo 001 del 2001?, indican lo siguiente: “Realmente no veo ninguna transformación, veo que las cosas

se disfrazan para presentarlas de la misma manera, pero sigue siendo el mismo ejercicio, yo personalmente independiente de las cosas sigo haciendo lo mismo, no me entero ni me interesa eso” (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016). Lo anterior permite pensar que la profesora a lo largo del desarrollo de su profesión ha tenido espacios de inculcación, los cuales, según Gutiérrez (2012), tienen una duración suficiente para producir una serie de hábitos en los sujetos, logrando así que la profesora no vea ni realice cambios dentro de su práctica, a pesar de darse cambios en la política educativa en el que se ven agravios a la labor docente, la profesora consultada no reacciona y tal vez siga realizando los mismos proyectos educativos que hacía con anterioridad de este acto legislativo.

Al realizar la pregunta, ¿la política educativa perfila la forma de actuar del maestro o, por el contrario, da la posibilidad de transformar su quehacer?, la profesora Diana nos dice que: “eso depende del maestro, la política educativa, ¿cuál es la política educativa?, nosotros somos el resultado de la experiencia” (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016). La práctica pedagógica puede depender de la norma, pero también de la acción del maestro; la norma genera momentos de choque con sujetos que resisten desde sus procesos culturales los cuales son “(...) vistos como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica” (Giroux, 2004, p. 135) que, en este caso, se crea entre maestros y estudiantes. Por lo que, para la docente, el maestro es el “resultado de la experiencia” y no de la norma, de la interacción que se establece dentro y fuera de la escuela con la comunidad educativa.

Al consultar a la profesora Diana sobre los cambios en la política educativa y qué posibilidades ofrece para la enseñanza de la ciencia en particular o que dificultades presenta, nos responde:

Sí claro, porque empezando con las personas que somos del siglo antepasado, no tenemos la misma capacidad para hacer las cosas, (...) se ha enviado desde la secretaria de educación una capacitación para eso, precisamente se llama capacitación en las TICS. A mí se me dificultó, yo no sabía contestar nada de eso, no se manejar los medios de ahora, yo continúo con lo mismo, porque para mí es difícil y tampoco hay el sitio para hacerlo. (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016)

Aunque se generan diferentes escenarios que potencializan o condicionan la práctica pedagógica, algunos maestros como la profesora Diana pueden llegar a hacer de su práctica un *habitus* de tipo histórico, esto cuando encuentran dificultades ante las nuevas oportunidades de acción, como lo es la incorporación de las TIC. Ante estas limitantes encontradas los maestros terminan realizando las mismas prácticas que han desarrollado en el transcurso de su vida. Como lo expresa Gutiérrez (2012), podemos decir que ese *habitus* ha tomado la forma de relaciones históricas, las cuales han sido inculcadas por los diferentes agentes sociales del momento, así la práctica de la docente se constituye en un espacio histórico que se ha modificado o condicionado de acuerdo con los momentos temporales de su vida. En esta medida, no siempre las políticas educativas modifican el accionar del maestro y de sus prácticas, dado que esta profesora ha instaurado con anterioridad una apuesta metodológica y epistemológica que convierte su práctica un escenario inamovible.

En este apartado, a diferencia del anterior, se encuentran escenarios con *habitus* que son generados a través de procesos educativos o culturales de los propios maestros, que pueden ser heredados desde espacios tal vez familiares. Además, pueden generarse procesos de interiorización propia a través de otros escenarios importantes que no han sido mencionados en esta investigación, estos son los espacios de participación y de experiencias con otros maestros, un elemento que configura las prácticas de manera diferente y en el que se hace resistencia a las políticas educativas desde las colectividades.

3.3 Lo instituyente en las prácticas pedagógicas del maestro de ciencias naturales

Para Castoriadis (2008) los procesos instituyentes parten de los escenarios en los que los individuos hacen y rehacen la sociedad a través del *infra poder*. La sociedad instituyente es aquella que se genera desde procesos de ruptura frente a lo que esta instituido. Estos dos elementos (lo instituido y lo instituyente) están inmersos dentro de la sociedad, lo que genera tensiones y permite nuevas formas y maneras de actuar y de ser participe dentro de la sociedad. A continuación, se muestran algunos casos que se consideran como espacios instituyentes, donde los maestros rompen con lo instituido para la construcción de escenarios alternativos; a saber, los sujetos no se encuentran

estructurados completamente, son sujetos que reaccionan frente a la institución de su quehacer.

3.3.1 Los espacios de reflexión como elemento instituyente dentro de las prácticas pedagógicas.

Un elemento que potencializa las practicas instituyentes dentro la educación es el proceso reflexivo y analítico de los sujetos frente las políticas educativas. Un proceso que permite proyectar elementos nuevos, alternativos y críticos; así mismo, posibilita constituir espacios de emancipación o espacios instituyentes, forja “(...) sujetos actuantes, que en medio de esa tensión-practica-reflexión-modifica la mirada y las formas de actuación” (Martínez, 2008, p. 109). El espacio de reflexión y la formación académica del maestro lo lleva a cuestionarse sobre su quehacer y su papel dentro del aula. El maestro que cuestiona y propone nuevos escenarios de tipo educativo es un sujeto investigativo, analítico, crítico y actualizado; en algunas ocasiones realiza estas actividades de forma directa sobre la norma y producen rupturas con los criterios preestablecidos. El profesor Vito asegura que los procesos de reflexión le ayudan a “(...) capacitar[ce] en lo que más pueda, aprovechar todos los ratos libres, eso para mí es importante, cuestionarme si lo que hecho, está bien o no” (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016); transformando la reflexión del maestro en elemento potencializador de las practicas pedagógicas dentro de las escuelas.

Por otro lado, el proceso de reflexión de las prácticas pedagógicas y el proceso de aprendizaje de los estudiantes crea escenarios propios y alternativos para el maestro, en el que la enseñanza no se reduce a la trasmisión de contenidos, sino en la creación de alternativas que potencialicen el pensamiento crítico. Tal como lo manifiesta la profesora Diana, pues a partir de su práctica pedagógica aporta en la formación de estudiantes críticos:

Siempre, porque la formación que yo tengo también es esa, yo no puedo evitar cuestionar las cosas de ¿por qué se hacen?, ¿para que se hacen?, y ¿por qué tiene esos límites?, yo nunca dejare de realizar el análisis en la cuestión; porque yo siempre pregunto ¿cómo para que necesita saber eso?, ¿por qué necesita saber?, ¿de quién son los intereses

para que usted tenga que hacer eso? (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016)

Logrando un acercamiento real hacia los estudiantes a través de la elaboración de escenarios en los cuales puedan cuestionar lo que ocurre dentro de su contexto. Con lo anterior, puede afirmarse que el proceso de reflexión que se genera dentro de la práctica pedagógica es un elemento de inconformismo por parte de los maestros, probablemente a nivel personal o a nivel de la política educativa. Y si se logra dar un giro a ese proceso de reflexión que se da dentro de la práctica pedagógica es posible se puedan generar procesos instituyentes dentro de cada sujeto (maestros), dado que estos tienen las capacidades necesarias para la construcción de una nueva sociedad desde la misma práctica pedagógica.

3.3.2 El uso de las normas como elemento que potencializa lo instituyente

Los procesos de reflexión que realiza cada sujeto desde los escenarios que interviene pueden potencializar la construcción de lugares instituyentes como “(...) formas en las que el maestro se convierte en actor protagónico del mismo proceso, con la oportunidad de re-pensar, re-significar y re-configurar su condición de maestro” (Martínez, 2008, p. 47). El maestro tiene la oportunidad de potenciar su práctica educativa desde lo dado o lo instituido, la configuración de su subjetividad se instaura como elemento propositivo dentro de la sociedad. Retomando con ello, lo planteado por Castoriadis (1997), todo lo que emerge de un escenario ha sido retomado desde lo instituido, las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias también se definen en algunos momentos como escenarios de tipo instituyente, proyectos educativos que potencializan la práctica pedagógica con base a la política establecida. Así pues, se presentan a continuación algunos escenarios de maestros de ciencias naturales que se consideran como actos instituyentes.

Se empezará por mostrar como a partir del no cumplimiento de las normas se conduce a establecer mecanismos de organización dentro de la sociedad para la creación de escenarios de transformación y resistencia (Martínez y Cubides, 2012). Es preciso establecer espacios que reconozcan y desestructuren lo instituido, que faciliten la estructuración tanto del maestro como de su práctica y allanen el desarrollo de capacidades en los sujetos.

Ahora bien, la profesora Diana nos narra que

(...) a veces uno puede estar pensando en los estándares curriculares, debo hacer tal cosa, debo cumplir con; pero uno llega al salón y hay otros inconvenientes, otros problemas: se pegaron, se gritaron, están enfermos. Igual ahí figuran en el plan de área, pero igual yo no los voy a cumplir. (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016)

Como acabamos de ver, las circunstancias dentro del aula son elementos que deciden en gran parte la práctica pedagógica del maestro, esto puede llevarlo a tener dos opciones: cumplir con la norma educativa o, por el contrario, alejarse de ella para atender las necesidades presentes y específicas de los estudiantes. Estas decisiones generan una tensión en la práctica educativa, puesto que al tomar la segunda opción se genera una ruptura frente a la norma, algo que se da al no sentir identificación con lo expresado en los documentos oficiales, los cuales en muchas ocasiones no afirman la opinión y el pensamiento de los maestros, suscitando apatía hacia las normas pedagógicas instituidas.

Sin embargo, tal apatía puede generar rebeldía por parte de los maestros y consolidar escenarios pedagógicos, un lugar donde se “(...) instala al sujeto en un cambio de coordenadas que le visibilizan lo inédito, apostándole a una vida intensa y con futuro sustentable” (Piedrahita C, 2012, p 42). Respecto a lo anterior, toma relevancia lo mencionado por el profesor Vito al interrogársele sobre si las transformaciones en la política educativa presentan posibilidades o no, a lo que responde:

Sí, es decir más dependiendo del criterio del maestro, como la habilidad del maestro, pero claro, el sistema ofrece y como le digo va de la mano de la habilidad del maestro y del desarrollo de cualquier evento académico. Ahí estaría como muy vigente el evento de las practicas docentes alternativas, por ejemplo, donde el maestro mismo tiene que empezar a trabajar en una oferta distinta que conecte su clase, va más como de la actitud y posibilidades del maestro. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

De manera que si el maestro es propositivo e inquieto por la enseñanza de la ciencia puede generar metodologías, didácticas y prácticas pedagógicas alternativas que configuren y fortalezcan la subjetividad creadora de estudiantes y maestros. Todo esto es posible

siempre y cuando se tenga las posibilidades y las capacidades para hacer de la norma un elemento o un punto de partida para una apuesta pedagógica instituyente, lo que da apertura a actos de esperanza dentro del escenario educativo, tal como lo propone la sociología de las emergencias²².

Tal vez la naturaleza de las ciencias naturales ha hecho que exista una rigidez tanto en su estructura como en su enseñanza, esta última se habituó o normalizó desde las políticas educativas, las cuales orientan a enseñar tal y como aparece en los estándares curriculares²³. No obstante, esto ha hecho que los maestros rompan en algunos casos con esa rigidez para establecer nuevas apuestas, no solo al nivel de metodologías, sino además en la construcción de escenarios que fortalezcan la formación de sujetos críticos socialmente. En este caso tenemos a la profesora Diana, quien argumenta que sus clases las orienta desde “(...) la necesidad del estudiante, afortunadamente hay gente que se acerca y me dice: ¿oiga profesora de verdad que tal cosa...?, ¿será que, si uno come esto, entonces esto...?” (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016). Existe, por tanto, una curiosidad de los estudiantes por descubrir el mundo, y existen maestros que están atentos y dispuestos a desarrollar esa curiosidad que existe dentro ellos.

De igual manera, el maestro Vito busca, “(...) que el muchacho adquiriera como una habilidad de pensamiento, pero que también sea un individuo socialmente compatible, productivo y que sea muy sensible con el evento natural” (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016). La práctica pedagógica de este maestro busca configurar sujetos políticos, como lo expresa Martínez (2008), que se caractericen por ser “pensantes, reflexivos, críticos, deliberantes y actuantes” y ambientalmente activos dentro de la sociedad. Según las declaraciones del profesor Vito, su apuesta es por la búsqueda de un “individuo socialmente compatible”, una nueva apuesta dentro de su práctica pedagógica diferente a la del estudiante competente. Quiere que sus estudiantes estén inmersos dentro

²² Concepto desarrollado por De Sousa Santos (2009) en el cual la sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos las tendencias de futuro (lo Todavía-No) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración (Sousa, 2009, p. 129).

²³ Los estándares básicos de competencias “plantean el qué y no el cómo” (p 13), mostrando que existe una institucionalidad de contenidos que limitan de alguna manera la práctica pedagógica.

de la sociedad para ser útiles en esta, no como elementos de competencias, sino que se sientan como parte de la sociedad en la materialización de propuestas ambientales.

3.3.3 ¿Se configuran subjetividades colectivas en las clases de ciencias?

“En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro” (Torres, 2006, p. 92). La configuración de subjetividades puede darse desde espacios académicos de trabajo individual o de trabajo en grupo; en el primer caso se desarrollan elementos de tipo propio, en el que el sujeto realiza un análisis de su ser interior y lo lleva a preguntarse sobre sus acciones dentro de la sociedad y la comunidad en el que está inmerso. Por otro lado, en el segundo caso, las subjetividades de tipo instituido que se dan dentro de la escuela están relacionadas con la participación y la interacción al interior de los espacios académicos y desde la apuesta que realiza el maestro. De esta manera, se empieza por configurar subjetividades que constituyan escenarios abiertos de cooperación y dialogo; además, para que desde la crítica se realicen cambios y se constituyan sujetos propositivos a los esquemas actuales, se encontrará que “(...) por medio de prácticas materiales y simbólicas adquieren una subjetividad colectiva desde la cual realizan su propia construcción de la realidad” (Torres, 2000, p. 22).

Así, tanto maestros como estudiantes empiezan a configurar su accionar y a construir nuevos escenarios desde la práctica pedagógica, en los cuales “(...) todos los sujetos son portadores de poder y capacidad de agencia, es decir, que cada uno de ellos y ellas hace parte de la creación” (Alvarado S, 2012, p. 218). Esto es, cada sujeto que configura y hace parte de la subjetividad colectiva es importante en la construcción de sociedad y de su contexto al dejar de lado las imposiciones que no les permiten ver otras posibilidades, esto construye y fortalece la subjetividad de los otros sin algún tipo de imposición. Por ende, en estos procesos no se dan construcciones de tipo vertical como el de las estructuras, sino que se construyen propuestas horizontales, en el que, se reitera, todos los sujetos tienen la misma importancia. En últimas, “[s]e es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas” (Torres, 2006, p. 97).

Por ejemplo, para la profesora Diana “[l]os estudiantes son la base del ser, (...), sino yo no sería docente. Yo no me equivoque, yo creo que elegí lo que era y ellos son lo más importante” (D. Castro, comunicación personal, 24 de agosto de 2016). En esta medida, la subjetividad es colectiva y allí convergen diferentes actores (docentes, estudiantes y comunidad), cada uno de ellos realiza aportes significativos para la emergencia de nuevas posturas dentro de la sociedad. La construcción de subjetividades colectivas es inherente a la participación de los sujetos (Alvarado, 2012), la colectividad se materializa desde el decidir, el hacer y el sentir; al desarrollar las relaciones reales de cooperación se compenetran los sujetos y se fortalece la construcción de sociedad. Aun así, es importante tener en cuenta que dentro de la subjetividad colectiva “(...) el sujeto colectivo no puede absorber al sujeto individual, el esfuerzo individual por alcanzar su autonomía y libertad no puede ser minimizado por el modo de ser colectivo” (Martínez, 2008, p. 106).

Debido a la fragmentación de las áreas es casi imposible materializar las acciones colectivas, los maestros están cada vez más aislados y distanciados entre sí. El sujeto se orienta y se restringe tanto en su saber que se convierte en un “ignorante especializado²⁴” como lo denomina De Sousa (2009) en “un discurso sobre las ciencias”²⁵. Para el caso de los maestros, son esos especialistas los que se encargan de transmitir una serie de saberes estructurados dentro del sistema educativo, en este caso de las ciencias naturales. En resumen, la subjetividad colectiva del maestro de ciencias se considera como un espacio limitado por la misma política educativa y en especial por la dinámica que se da al interior y exterior de las instituciones educativas. Esto lleva a los maestros a enfocarse en la transmisión de conocimientos y no en la interacción con sus compañeros y demás integrantes de su campo de acción.

²⁴ Dentro del desarrollo de “un discurso sobre las Ciencias” el autor da una mirada general sobre como la profundización cada vez más de las ciencias ha llevado a que la sociedad este más desarticulada, dividida y desfragmentada.

²⁵ Capítulo inicialmente publicado como un pequeño libro en 1987 (Portugal, Afrontamento) y fue publicado, posteriormente, como artículo de revista, en Brasil (*Revista Estudos Avanzados* del Instituto de Estudos Avanzados de la Universidad de Sao Paulo, vol. 2, núm. 2, 1988, pp. 46-71) y en los Estados Unidos de América (*Review* del Fernand Braudel Center, vol. xv, núm. 1, invierno de 1992, pp. 9-47). Ahora hace parte del primer capítulo del libro *Una Epistemología del Sur* publicado en el 2009.

3.3.4 Las tácticas de los maestros como elementos esperanzadores en la construcción de sociedades.

Las prácticas pedagógicas hacen uso de dos escenarios conocidos como actos instituidos o actos instituyentes; aun así, el tipo de escenario dependerá de la configuración de la subjetividad del maestro. A saber, serán sujetos estructurados por la institución o sujetos de tipo emancipatorio generados desde propuestas instituyentes. Por otra parte, desde la apuesta de De Certeau (2000) se realiza una asociación a los conceptos de estrategia y táctica, dos espacios que son importantes dentro de las practicas pedagógicas y sociales.

En primer lugar, se establece la relación que existe entre la institución y la estrategia; la primera tiene relación con los espacios generados por la hegemonía, en la que se realiza un control de las sociedades desde acciones instaladas o instituidas dentro de dicha sociedad. Por consiguiente, se podría afirmar que es un escenario reconocido por todos; de cualquier modo, esa instauración de prácticas y de saberes se da desde un espacio que De Certeau ha denominado como *estrategia*, la cual es visibilizada y puesta en escena por la hegemonía para el control de la sociedad y la creación de nuevas reglas al interior de esta, de manera sigilosa e invisibilizando las reales intenciones de los entes gubernamentales.

En segundo lugar, se tiene la parte instituyente considerada como válvula de escape, es el escenario creado desde la base que busca construir rupturas o posibilidades de emancipación frente a la opresión. Los escenarios de tipo instituyente son creaciones de posibilidad y tienen una relación directa con las tácticas de De Certeau, pues estas se pueden definir como escenarios de posibilidad a lo establecido por la hegemonía. Esto es, las tácticas vistas desde la práctica pedagógica son caminos o rutas que emprenden los maestros para hacer de sus proyectos educativos escenarios propios y generadores de propuestas alternativas; sin embargo, no podemos olvidar que son escenarios surgidos desde lo dado por la hegemonía, pero con un uso diferente de la política educativa. A continuación, se encuentra algunos escenarios que se pueden considerar como tácticos dentro de la práctica pedagógica que realizan los maestros.

Para establecer pequeños espacios de soberanía dentro de las estructuras dominantes se hace necesario contar con actores que potencialicen hechos que generen cambios al interior de las comunidades. Así pues, es fundamental “(...) desarrollar estrategias en las escuelas, en las que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable” (Giroux, 2004, p. 135). En este punto la estrategia es asumida como táctica, puesto que para De Certeau, se asume como lo realizado por la autoridad; será tomada como sinónimo de táctica vista desde el mismo autor; por tanto, los maestros son los encargados de incrementar esos escenarios tácticos que desarrollan las posibilidades de emancipación. En relación con ello, el profesor Vito, asegura que “(...) la esencia es el muchacho, nosotros vivimos gracias a ellos, es la maseta que nosotros formamos” (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016), esto demuestra que los escenarios son posibles siempre y cuando se oriente a los estudiantes para que puedan generar cambios en el sistema que ha dominado la sociedad.

El trabajo que realiza el profesor Vito con los estudiantes, además, de ser táctico se puede asociar a la resistencia sobre lo normativo.

Mi función como docente es poder transmitir una serie de conceptos, pero que esos conceptos tengan cierto impacto con la vida de los muchachos, que el muchacho relacione lo que se le da con el evento necesario, por ejemplo, de acá a mañana en una carrera universitaria o en lugares que lo necesite. Lo que yo hago es que incorporo mucho componente de vida, el evento como respetarla, como cuidarla, como debemos de cuidar los recursos. Mi labor como orientador va enfocada al sentido de la vida. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016.)

A pesar de orientar los conceptos que le exige la norma, el maestro busca ir un poco más allá e implantar una base de conocimientos que fortalezcan al estudiante en otros escenarios. El maestro hace uso de los estándares de ciencias naturales para generar dentro del estudiante un proceso de conciencia de vida y de la vida del entorno.

Con las acciones del profesor Vito se puede asegurar que el docente instituye nuevos escenarios de tipo emancipatorio dentro de la comunidad educativa, basándose en “(...) la necesidad de formas de análisis político que estudien y transformen los temas radicales y las prácticas sociales que maquillan los campos culturales” (Giroux, 2004, p.

136). Se constituye, así, un elemento de resistencia, un escenario táctico que permite a los maestros abordar temáticas diferentes a lo propuesto por el MEN. Un ejemplo de ello son los PRAE, desde allí se pueden forjar elementos que fortalezcan procesos educativos olvidados por causa del énfasis de estandarización que se ha implementado durante los últimos años en la educación colombiana. Sin embargo, los PRAES serían un elemento de la táctica, porque esta “(...) no tiene un lugar propio, se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia” (De Certeau, 2000, p. 50).

En conformidad con lo anterior, se formula el siguiente interrogante al docente Vito: ¿En el área de ciencias naturales cual ha sido el proyecto más importante y por qué?, quien afirma:

El PRAE limpia, juega y gana que es el referente, también hemos metido como proyecto la creatividad y a la productividad desde plantas semillas de vida, eventos donde se controla la parte creativa del estudiante, intercambio de conocimientos, demostrar que nuestros muchachos son creativos. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

El maestro hace uso de la política educativa para que sus estudiantes accedan a nuevos escenarios educativos que propicien un acercamiento real a conocimientos diferentes, como el proyecto “plantas semillas de vida”, que se aleja del trabajo tradicional en el aula e; incluso, se sale de la rigurosidad que exige la norma.

Empero, la resistencia se hace desde “(...) los sitios sociales como ‘espacios’ en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados” (Giroux, 2004, p. 137). Esa resistencia no se hace de manera directa, pues con la táctica generada desde los PRAES se logra configurar espacios de participación e intercambio de saberes con otros actores educativos; tal como lo propone De Sousa en su ecología de saberes, en el que se aleja de los monosaberes para establecer una pluralidad de saberes al interior de las instituciones educativas. En síntesis, el profesor Vito realiza tácticas al interior de su práctica pedagógica desde la apuesta de los PRAES.

Para poder hacer uso de la política educativa como elemento emancipador debemos tener en cuenta que las tácticas que se plantean por parte de los maestros deben ser

cuidadosas. De Certeau (2000), asegura que estas tácticas necesitan tiempo y siempre se debe estar atento a las posibilidades para tomar provecho de ellas; en esta medida, el PEI de las instituciones educativas puede ser un elemento de posibilidad dentro de las prácticas. Al preguntar al profesor Vito ¿qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución?, manifiesta:

El PEI formación de líderes en comunicación y cuidado del entorno está muy afín con nosotros, porque precisamente es lo que estamos buscando y nosotros trabajamos desde la parte del entorno, desde el cuidado al entorno y hemos tratado de dinamizar los proyectos que llevamos y los contenidos. Nosotros si encontramos de alguna manera relación con el PEI. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

La política educativa que reglamenta los PEI (decreto 1860) facilita el accionar del maestro, su propuesta de trabajo está relacionada con el énfasis del PEI y se hace uso de esta como táctica dentro de la práctica para desarrollar el entorno y generar un acercamiento con la comunidad. Ese acercamiento que se da con la comunidad desde el PEI y los PRAES puede ser considerado como insumo o referente para potenciar los diferentes espacios académicos que faciliten la construcción de herramientas tanto pedagógicas como culturales. Un ejemplo de ello se da con lo dicho por el profesor Vito:

El proyecto limpia, juega y gane, que es como uno de los referentes que tenemos, ha impactado en los cambios tanto externos como internos del colegio, digamos que el muchacho como que ha dado todo para que el proyecto se mantenga desde el 2006 a la fecha y sigue vigente, sigue también con la misma dinámica de obtener resultados, estar en constante trabajo. Eso le ha dado nombre no solo a esta área, sino también al colegio. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

La práctica del maestro es un espacio que trasciende e invita a otros a unirse, son escenarios emergentes que se constituyen desde un uso diferente o modificado de la política educativa. De ahí que el maestro deba analizar los escenarios cautelosamente para agenciar la participación de los agentes externos y generar una participación dentro de la academia. Por ejemplo, el profesor Vito a través de una huerta comunal ha logrado acercarse a su comunidad, con el fin de generar escenarios sociales donde participen todos los actores. A continuación, lo manifestado por el maestro:

Bueno, digamos que dentro de las cosas que se han tratado de inculcar, el cuidado al entorno, al cuerpo, comer bien, comer sana mente, la participación de la comunidad en las actividades nuestras de la huerta comunal es un trabajo del colegio integrado con los vecinos. También tenemos actividades donde la comunidad participa de manera directa, por ejemplo, los foros, pero también se está invitando a la comunidad a que participe con el colegio, tenemos ya en la programación capacitación de los abuelos y los niños, todas esas imágenes que tratamos de vender, como el colegio va creciendo en un sentido más social y de más responsabilidad social. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

En algunos momentos, la estructuración (orden) de la educación desde la política educativa sirve como elemento de posibilidad dentro de las prácticas pedagógicas, esto debido a que “(...) las estrategias son capaces solo de producir, cuadrricular e imponer, mientras que las tácticas pueden sólo utilizarlos, manipularlos y desviarlos” (De Certeau, 2000, p. 36). Al preguntar al profesor Vito sobre si las transformaciones en la política educativa presentan posibilidades dentro de la práctica pedagógica, él nos responde:

Sí, es decir, más dependiendo del criterio del maestro, como la habilidad del maestro, pero claro el sistema ofrece y como le digo va de la mano de la habilidad del maestro del desarrollo de cualquier evento académico, hay estaría como muy vigente el evento de las practicas docentes alternativas, donde el maestro mismo tiene que empezar a trabajar en una oferta distinta que conecte su clase. Va más como de la actitud y posibilidades del maestro de las que él tenga, pero si se podría. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

Las tácticas desarrolladas al interior de la práctica pedagógica dependen en gran medida de la audacia del maestro para establecer escenarios temporalmente propios, pues esas tácticas no son ajenas al sistema y son utilizadas para sus propios fines. Las practicas vistas como tácticas siempre estarán y actuarán de acuerdo con lo impuesto, en este caso a la política educativa.

En la enseñanza de las ciencias puede hacerse uso de alguna sección de la política educativa, con el propósito de abordar nuevos temas de interés desde la práctica pedagógica tanto para maestros como para la comunidad. Desde estos escenarios se puede generar una transformación de la práctica pedagógica, dando lugar a la imaginación de los maestros para

convertir sus escenarios pedagógicos en espacios potencializados de saberes alternativos. Las apuestas por la construcción de subjetividades son cercanas a la emergencia de sujetos políticos, como lo propone Martínez (2008); su interés prioritario es encontrar escapes y alternativas a la rigidez instaurada por la política educativa. Ello posibilita la construcción de sujetos críticos que puedan generar cambios en la sociedad, dado que esas tácticas que utilizan los maestros se convierten, según De Certeau (2000), en un movimiento Browniano²⁶, en el cual existen muchas tácticas invisibles e innumerables, abriendo la posibilidad de generar apuestas de tipo emancipador desde la multitud que existe al interior de las escuelas.

3.3.5 Desde las tácticas a los espacios emergentes dentro de las prácticas pedagógicas como prácticas nómadas.

Los espacios emergentes en esta investigación se acogen a la postura de De Sousa (2009), en la que se hace la búsqueda del futuro en el ahora (se sustituye el vacío del futuro) y se procura establecer nuevas formas de enfrentar las imposiciones, pues los sujetos partícipes de este proceso tienen anhelos e intenciones de construir nuevos escenarios para las sociedades. Realizando, además, una ampliación de saberes, prácticas y capacidades que identifican las posibilidades de ver el futuro de una manera diferente. Desde los espacios de emergencia se provoca un crecimiento del presente para no dejarlo pasar sin saber cuál era su propósito, y así aumentar “(...) la probabilidad de esperanza con relación a la probabilidad de la frustración” (De Sousa, 2009, p. 129). Así pues, los maestros se lanzan en una aventura que está enmarcada por la búsqueda de nuevos escenarios que puedan realizar nuevas apuestas y proyectos desde la misma práctica pedagógica.

Las prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de las tácticas como espacios de oportunidad para los maestros se presentan, en algunas ocasiones, con diferentes límites desde las estrategias. No obstante, ese orden establecido es “justamente lo que las tácticas ‘populares’ aprovechan para sus propios fines, sin ilusiones de que vaya a cambiar de

²⁶Concepto que toma De Certeau desde la Biología, el cual se caracteriza por ser un movimiento aleatorio que toma una partícula dentro de un medio el cual está compuesto por muchas moléculas, así el movimiento Browniano dentro de las tácticas se considera como el espacio que tienen las tácticas dentro de las estrategias y además es aquel que se va dando por el camino transitado de los sujetos (De Certeau, 2000).

pronto” (De Certeau, 2000, p. 31). Los escenarios que son aprovechados a pesar de no ser alternativos son insumos para su posterior cambio, en este caso se asumen como elementos iniciales para las emergencias dentro de la escuela y desde las prácticas pedagógicas. A continuación, se encuentran algunas narraciones de maestros relacionadas con espacios de posibilidad para la emergencia, son espacios en los cuales los maestros dejan de administrar lo planeado por la política educativa. Nos olvidaremos de ese maestro que se ha dedicado a administrar el currículo²⁷ y, en cambio, considera este elemento como un objeto más dentro de la comunidad (Martínez, 2008).

En primer lugar, existen momentos de las prácticas pedagógicas que sirven como reto y, a la vez, como espacio emancipatorio para los maestros, esto se evidenció con las declaraciones de las profesoras Marisol y Ana, desde el momento en el que hacen uso de la norma y lo relacionan con los diferentes modelos pedagógicos. Lo anterior se presenta en las respuestas de las docentes al siguiente interrogante: ¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted ha seguido un modelo pedagógico o por el contrario lo ha creado?

La profesora Marisol afirma:

Yo creo que he seguido varios modelos pedagógicos, uno solo no, depende a veces mucho del tema, la situación del curso, lo que uno encuentra allí en algunos trabajos, de pronto aprendizaje significativo, una situación problema y desde allí se empieza a trabajar en otros resulta una clase un modelo tradicional. (M. Sánchez, comunicación personal, 23 de agosto de 2016)

Por su parte la profesora Ana asegura:

No, yo creo que ningún maestro se casa con un modelo pedagógico especialmente, nosotros tomamos de varios modelos pedagógicos, de pronto lo llamamos que es un modelo holístico, porque tomamos de varios modelos lo que nos sirva y lo que en ese momento nosotros queremos conseguir para nuestros estudiantes, sería imposible trabajar con un solo modelo pedagógico. (A. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto de 2016)

²⁷ Sujetos que han sido formados desde las mismas universidades para diseñar y estructurar los currículos puestos en escena dentro de las instituciones que se caracterizan por planificar los objetivos mismos de su labor dentro de las aulas generándose una estructuración de la educación.

Existen, entonces, una infinidad de modelos pedagógicos que en muchas instituciones son aplicados sin tener en cuenta la población. Aun así, las dos profesoras hacen uso de lo que necesitan en el momento y establecen apuestas tanto metodológicas como pedagógicas al interior de sus aulas. Estas formas de realizar sus prácticas pedagógicas las trasladan a un escenario de prácticas polifacéticas que toman forma de acuerdo con la necesidad o condición dada dentro de los escenarios educativos.

Esas prácticas polifacéticas son, además, escenarios creados desde la norma, que al variar dentro de los escenarios educativos permite que los maestros inicien la transformación su práctica pedagógica. Esto queda en evidencia con el profesor Vito, quien argumenta que

(...) las políticas también van muy dadas a las épocas que vive el gobierno de turno, entonces digamos que si afecta mucho y sobre todo que van de un gobierno a otro y uno tiene que empezar a adecuarse a los cambios, no tiene continuidad a lo que se está haciendo y se pretende hacer. (V. Mendoza, comunicación personal, 25 de agosto de 2016)

El cambio de política también permite que los maestros desistan de prácticas de tipo “habitus interiorizado”, y que desde ese cambio de norma puedan generar espacios de emergencia dentro de las mismas prácticas polifacéticas o nómadas²⁸. Por lo tanto, esas prácticas que se hacen uso de tácticas al interior de las instituciones generan un rompimiento de las estructuras y de las normas, suscitando en los maestros una subjetividad nómada que lleva al sujeto a “(...) entender la ‘ruta’, el ‘hacer camino’, como estrategia de interrelación y, por tanto, de significación en la complejidad contemporánea” (Feliu, 2015, p4). Allí se desdibuja el idealismo universal que se tiene de diferentes posicionamientos hechos por la hegemonía, y permite a los maestros construir escenarios nuevos o recuperar escenarios más valiosos para el sujeto y la sociedad.

Estos maestros se pueden considerar como sujetos en constante movimiento, docentes que modifican sus prácticas de acuerdo con las necesidades específicas del contexto, pero que, aun así, siempre se apoyarán en lo instituido. Este tipo de prácticas se consideran como espacios tácticos de sujetos heterogéneos y autocríticos; sin embargo, para llevar a cabo estas transformaciones y estas apuestas pedagógicas se requiere de

²⁸ Tipo de práctica que asumen los maestros al realizar cambios dentro de esta misma, ya que el maestro fluctúa su que-hacer dependiendo de las acciones que se puedan dar por la política educativa.

planeación, astucia y tiempo por parte de los docentes que se aventuran a la transformación de sus prácticas pedagógicas.

3.4 Balance de Capítulo

Los análisis realizados a las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales evidencian escenarios en los que el uso de las normas y de las políticas educativas genera subjetividades de tipo estructurante en los maestros de ciencias. Esto ocasiona que el maestro se mantenga rígido dentro del accionar pedagógico; incluso, los escenarios de subjetividad estructurante hacen que la práctica pedagógica se convierta en un espacio de habitus. Un lugar que no permite las posibilidades de cambio y contiene a los maestros en los lineamientos de la política educativa, que sirven, por otra parte, como herramientas de control articuladas. Lo que nos lleva a pensar que no existen posibilidades para realizar cambios en la escuela y la sociedad.

Sin embargo, dentro de los mismos maestros se descubren escenarios de cambio y posibilidad, al emplear de forma diferente y crítica las políticas gubernamentales. Un aspecto y una particularidad que es creada desde los propios hábitos de los maestros, pero son habitus de escape y de resistencia. Con ello, se posibilita la instauración de espacios de reflexión o de fuga de sus prácticas educativas, lo que los lleva a realizar cambios y proyectos de emancipación. Por lo tanto, la implementación de esos espacios de reflexión y de autocrítica son necesarios e importantes para las prácticas pedagógicas; no solo con los maestros, sino también con los diferentes integrantes de la comunidad educativa. La escuela se convierte, entonces, en un espacio de cambio, en donde el individualismo es relegado y la colectividad de maestros y de estudiantes da como resultado la formación de futuros líderes sociales que llevarán por otros rumbos de esperanza a la sociedad.

CONCLUSIONES

Al considerar un referente conceptual, metodológico y una revisión documental donde se abordan algunas de las políticas educativas que se implementan a nivel nacional y local se pueden determinar algunas conclusiones que aportan en gran medida al análisis de la realidad educativa presente en la escuela colombiana, como a la construcción de conocimiento y, por su puesto, a la postura que presenta un investigador dentro de los campos desarrollados.

De las políticas

Dentro de las políticas educativas analizadas se encuentran una serie de elementos que se consideran influyen en la práctica docente, tales elementos son el decreto 1278 para los maestros que ingresen al magisterio después del 2002 y los decretos 3020 y 1860 en los que se muestra la problemática presentada en la labor docente: se cambia la figura del maestro, ese que enseña, orienta, discute y pone a discutir a sus estudiantes por un individuo con una serie de funciones orientadas al cumplimiento de tareas. Un cambio que hace de los futuros ciudadanos unos individuos alejados de la realidad a medida que escalan socialmente, olvidando sus orígenes y desencadenando una mayor inequidad dentro de las sociedades. Con esto no se afirma que se no pueda ascender monetariamente, solo que al momento de lograrse las personas no se olviden del resto de sociedad, ya que desde allí también es posible hacer cambios. Así la práctica pedagógica se limita por esas políticas educativas que están basadas en las estadísticas, unas estadísticas que muestren la eficacia del sector educativo.

Además, la implementación de las políticas gubernamentales en el escenario educativo lleva a que el trabajo pedagógico sea cada vez más aislado y fragmentado por las disposiciones de la misma política. Ello ocasiona un desarrollo simplemente de contenidos en la búsqueda de mejores resultados de tipo individual, pues se están perfilando los individuos que harán parte de las sociedades. Si se busca un individualismo desde la política educativa (como en las pruebas saber) es para generar una serie de líderes no de tipo social, sino permeados de individualismo, donde no les importa el otro, ocasionando una desintegración mayor de la sociedad.

Sin embargo, es de rescatar que las políticas educativas también presentan oportunidades que se deben desarrollar desde la audacia de los maestros, porque desde esas posibilidades se pueden crear una serie de redes que facilitan la intercomunicación de las apuestas pedagógicas que se desarrollan al interior de las sociedades académicas. Logrando así un cruce de información, multiplicando los diferentes escenarios educativos, siempre en pro del desarrollo educativo de la sociedad. Desde ese dialogo se construyen colectividades de maestros que potencian el saber pedagógico y social, todos los maestros debemos tener claro que lo social también es un escenario que permite educar de igual manera como se hace con cualquier rama del conocimiento, pero no se debe olvidar que para educar y orientar lo social dentro de un proceso educativo se debe contar con otros, porque debe existir una reciprocidad de saberes que permita una ampliación de ese horizonte de posibilidades como lo menciona Boaventura.

Dentro de esas posibilidades se encuentra la RCC la cual permite una desarticulación de las individualidades que potencializa el sistema educativo como la organización de las áreas en los diferentes cursos que componen la educación básica y media. En el caso de la RCC se puede generar un aprovechamiento de los distintos saberes pedagógicos para potenciar proyectos de tipo institucional que permitan desencadenar una vinculación de toda la comunidad educativa. Así se hace factible la construcción de subjetividades y la creación de apuestas colectivas por parte de los maestros. Por lo anterior, un interrogante que deja abierta la investigación es: ¿por qué a pesar de existir los escenarios colectivos en la política educativa donde los maestros tienen oportunidad para desarrollar sus apuestas pedagógicas, los maestros de ciencias naturales referenciados no hacen uso de ello?

Por último, se puede considerar que las políticas educativas son muy astutas, porque a pesar de que algunos maestros ejercen resistencia a sus lineamientos o tratan de no estar involucrados, la normatividad los lleva a desconfigurar sus apuestas pedagógicas, como lo es el caso de los estándares básicos de competencias. Así pues, estudiar y analizar la política educativa por parte de los maestros es muy importante, ya que desde allí se puede dar un paso adelante en pro de sus prácticas pedagógicas; no obstante, para que esto ocurra, los maestros deben contar con una disposición más crítica de su accionar, no se pueden

limitar a los espacios generados en las instituciones educativas, el maestro debe empoderarse no solo de su saber pedagógico, sino también de su subjetividad. Desde allí, desde su interioridad el maestro puede generar preguntas de su accionar y de la forma en la cual afronta la política educativa; esas apuestas pedagógicas deben estar relacionadas con la manera en la que hará uso de las políticas en pro de la misma práctica pedagógica. Los maestros de ciencias naturales deben dar discusiones a nivel personal, pero también a nivel grupal, en las cuales surgen posturas críticas y propositivas ante el accionar neoliberal que arroja la gran mayoría de políticas educativas. Así se retomarían escenarios donde el maestro es actor y protagonista de su propia apuesta pedagógica, alejándose de las apuestas homogenizantes en las que se encuentra inmersa la educación.

La Subjetividad dentro de los maestros de ciencias

Hablar de la subjetividad de los maestros de ciencias del colegio Luis Vargas Tejada es un tanto difícil, pues hay que tener en cuenta que se desarrollan diferentes prácticas pedagógicas al interior de la institución, por lo cual no se podría generalizar a los maestros dentro de un mismo tipo de subjetividad. Allí se encuentran escenarios donde la subjetividad del maestro aún sigue siendo estructurada desde las mismas políticas educativas, los maestros presentan en algunos momentos una serie de rupturas dentro de la institucionalidad de la práctica pedagógica, en la que se debe completar un currículo ya establecido con anterioridad siempre en busca de cumplir con los estándares. Por otro lado, los maestros también presentan algunas tensiones que se relacionan con las orientaciones de la política educativa, las cuales se establecen de acuerdo con los gobernantes de turno. Estos maestros están inmersos en muchas ocasiones en un medio un poco hostil y deben desarrollar destrezas con el fin de establecer nuevas formas de actuar para sobrellevar esa serie de normativas educativas.

Desde lo anterior, se encuentra que la subjetividad del maestro de ciencias puede llegar a ser un escenario de reflexión, donde se presentan una serie de tensiones entre las políticas educativas y su ser como sujeto que enseña. Esto genera rupturas del mismo sistema y emerge un sujeto político que ocasiona nuevas posturas ante las imposiciones y crea espacios donde el maestro se convierte en un sujeto libre, lleno de posibilidades y de tácticas, no de estrategias como las plantea De Certeau.

Por otro lado, la participación en los encuentros de ciencias (colectividades) es de vital importancia, pues desde estos se puede potenciar las subjetividades políticas, desde el accionar colectivo se permite nuevas formas de pensar, se logran diferentes posturas tanto a nivel pedagógico como a nivel personal. Esto ocasiona una ampliación del espectro educativo de cada integrante, allí se generan unos intercambios que pueden considerarse recíprocos en la gran mayoría de casos. Estos escenarios deben de potenciarse con mayor frecuencia para generar dentro de la comunidad de profesores de ciencias naturales mayores discusiones sobre la enseñanza de las ciencias naturales y una reflexión profunda del fin de estas dentro de la sociedad colombiana, para de esta manera contribuir en la construcción de subjetividades políticas dentro del conjunto de maestros de ciencias con los que cuenta el país.

Desde el punto de vista propio, la subjetividad del maestro de ciencias es casi siempre una de las subjetividades más estructuradas que se puedan encontrar, tal vez por la estructura de formación de esta: al considerar las ciencias naturales como ciencias exactas la formación que imparte a los profesionales es de tipo estructurante, donde el maestro de ciencias es formado bajo unos lineamientos exactos, los cuales se rigen desde el mismo método científico. Esto podría considerarse como un elemento tal vez negativo de lo social, en el que la perfección que se busca deja de lado muchos espacios que también son importantes dentro de la vida de los sujetos. Por tal motivo, considero que estos espacios de investigación que permiten un acercamiento al pensamiento social deben ser explotados en todo momento con los maestros, en especial de ciencias naturales, porque desde allí también se pueden desarrollar apuestas epistemológicas que pueden contribuir no solo al avance de la ciencia, sino al avance social.

Desde las prácticas

En el terreno de las prácticas pedagógicas se encuentran una diversidad de elementos que pueden estar marcadas por el interés de los maestros y por la normatividad existente en el campo educativo. Estas prácticas las podemos diferenciar en instituidas e instituyentes, las primeras, son prácticas que desarrollan los maestros más por cumplimiento de las políticas educativas y, las segundas, se relacionan con procesos propios, por creencias o incluso por apuestas pedagógicas de otros maestros. Sin embargo,

las prácticas pedagógicas también dependen de un factor de gran importancia como lo es la actitud del maestro, pues desde allí se construyen las diferentes apuestas que desarrolla el maestro.

Prácticas Instituyentes

Dentro de lo analizado con los maestros de ciencias naturales, encontramos que en los procesos educativos desarrollados y considerados como hábitos se dan una serie de elementos que se pueden considerar como momentos de conformación autónoma de cada maestro. Esto porque a pesar de haber una serie de normas y de leyes que llevan al maestro a realizar una serie de prácticas al interior de sus espacios, estos parten siempre de esa normatividad para desarrollar sus apuestas pedagógicas y en muchos casos plantean alternativas a los modelos implementados.

Por otra parte, al considerar las prácticas instituyentes como tácticas se encuentra que en algunas ocasiones (como es el caso del profesor Vito) se hace uso de elementos de la institucionalidad para construir nuevos escenarios educativos que brinden, tanto a los estudiantes como a los mismos maestros, enseñanzas que vayan más de la mano de los intereses de la sociedad que de los esperados por el sector industrial o productivo. Por lo tanto, esas tácticas desarrolladas por los maestros se pueden considerar como salvavidas o puntos de fuga de esas prácticas dominantes.

Así, las prácticas instituyentes se pueden dar por las oportunidades que encuentran o buscan los maestros al interior de sus prácticas, los maestros son sujetos activos que generan y construyen espacios de participación no solo de estudiantes, sino de las comunidades, facilitando la emancipación desde los escenarios educativos y permitiendo una construcción de sociedad más participativa y colectiva.

Este tipo de prácticas desencadenan una serie de elementos que permiten construir dentro de los maestros subjetividades de tipo político, donde se da un empoderamiento de su acción y la búsqueda de una educación de bienestar. Allí el maestro se desliga del accionar neoliberal que ha condicionado la educación colombiana a través de la estandarización que se ha implementado. Este tipo de prácticas constituyen maestros

autónomos, que a pesar de la adversidad del modelo educativo y del presupuesto limitado se las ingenian para desarrollar nuevas propuestas.

Prácticas Instituidas

La estructuración que pueden recibir los maestros dentro de su formación o en su desempeño como profesional de la educación genera una serie de escenarios no propios, que hacen de este tipo de maestros seres ambulantes; es decir, maestros reproductores de modelos, guías, currículos y demás elementos que impactan dentro de la comunidad educativa. En consecuencia, los docentes no generan alternativas ni potencializan herramientas que obtienen dentro del sector educativo; posibilidades que permiten desarrollar proyectos que impacten de una manera más favorable a la sociedad, excluyendo los escenarios individualistas.

Los procesos desarrollados por los maestros de ciencias se encuentran inmersos en la política educativa, haciendo que el trabajo pedagógico sea limitado, pues los docentes no son libres en sus procesos de enseñanza; por el contrario, son vigilados constantemente desde la misma normatividad. Estas hacen del espacio de las prácticas pedagógicas un espacio de entrenamiento para la obtención de resultados “académicos”, resultados que muestran si los maestros van por el camino de las políticas educativas o no. Se podría decir que las prácticas de los maestros de ciencias del colegio Luis Vargas Tejada pueden en algunos momentos estar dentro de los procesos de habitus de tipo inculcación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias se encuentran una serie de prácticas que se consideran como polifacéticas. Estas pueden variar por la normatividad que se implementa dentro de las instituciones educativas o pueden cambiar de acuerdo con los intereses que presentan los maestros dentro de su quehacer. Por lo tanto, esas prácticas polifacéticas que desarrollan los maestros son un poco difíciles de establecer o de mirar, pues estas se relacionan con los procesos de subjetivación que desarrollan cada uno de estos. Adicional a lo anterior, podemos decir que esos procesos de subjetivación que dan dentro de los maestros pueden desarrollarse por espacios como los habitus, en los que se parte de dos posibles escenarios que son: los procesos Interiorizados o los de Inculcación.

Así, la subjetividad a pesar de ser un proceso individual e interior de apuestas políticas de tipo instituido o instituyente es un proceso que se da desde la interiorización por agentes externos dentro de su labor, como lo son sus compañeros, las mismas políticas o la institución donde laboran los maestros. Con relación a las prácticas desde el habitus, se encuentra en esta investigación que los maestros de ciencias presentan un mayor porcentaje de habitus de inculcación, tipo de práctica por lo general relacionada con la normatividad. La política educativa, entonces, ejerce un control sobre la labor docente, buscando la eficacia de los maestros al interior de las aulas; así mismo, el maestro estará supeditado a la rendición de cuentas ante los diferentes órganos de control presentes en el campo educativo.

Por último, la interiorización se da por escenarios propios que construyen una serie de apuestas de cada sujeto, las cuales se ha dado por algunos sujetos cercanos a ellos como los compañeros de trabajo, construyendo así una subjetividad dentro de estos maestros de tal manera que se construyan formas de actuar y de pensar. Por lo tanto, el tipo de práctica que se desarrolla debe darse también mediante la aprobación que se tenga de esta por la comunidad educativa, dado que desde allí y desde la política educativa el maestro empieza a configurar el accionar que desarrolla a lo largo de su vida como maestro.

Bibliografía

Aranda, Bonilla Juan y Rodríguez, Torres Sandra. (2016). *Análisis de la implementación de la reorganización curricular por ciclos en dos instituciones educativas distritales*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

Ayuste, Ana y Otros. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*. Barcelona: Editorial Grac, de Serveis Pedagògics.

Bello, Olivares Carola. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general*. Tesis de Maestría, Universidad de Chile.

Bourdieu. (2007). *El sentido práctico*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Cantor, Trujillo Angela y Martínez, Rojas María. (2016). *Análisis crítico sobre la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

Castoriadis, Cornelius. (2008). *El mundo Fragmentado*. La Plata: Terramar Ediciones.

De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo Cotidiano*. México: Artes de Hacer.

Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*. Estado Comunitario: desarrollo para todos. Bogotá.

De Sousa, Santos Boaventura. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Clacso.

De Sousa, Santos Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Gráfica don Bosco.

De Sousa, Santos Boaventura. (2003). *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la Experiencia*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Colección Espacio Crítico.

Gama, Bermúdez Luis Antonio. (2013). *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Análisis en cuatro experiencias investigativas del grupo evaluando_nos de la maestría en educación de la universidad pedagógica nacional*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, Tabares Carlos. (2012). *Impacto de los procesos de formación de maestros de ciencias naturales de educación básica primaria en sus prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia.

Martínez, Boom Alberto. Unda Bernal, María del Pilar. (1998). *De la insularidad de las innovaciones a las redes Pedagógicas*. Revista Nodos y Nudos. N° 5, Bogotá.

Martínez, Pineda María Cristina. (2008). *Redes Pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, M.C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Rev. Ciencia y Tecnología*. Año 14, (18), pp. 5-11.

Martínez, Pineda María Cristina y Cubides, Juliana. (2012). Acercamientos al uso de la Categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En: *Subjetividades Políticas desafíos y debates latinoamericanos*. Compiladores: Piedrahita C, Díaz A, Vommaro P. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Impreso en Colombia.

Mendoza; Emigdio. (1998). Las Red: Una comunicación invisible pero fuerte de saberes y experiencias pedagógicas. En *Nodos y nudos, 4*. Bogotá: UPN.

Mesa Heredia Edilsa. (2015). *La formación de la subjetividad política en la escuela normal superior Santa Teresita de Quetame*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010*. Bogotá.

Rodríguez Amaya Catalina. (2012). *La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia.

Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Secretaria de Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia Académica y la formación integral, Orientaciones para el Área de Ciencias Naturales*. Bogotá, Intergraficas.

Torres, Carrillo Alfonso. (2002). *Vínculos Comunitarios y Reconstrucción Social*. *Revista Colombiana de Educación*, N° 43, Colombia.

Torres, Carrillo Alfonso (2009). *Acción colectiva y Subjetividad. Un balance desde los estudios Sociales*. *Revista Folios*, N° 30, Colombia.

Zemelman Hugo. (2012). *Subjetividad y Realidad Social, Subjetividades Políticas desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Impreso en Colombia.

Serna, Adrián. (2012). *Prologo, Subjetividades Políticas desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Impreso en Colombia.

Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos aires. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1996). *La Reproducción*. México D.F. Distribuciones Fontamara S.A.

Feliu, Fabra Mireia. (2015). *Identidad relacional y traslación: La subjetividad nómada desde el arte y el pensamiento contemporáneos*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. XIX, núm. 510-3. Universidad de Barcelona.

Foucault, Michel. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, N° 3 (Jul-Sep., 1998), pp 3 -20). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.jstor.org/stable/3540551>

Giroux, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación, Una pedagogía para la oposición*. México: Sexta Edición, Siglo XXI Editores S.A.

González Rey Fernando. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: *Subjetividades Políticas desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, Alicia. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduwin, Villa María. (Argentina).

Martínez, Posada Jorge Eliécer. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las Acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En: *Subjetividades Políticas desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Piedrahita, Echandía Claudia Luz. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar Crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: *Subjetividades Políticas desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y Lecciones
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf

Restrepo, J.M. Campo, V. R. (2002). *La Docencia como Práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, M. G. (2009). Sociedad, cultural y poder: la versión de Michel de Certeau. Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, n° 5, Buenos Aires, pp. 1-13.

Torres, Alfonso. (2000). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*. Revista Folios, N° 12, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, Alfonso. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de educación, N° 50. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, Alfonso. (2009). *Acción colectiva y subjetividad desde los estudios sociales*. Revista Folios, N° 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Touraine, Alain. (2000). *¿Podremos Vivir Juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tras la excelencia docente: cómo mejorarla calidad de la educación para todos los colombianos. 2014.

<http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

Leyes y Decretos

Acto Legislativo 01. Diario Oficial. Bogotá. 30 de julio de 2001.

Decreto 230. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 11 de febrero de 2002.

Ley 715. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 21 de diciembre de 2001.

Decreto 1278. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 19 de junio de 2002.

Decreto 2277. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 14 de septiembre de 1979.

Decreto 3020. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 10 de diciembre de 2002.

Anexos

Anexo núm. 1. Ficha de Entrevistas:

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACION MAESTRIA EN EDUCACION

Estimado colega, a través de esta entrevista semiestructurada se pretende indagar sobre su percepción acerca de las transformaciones de la práctica pedagógica de los maestros de ciencias a partir de las políticas educativas nacionales y locales. Los datos suministrados tienen un fin académico, por tanto, serán utilizados dentro de la investigación y se mostrarán algunos de los datos obtenidos.

INFORMACION BASICA

Objetivo: obtener información acerca de lo conocido por parte de los maestros con relación a las políticas educativas y su incidencia en la práctica pedagógica de los maestros de ciencias naturales del colegio Luis Vargas Tejada.

Nombre: _____

Área de desempeño: _____

Antigüedad como profesor: _____

Presenta algún tipo de reconocimiento: SI __ NO __

Cuál es el estatuto al que pertenece: 1278 __ 2277 __

Entrevista semiestructurada

POLITICA EDUCATIVA

¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en las funciones de la escuela usted tiene en cuenta después del acto legislativo 001 del 2001?

¿Esos cambios que posibilidades ofrece para la enseñanza de las ciencias en particular o que dificultades presenta?

¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales?

¿Cuándo dices en algunos casos no es su totalidad a que te refieres con eso?

¿Qué documentos de política educativa para las ciencias naturales conoces?

¿La política educativa como ha incidido en su práctica pedagógica?

¿Las pruebas sistemáticas le inquietan o le hacen cambiar su dinámica de clase?

¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución?

PRACTICA PEDAGOGICA

¿Puedes describir breve mente cuáles son sus intenciones en la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias?

¿La práctica pedagógica que usted realiza trasciende en la vida de los estudiantes, como y porque?

¿Su práctica pedagógica aporta la formación de estudiantes críticos y si es así de qué manera?

¿Considera que su práctica pedagógica le ha otorgado una imagen al interior de la institución frente a la comunidad educativa y si es así como es esa imagen profe?

¿Profe usted reflexiona sobre su práctica educativa?

¿Cuáles son las principales conclusiones que ha sacado de esa reflexión?

¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted ha seguido un modelo pedagógico o por el contrario lo ha creado?

RELACION DE LA POLITICA EDUCATIVA Y LA PRACTICA PEDAGOGICA

¿Las políticas educativas existentes permiten que la práctica del maestro de ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento del contexto social de los estudiantes?

¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de transformar su quehacer?

¿En qué consiste esa experiencia como docente dentro del área de ciencias naturales?

PRACTICAS EMERGENTES

¿Cuáles son tus tránsitos como maestra dentro y durante el tiempo que llevas?

¿Qué es lo más significativo que ha hecho usted con los estudiantes?

¿En el área de ciencias naturales cual ha sido el proyecto más importante que ha desarrollado? Y porque

¿Cuál consideras la mejor clase de has desarrollado?

¿Qué papel juegan los estudiantes en tu práctica pedagógica?

Anexo núm. 2. Ficha técnica Entrevista. Profesor(a): Diana Castro

CATEGORIA	RESPUESTA PROFESOR	ANALISIS
<p>SUBJETIVIDAD</p>	<p>¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza? ¿Cómo lo hace?</p> <p>Los estándares curriculares están en el papel. No estoy de acuerdo con ellos, porque ellos son a uniformar a los niños, como si las personas no pensarán más o menos, o tuvieran diferentes intereses, y diferentes capacidades. Yo no creo que uno pueda poner a los individuos humanos todos iguales, uniformados no, yo los tengo en cuenta para presentar los papeles en el colegio, yo cumplo con eso, pero la realidad es otra.</p> <p>¿Las pruebas sistemáticas le inquietan o le hacen cambiar su dinámica?</p> <p>Yo llevo casi 20 años trabajando y siempre he pensado que hay que formar a los estudiantes, se forman a los estudiantes para que sean capaces de contestar un examen del ICFES o cualquier otro examen de ingreso a la universidad, o se forman las personas, las personas que sean capaces dependiendo la situación en la que este, responda adecuadamente, entonces, depende, porque a veces queremos formar a las dos cosa y eso es difícil, ya no se aprenden cosas de memoria, ya no, pero igual cuando estén presentando una prueba de ingreso a la universidad o el mismo ICFES deben que tener unas base para poder contestar lo otro, que infiere, que proyecta, que todas esas cosas, pero debe que tener unas bases.</p> <p>¿La práctica pedagógica que usted realiza trasciende en la vida de los estudiantes? ¿Cómo, o por qué?</p> <p>Aparentemente no, aparentemente cuando se está realizando, hablamos de sexto, séptimo, octavo, pero ya desde noveno yo veo como un despertar, como que la gente ya lo ve de manera más práctica, si supo ¿qué es una célula?, ¿qué es un tejido?, ¿que son los órganos?, ¿cómo funcionan las cosas?, ¿por qué funcionan? y ¿para que funcionan?, entonces ellos ya empiezan a cuidarse hablando de sexo, hablando de protección para no tener embarazos, hablando de la definición de su carrera universitaria y de la vida personal.</p>	<p>Los sujetos normalmente empiezan a estructurarse de acuerdo al contexto donde se encuentran, llevándolos en muchas ocasiones a reproducir y estructurar sociedades en las cuales se tienen unos interés netamente políticos e industriales, por lo tanto la subjetividad que se constituye en dicha sociedad se encarga de reproducir escenarios que en ocasiones debilitan las culturas propias como si el sujeto fuese globalmente el mismo, ya desde la ciencia y desde el estudio del ADN se encuentra que es único, no existe otro igual, pero desde el aspecto pedagógico se ha querido realizar una estandarización de la educación para el caso colombiano que olvida por si las diferentes culturas, contextos y aprendizajes de los chicos, por lo tanto se encuentran algunos maestros como Castro D, quien considera que “No estoy de acuerdo con ellos, porque ellos son a uniformar a los niños, como si las personas no pensarán, o no tuvieran diferentes intereses y diferentes capacidades. Yo no creo que uno pueda poner a los individuos humanos todos iguales” ya que desde allí como lo muestra Castro D lo único que lograría es homogenizar al ser humano y entonces la subjetividad de cada individuo se vería afectada ya que se convertiría en una objetividad donde no se tiene lugar a diferentes formas y/o maneras de pensar ante una sociedad.</p> <p>El hecho de ingresar a las universidades de nuestro país se ha ligado a la presentación de las pruebas SABER que en ocasiones representa el acceso a la educación superior como lo evidencia Castro D, “cuando estén presentando una prueba de ingreso a la universidad o el mismo ICFES deben que tener unas base para poder contestar, ya que de lo contrario no se puede ingresar a la educación superior de nuestro país, llevando a que maestros y estudiantes tengan que ubicarse dentro de un sistema en el cual se tiene una preocupación bastante grande respecto a aprender a solucionar pruebas como lo expresa la maestra Castro “Yo llevo casi 20 años trabajando y siempre he pensado que hay que formar a los estudiantes, se forman a los estudiantes para que sean capaces de contestar un examen del ICFES o cualquier otro examen de ingreso a la universidad” llevando a que la escuela empiece a configurar su accionar en la preparación no de sujetos para reorganizar la sociedad, sino que se dedicó a las pruebas en las cuales te categorizan de acuerdo a los resultados obtenidos por la institución, olvidando por completo cual fue el énfasis y el impacto que tiene una institución al interior de una comunidad, ocasionando que se pierda en énfasis de preparar a los sujetos críticos que se necesitan en una sociedad de evolución frente a la imposición, mostrando lo anterior que tanto sujeto como escuela se estructuran de acuerdo a elementos externos como las pruebas SABER.</p> <p>El trascender de las practicas pedagógicas en el caso de Castro D se da “desde noveno yo veo como un despertar, como que la gente ya lo ve de manera más práctica, si supo ¿qué es una célula?, ¿qué es un tejido?, ¿que son los órganos?, ¿cómo funcionan las cosas?, ¿por qué funcionan? y ¿para que funcionan?, entonces ellos ya empiezan a cuidarse hablando de sexo, hablando de protección para no tener embarazos, hablando de la definición de su carrera universitaria y de la vida personal” ya que se considera que existe una apuesta por tener una aplicación de los conceptos que los estudiantes han adquirido dentro de su formación académica, pero que en realidad el trascender de la práctica pedagógica del maestro queda en la utilización de los conceptos, por lo tanto lo que está trascendiendo son los conceptos que toman los estudiantes de su maestro, en este momento se preguntaría si existe una réplica de la identidad del maestro en el estudiante o se hace una construcción de cada uno de los estudiantes.</p>

<p>INSTITUIDO</p>	<p>¿Esos cambios que posibilidades ofrece para la enseñanza de la ciencia en particular, o que dificultades presenta? Digamos que unos cambios, diría facilitándole un poco la tecnología, algunos aparatos, el internet, y esas cosas, es más abierto ahora, lo tenemos más fácilmente, lo podemos manejar, un poco más fácilmente. En este colegio no, porque yo hasta donde he estado jamás he tenido la oportunidad de tener una sala donde yo de verdad pueda llevar a los estudiantes para que hagan un trabajo con las TICS, eso no es cierto, puede figurar en el papel, pero no es cierto.</p> <p>¿Qué documentos de política educativa para las ciencias naturales conoces? Todos esos, los estándares, las cosas de cómo enseñar la ciencia, que las hacen normalmente personas que quieren vender un libro o personas que, por legalidad, quieren cumplir un postgrado o una maestría, algo así, y determinan unas normas que alargan muchas prácticas.</p> <p>¿Las políticas educativas existentes permiten que la práctica el maestro de ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento del contexto social de los estudiantes? Eso no es así, no es así porque la misma ley impide que uno desarrolle al estudiante como uno quisiera, y como es como uno quisiera, pues que si hay necesidad de hablar duro, pues hable duro, si hay necesidad de guiarlo por un lado hable por ese lado, si hay necesidad de hablar de las drogas para que el estudiante se fije que está haciendo y como lo está haciendo, pero resulta que no, así no son las cosas, entonces no se puede por que a ti entonces te van a denunciar y caen la policía, infancia y adolescencia; lo mismo que hacen con los papas, los papas ya no tienen derecho a llamarle la atención a un hijo porque lo demandan, y aquí está ocurriendo lo mismo .</p> <p>Relate sus tránsitos como maestro dentro y durante el tiempo que lleva como maestra Yo he pasado por una época en que al maestro le tenían cierto respeto, los mismos papas, los jefes que indican las cosas que hay que hacer en el ejercicio de docente, he pasado por donde uno podía ser más estricto, cuando uno podía hablar, exigir y esas cosas a</p>	<p>En los tiempos actuales se han implementado una serie de actividades y de espacios que configuran al sujeto de tal manera que resulta en ocasiones espacios de reproducción y de actualización, pero no cambian la esencia de la educación lo que ha acostumbrado al sujeto a reacomodarse de acuerdo a las exigencias presentes en la enseñanza de las ciencias, sin embargo esos cambios internos logran modificar de una u otra forma la manera en la cual se aborda la enseñanza por parte de los maestros de ciencias, sin embargo a pesar de estar presentes en la normatividad educativa se encuentra que en la práctica no se cumple, como no lo hace saber Castro D “puede figurar en el papel, pero no es cierto” llevando a que el maestro empiece a buscar escenarios en los cuales pueda desarrollar esa norma de tal manera que este dentro de la corriente pedagógica del momento, además desde la norma se empiezan a configurar escenarios educativos que cubren o responden a las exigencias de entidades externas que manejan el mercado laboral de una sociedad, entonces se configura unos sujetos al interior de las sociedades que ayudan a moldear a algunos sujetos (estudiantes) de tal manera que se establecen escenarios reproductivos de políticas educativas dentro de un territorio.</p> <p>Una de las estrategias que realizan los sistemas dominantes en la educación para poder proyectar algunas normas educativas son los textos escolares ya que allí se establece la estandarización de las ciencias y su manejo dentro de las instituciones llevando a que la práctica pedagógica del maestro se desdibuje, en ese momento el maestro generalmente empieza a convertirse en un ser obediente, funcional, que no tiene apuestas propias en términos pedagógicos, solo se dedica a cumplir y seguir los textos escolares, quedando su apuesta pedagógica abandonada y por ende la subjetividad del maestro empieza a transformarse de acuerdo a la exigencia de la norma, originando que se tenga una</p> <p>El surgimiento de normas tal vez no de tipo educativo dentro de la escuela busca que los estudiantes y la sociedad tenga un poco de limitantes para establecer un orden o estructura de la misma sociedad llevando a que se generen escenarios de control como lo establece Castro D, al preguntársele si ¿Las políticas educativas existentes permiten que la práctica el maestro de ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento del contexto social de los estudiantes? Mostrándonos rotundamente que no es posible ya que “la misma ley impide que uno desarrolle al estudiante como uno quisiera” obstruyendo por parte de la norma el accionar del maestro, llevando a comportarse como un sujeto que acata las ordenes que se dan por parte de un superior como se la educación fuese un espacio de milicia en la cual la norma o regla que se ordena debe ejecutarse sin posibilidad de discutirla por lo tanto se encuentran sujetos sin ese estado de conciencia que debe existir dentro de cada persona, todo lo anterior ha encaminado a establecer nuevos escenarios en los cuales se configuran sujetos dependientes de normas para establecer su comportamiento y por supuesto para configurar comunidades.</p> <p>Al analizar lo narrado por Castro D “Yo he pasado por una época en que al maestro le tenían cierto respeto, los mismos papas, los jefes que indican las cosas que hay que hacer en el ejercicio de docente, he pasado por donde uno podía ser más estricto, cuando uno podía hablar, exigir y esas cosas a volverme ya casi para terminar como cualquier abuelito a volverme extremadamente flexibles para que no tenga problemas y lo denuncie y le hagan carta” se encuentra que los maestros de ciencias han sufrido cambios al interior de sus prácticas pedagógicas de acuerdo a las normas que se establecen dentro de la escuela, llevando a que en</p>
--------------------------	--	---

	<p>volverme ya casi para terminar como cualquier abuelito a volverme extremadamente flexibles para que no tenga problemas y lo denuncie y le hagan carta.</p>	<p>muchas ocasiones dejen de ser propositivos o entusiastas del desarrollo de actividades y desafíos pedagógicos al interior de las instituciones por lo tanto</p>
<p>INSTITUYENTE</p> <p>Es algo creado por la sociedad y contiene los elementos para que esa sociedad se organice y se ordene no se autorregule. Es un proceso de cambio que no se reconoce a simple vista a pesar de estar presente de manera permanente.</p>	<p>¿En el interior de tu clase como es el manejo de los estándares? En el interior de mi clase yo sé que debe haber algo, pero eso es más flexible de acuerdo porque nadie desde un escritorio puede determinar que tan bien o que tan mal, o cuanto puede avanzar usted en un tema en un salón porque las circunstancias son diferentes. Entonces a veces uno puede estar pensando “a si los estándares curriculares, debo hacer hasta tal cosa, debo cumplir con” pero uno llega al salón y hay otros inconvenientes, otros problemas, se pegaron, se gritaron, están enfermos, no se alcanzó, entonces, igual hay figuras en el plan de área pero igual yo no los voy a cumplir.</p> <p>¿Entonces que tienes en cuenta para orientar tu clase? La necesidad del estudiante. Afortunadamente hay gente que se acerca y me dice “¿oiga profesora de verdad que, tal cosa...?” “será que si uno come esto, entonces esto...?”. Ahorita nomas, me estaba preguntando un niño “profesora, ¿qué es eso de cistitis?”, yo le dije “papá eso es una inflamación de la uretra”, “imagínese...” entonces me conto ya una cosa personal, entonces, yo ya oriento a ese niño y creo que hago más enseñándole lo que es para él esa urgencia, esa necesidad de conocimiento en ese momento sacar la duda, o por entender que está pasando en su casa, o el familiar, o el mismo, me parece más práctico y más real.</p> <p>¿Puedes describir brevemente cuáles son las intenciones de su práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias? Yo quiero la práctica pedagógica para que alguien diga después “yo entendí que enfermedad tengo; entendí que quiero estudiar esto; entendí que le pasa a mi familia; entendí como puedo proyectarme en un hijo; cómo puedo mejorar la salud; para que me sirva; que necesidad tengo yo de conocer cuáles son las partes de la célula; eso que tiene que ver con la digestión; con la alimentación; con las vitaminas; con todo”</p> <p>¿Su práctica pedagógica aporta a la formación de estudiantes críticos? Y si es así, ¿De qué manera? Siempre, siempre, porque la formación que yo tengo también es esa, y yo no puedo evitar siempre cuestionar las</p>	<p>El no cumplimiento de las normas conduce en ocasiones a establecer unos mecanismos de organización dentro de una sociedad en el cual se produce escenarios de transformación, los cuales van ligados al desarrollo de capacidades de los sujetos para asumir nuevos retos, estos nuevos retos surgen de acuerdo a las necesidades y escenarios a los cuales se enfrentan los sujetos como es el caso de la maestra Castro quien nos narra que “a veces uno puede estar pensando “en los estándares curriculares, debo hacer hasta tal cosa, debo cumplir con” pero uno llega al salón y hay otros inconvenientes, otros problemas: se pegaron, se gritaron, están enfermos, no se alcanzó, entonces, igual hay figuras en el plan de área pero igual yo no los voy a cumplir” mostrando así que las circunstancias dentro del aula de clase son elementos que deciden en gran parte la práctica pedagógica del maestro, lo cual puede llevarlo a tener dos opciones que son cumplir con la norma educativa o por el contrario alejarse de ella para atender las necesidades presentes de los estudiantes, estos dos escenarios empiezan a configurar dentro del maestro un sujeto sumiso por un lado y por otro se encuentra un sujeto rebelde frente a la norma y por el contrario busca elementos para potenciar su práctica llevándolo a transformar los escenarios educativos; el no cumplimiento de la norma tal vez puede expresarse en el no sentirse identificado con lo que se expresa en los documentos oficiales como las normas en las cuales en pocas ocasiones se tiene en cuenta la opinión de los maestros que están inmersos en el aula, lo cual presenta una apatía frente a esas normas como lo expresa Castro D “en el interior de mi clase yo sé que debe haber algo, pero eso es más flexible de acuerdo porque nadie desde un escritorio puede determinar que tan bien o que tan mal, o cuanto puede avanzar usted en un tema en un salón porque las circunstancias son diferentes” evidenciando que para ella no todo lo que se propone por parte de las investigaciones que realicen las entidades de control y manejo de la educación como el MEN son del todo realistas, ya que se deja a un lado muchos temas y eventos que se deben tener al interior de la práctica pedagógica donde el maestro realiza una serie de maniobras para poder llevar a cabo una orientación con un grupo de estudiantes que se encuentra diariamente, entonces esas rebeldías llevan en este caso a mostrar la realidad de sus entornos desde el estudio de las ciencias.</p> <p>La naturaleza de las ciencias naturales ha llevado a que se estructure de igual manera su enseñanza dentro de las instituciones, generando dentro de los sujetos que orientan esta disciplina también una estructuración al interior de su subjetividad, pero a pesar de lo anterior se puede encontrar algunos enamorados de la ciencia pero no comparten seguir las estructuras, permitiendo esto que se desarrollen prácticas pedagógicas que lleven también a un aprendizaje de las ciencias pero de manera diferente, sin tener en cuenta la norma, por el contrario esos aprendizajes se pueden dar por las necesidades o por la curiosidad que pueda existir desde los maestros o desde los estudiantes, tal es el caso de la maestra Castro D quien argumenta que sus clases las orienta desde “La necesidad del estudiante. Afortunadamente hay gente que se acerca y me dice “¿oiga profesora de verdad que, tal cosa...?” “será que si uno come esto, entonces esto...?” mostrando que si existe aún una curiosidad por descubrir el mundo por parte de los estudiantes.</p> <p>En palabras de Castro D se encuentra “quiero la práctica</p>

	<p>cosas de ¿Por qué se hacen? Y ¿para que se hacen?, y ¿por qué tiene esos límites? Y todo eso, entonces yo nunca dejare de meter el análisis en la cuestión; porque yo siempre le pregunto ¿cómo para que necesita saber eso?, ¿Por qué necesita saber?, ¿de quién son los intereses para que usted tenga que hacer eso?</p> <p>¿Usted reflexiona sobre su práctica educativa?, ¿Con que frecuencia? Y ¿Cuáles son las principales conclusiones que ha sacado?</p> <p>Todo el tiempo, todo el tiempo uno está reflexionando y dice ¿pero qué paso acá?, la práctica pedagógica incluye todas las situaciones que ocurren en el salón de clase, y lo que ocurre incluso con los compañeros, entonces uno siempre se está cuestionando “no pero este no es el camino; por aquí, no por aquí sí, esto me conviene, esto no me conviene” y tristemente termina uno desilusionándose pensando en que a veces no recibe los frutos que debería recibir más rápido, a la larga los vamos a recibir, pero no tan rápido.</p> <p>En la práctica desarrollada dentro del aula de clase, ¿usted ha seguido un modelo pedagógico, o por el contrario lo ha creado? ¿Con la ayuda de los estudiantes o solo?</p> <p>Yo no sé cuáles son los modelos pedagógicos, yo estudie en la pedagógica y yo nunca tuve claro cuáles son los modelos pedagógicos, la cuestión es que se toma un poco de cada cosa dependiendo de la situación del salón y así se hace. Si uno necesita que los estudiantes estén un poco más concentrados, pues uno hace actividades más físicas; si uno necesita que el estudiante este analizando, proyectando ya entonces hace otra cosa.</p> <p>¿Qué papel juegan los estudiantes en su práctica pedagógica? Y ¿Por qué?</p> <p>Pues ellos son la base de ser, sino yo no estaría trabajando en esto, yo no me equivoque, yo creo que yo elegí lo que era y ellos son para uno lo más importante, ellos son el material de trabajo, si logro la transformación de alguno con eso tengo, no importa la plata, igual a mí me pagan lo mismo.</p>	<p>pedagógica para que alguien diga después yo entendí que enfermedad tengo... eso que tiene que ver con la digestión; con la alimentación; con las vitaminas; con todo” mostrándonos así que la práctica pedagógica ha sido configurada de acuerdo a necesidades y experiencias de la maestra, además se percibe que establece unas reglas de su espacio en el cual se ve la inclinación por la biología y su importancia en la vida, sin embargo se encuentra una apuesta de conocimientos dentro del espacio académico, haciendo que el estudiante tome una serie de elementos que pueden ser importantes para entender el mecanismo de la vida.</p> <p>El cuestionar dentro del aprendizaje de los estudiantes crea escenarios propios para el maestro, el cual no busca simplemente entrar en una transmisión de contenidos, por el contrario lo que busca es cuestionar ese aprendizaje dentro de los estudiantes y el mismo, ese es el escenario que nos muestra Castro D para quien la práctica pedagógica aporta a la formación de estudiantes críticos “siempre, porque la formación que yo tengo también es esa, y yo no puedo evitar siempre cuestionar las cosas de ¿Por qué se hacen? Y ¿para que se hacen?, y ¿por qué tiene esos límites? Y todo eso, entonces yo nunca dejare de meter el análisis en la cuestión; porque yo siempre le pregunto ¿cómo para que necesita saber eso?, ¿Por qué necesita saber?, ¿de quién son los intereses para que usted tenga que hacer eso?” logrando un acercamiento a la configuración de subjetividades dentro de los estudiantes de tal manera que ellos encuentren escenarios en los cuales puedan cuestionar lo que ocurre alrededor del proceso de aprendizaje.</p> <p>El reflexionar dentro de la práctica pedagógica lleva a que en ocasiones se establezca nuevos escenarios para abordar tanto a estudiantes como a maestros de tal manera que se empiezan a generar interrogantes al interior de los maestros según Castro “dice ¿pero qué paso acá?, la práctica pedagógica incluye todas las situaciones que ocurren en el salón de clase, y lo que ocurre incluso con los compañeros, entonces uno siempre se está cuestionando “no pero este no es el camino; por aquí, no por aquí sí, esto me conviene, esto no me conviene” y tristemente termina uno desilusionándose pensando en que a veces no recibe los frutos que debería recibir más rápido, a la larga los vamos a recibir, pero no tan rápido” llevando a construir a si sea un poco demorado el proceso unos escenarios que tranquilizan al maestro y por supuesto que potencializan lo que realiza al interior de las aulas y de las personas con las que comparte, ya que el compartir el ser solidario construye y modifica las subjetividades de los actores presentes durante todos los procesos educativos que se abordan, logrando establecer a medida que pasa el tiempo unas apuestas pedagógicas que tal vez estén orientadas a reproducir los estándares educativos o son nuevos escenarios que empiezan a transformar la comunidad educativa y tal vez a la sociedad.</p> <p>El seguir un modelo pedagógico por parte de los maestros conllevaría a configurar unas subjetividades estructurantes ya que se hacer partícipe de una apuesta y de un modo de seguir los espacios académicos dentro de las instituciones, pero además se encuentran maestros como Castro D, para quien su modelo pedagógico es holístico ya que “se toma un poco de cada cosa dependiendo de la situación del salón y así se hace” mostrando que en el modelo pedagógico los maestros no tienen un derrotero que les indique que se debe hacer o como se debe hacer pero la estandarización incluye un modelo al interior de esta ya que se busca un acercamiento al desarrollo de competencias, por lo tanto podemos encontrar diferentes estilos al interior de las aulas de ciencias naturales, llevando lo anterior a configurar diferentes elementos que potencializan la práctica pedagógica que realiza el maestro al interior de las aulas.</p>
--	---	---

		<p>Dentro del campo educativo y en especial el proceso de construcción de conocimiento este se configura de acuerdo a la subjetividad de cada sujeto, llevando a que tanto maestro como estudiante logren desarrollar un aprendizaje dentro del espacio de interacción y por supuesto de su acción del proceso educativo, por lo tanto estos dos deben desarrollar lasos en los cuales se compenentren de acuerdo a unas necesidades de los dos actores, por lo tanto podemos encontrar que para Castro D “ los estudiantes son la base del ser, , sino yo no estaría trabajando en esto, yo no me equivoque, yo creo que yo elegí lo que era y ellos son para uno lo más importante” entonces se encuentra esa construcción de subjetividades desde la colaboración de ambos actores, mostrando que las colectividades dentro del sujeto son importantes ya que desde allí se crece de tal manera que construyen sociedad.</p>
<p>HABITUS</p>	<p>¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en la escuela, usted encuentra después del acto legislativo 001 del 2.001? No, veo que, las cosas se disfrazan para presentarlas de la misma manera, pero sigue siendo el mismo ejercicio, yo personalmente independiente de las cosas sigo haciendo lo mismo, no me entero ni me interesa eso.</p> <p>¿Se mantiene lo que se tenía antes del 2.001? Digamos que la gente para cumplir con las cosas legales o las cosas que el gobierno pide, o que la secretaria pide, o que el ministerio pide, simplemente cambia, de nombre, pero solo el nombre, porque el ejercicio para mí sigue siendo el mismo.</p> <p>¿Has encontrado dificultades con la implementación de las políticas educativas? Si claro, porque empezando con las personas que somos del siglo antepasado, nosotros no tenemos la misma capacidad para hacer las cosas, como tan fácilmente como lo hace la gente joven, parece que con ellos dentro de su ADN esta la facilidad para manejar eso, entonces, para nosotros pues, se ha enviado desde la secretaria de educación una capacitación para eso, precisamente se llama capacitación en las TICS. Pues a mí se me dificulto, yo no sabía contestar nada de eso, no se manejar los medios de ahora, yo continúo con lo mismo, porque para mí es difícil y tampoco hay el sitio para hacerlo.</p> <p>¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución? Lo mismo, como aquí se tiene una parte ambiental, también voy a lo práctico, no importa lo que diga el PEI, comunicarse en biología, es activar el sistema nervioso con el medio que lo rodea, y</p>	<p>Las vivencias que se han llevado a lo largo de la vida por los sujetos como lo argumenta Bourdieu empieza a forjar un habitus que empieza a tomar estructura dentro de la labor docente, esto ha hecho que Castro D observe que a pesar de establecerse unas normas al interior de las instituciones como la ley 715, ella encuentra que “Realmente, no veo ninguna transformación” demostrando lo anterior que el Habitus es un espacio configurado por parte de cada sujeto y que a pesar de presentarse desafíos con relación a las normas impuestas por la dominación, el maestro hace de esta norma un espacio esquivo convirtiéndose en un sujeto caprichoso respecto a la configuración que ha establecido dentro de su formación como maestro y al espacio de reflexión que tal vez haya realizado en algún momento de su vida de maestro.</p> <p>Además se localiza que a pesar de querer realizar cambios por parte de la dominación (Ente Gubernamental) se encuentra que algunos maestros como Castro no realizan cambios pues para ellos no se halla un cambio significativo para su práctica pedagógica porque independiente de lo que se proponga se encuentra un abismo entre la teoría y la práctica llevando a que el maestro asuma su práctica como un habitus en el cual termina realizando en muchas ocasiones una desobediencia de la norma.</p> <p>Al aplicar normas de tipo educativo dentro de un contexto en particular se encuentra una serie de limitantes como el tipo de población a la cual se le aplicara esa política, por lo tanto se debe hacer uso de elementos de acercamiento y de pedagogía al interior de esa comunidad con el fin de lograr acercar a todos los integrantes a esta norma que se establece de lo contrario por más que se quiera desarrollar alternativas dentro de la educación por parte de los reinos dominantes no se podrá ya que al no considerar la población se enfrentara a encontrar maestros como Castro D a quien “se ha enviado desde la secretaria de educación una capacitación para eso, precisamente se llama capacitación en las TICS. Pues a mí se me dificulto, yo no sabía contestar nada de eso, no se manejar los medios de ahora, yo continúo con lo mismo” llevando a que la maestra tenga un procedimiento dentro de su práctica pedagógica que termina convirtiéndose en un habitus y el cual no cambiara a pesar de la normatividad ni de los interés de otros dentro de la educación, llevando a que la maestra desarrolle sus clases académicas de acuerdo a lo que configuro dentro de su formación universitaria o tal vez por su formación a través de la reflexión que ella realice al interior de su práctica pedagógica.</p> <p>En la búsqueda de una alternativa al sistema se encuentra que dentro de las instituciones educativas se puede encontrar sujetos que terminan convirtiendo su práctica pedagógica en un habitus como ocurre con la maestra Castro D quien al ser interrogada sobre ¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución? Se encontró que para ella es “Lo mismo, como aquí se tiene una parte ambiental, también voy a lo práctico, no</p>

	<p>para todo ser vivo es eso, la comunicación es big bag, la cuestión de que para acá o para allá va, cualquier ser vivo debe comunicarse de alguna manera.</p> <p>¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o, por el contrario, da la posibilidad de transformar su quehacer?</p> <p>Yo digo que eso depende del maestro, la política educativa, ¿Cuál es la política educativa?, ósea yo diría que un estudiante lo va perfilando según de acuerdo a su necesidad y a los intereses que se va cambiando, nosotros somos como el resultado de la experiencia...</p> <p>¿Sería la escuela la que cambia al maestro o la política educativa la que cambia al maestro?</p> <p>Sí, claro que hay unos docentes que no cambian; hay unos docentes que por más que sucedan las cosas, existan los cambios y se vean las necesidades de los estudiantes, simplemente siguen tercos con el eso, no son flexibles, y eso no puede ser así, por lo mismo, porque cada estudiante es diferente, cada estudiante tiene un interés diferente, tiene una problemática en su hogar y en el colegio muy diferente.</p> <p>¿En qué consiste su experiencia como docente dentro el área de ciencia?</p> <p>Pues yo intento hacer diferentes cosas, dependiendo de lo que se puede hacer, entonces he intentado todo tipo de cosas, diferentes técnicas, lo que se llamaba antiguamente la didáctica, que si tengo la posibilidad de presentar un video, pues pasar un video, si con el video pasándolo 3 y 4 veces sin decirle nada, el estudiante cómo reacciona, cuando uno le pone una película, ¿para qué?, ¿por qué?, entonces se sorprenden que a uno le van a cuestionar sobre lo que está viendo sin uno decirles nada; He pasado por todo tipo de cosas, hasta por correr en el salón, por hacer dibujitos, por hacer jueguitos, ver videos, hacer planas, guías, lo que sea.</p> <p>¿Surgen ideas con relación a la práctica que desarrolla al interior del aula?</p> <p>Surgen muchas ideas, pero estamos coaccionados a que las cosas no pueden desarrollarse como uno desea porque si tú decides sacar un estudiante a ver unas plantitas, a ir a mirar que animalitos hay, al desarrollo de cualquier actividad, entonces viene el problema de que no pueden salir a la calle, que la policía, que le pasa algo, que tienen que firmar un permiso, que los papas no dejan, entonces uno se limita y termina limitándose a lo que uno puede realizar en el aula.</p>	<p>importa lo que diga el PEI” mostrando que para la maestra no es inherente el PEI y su práctica, convirtiéndose en un sujeto rebelde pero que ha optado por establecer un habitus dentro de su práctica llevándola a configurar su accionar</p> <p>La práctica pedagógica del maestro de ciencias en muchas ocasiones toma unas líneas de trabajo de acuerdo a la norma, llevándolo a configurar un habitus al interior de su quehacer y de su sujeto, aunque para Castro D “eso depende del maestro” mostrando que además la norma puede tener unas intenciones ya sean económicas, sociales, culturales o tal vez nunca lo sabremos pero lo cierto es que esa norma puede encontrarse con momentos de choque con algunos sujetos ya que en ocasiones esos sujetos pueden realizar resistencia frente a lo establecido, además para esta maestra se encuentra que el maestro es el “resultado de la experiencia” no de la norma.</p> <p>A pesar de aparecer algunas normas en términos educativos para configurar la escuela o para ejercer un control dentro de ella, se encuentra según Castro D “hay unos docentes que no cambian; hay unos docentes que por más que sucedan las cosas, existan los cambios y se vean las necesidades de los estudiantes, simplemente siguen tercos con eso, no son flexibles, y eso no puede ser así” mostrando que para esta maestra la norma intenta hacer cambios dentro de la escuela, pero a la vez ese maestro - sujeto terco puede haber establecido un habito dentro de su práctica pedagógica que lo ha llevado a no realizar cambios, por lo tanto realiza una breve resistencia al sistema establecido por la norma.</p> <p>Dentro de la noción de experiencia para algunos maestros de ciencias se encierra la concepción de lo que hace cada uno dentro de su práctica, entonces se encuentra una postura como la de Castro D “yo intento hacer diferentes cosas, dependiendo de lo que se puede hacer, entonces he intentado todo tipo de cosas, diferentes técnicas, lo que se llamaba antiguamente la didáctica” convirtiendo entonces la experiencia en el espacio utilizado para preparar sus espacios académicos a través de la didáctica, dejando de lado la reflexión que debería tener todos los sujetos.</p> <p>Para el maestro de ciencias naturales su práctica pedagógica se ve coaccionado por las diferentes normas que existen dentro de la educación, por ejemplo tenemos las declaraciones de Castro D quien dice que “Surgen muchas ideas, pero estamos coaccionados a que las cosas no pueden desarrollarse como uno desea porque si tú decides sacar un estudiante a.... entonces viene el problema de que no pueden salir a la calle, que la policía, que le pasa algo, que tienen que firmar un permiso, que los papas no dejan, entonces uno se limita y termina limitándose a lo que uno puede realizar en el aula” mostrando que a pesar de existir la intención del maestro de desarrollar tal vez practicas diferentes y en diferentes espacios ahora se encuentra limitado, llevando a convertir el espacio de su práctica pedagógica en un habitus que desarrolla dentro de su aula de clase.</p>
--	---	---

<p>TACTICA</p>	<p>¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza? ¿Cómo lo hace? Los estándares curriculares están en el papel. No estoy de acuerdo con ellos, porque ellos son a uniformar a los niños, como si las personas no pensarán más o menos, o tuvieran diferentes intereses, y diferentes capacidades. Yo no creo que uno pueda poner a los individuos humanos todos iguales, uniformados no, yo los tengo en cuenta para presentar los papeles en el colegio, yo cumplo con eso, pero la realidad es otra.</p> <p>¿En el área de ciencias cual es o ha sido el proyecto más importante que ha desarrollado? Y ¿por qué? Yo no desarrollo sino los programas personales, a veces me tomo la docencia como si fuera la psicóloga y la siquiatra de los estudiantes, me parece mejor haber actuado como mama porque sé que yo si he hecho algo con alguna persona y hasta lo he podido salvar o le he podido salvar la vida y eso es más importante que las otras cosas, yo no sé qué hago</p>	<p>El engaño al que se somete la norma radica en el no uso de sus elementos dentro de la práctica pedagógica, ya que en ese espacio se puede encontrar maestros como Castro D para quien los estándares curriculares “los tengo en cuenta para presentar los papeles en el colegio, yo cumplo con eso, pero la realidad es otra” evidenciando que el maestro hace un escape a la normatividad dentro de su clase y ese escape se traduce en nuevos escenarios donde se es autónomo el maestro para poder desarrollar su apuesta pedagógica donde desarrolla contenidos que tal vez estén a disposición de la comunidad o por el contrario estén establecidos teniendo en cuenta sus prioridades y sus facilidades para el desarrollo de una temática en especial, llevando a un aislamiento total la estandarización de las ciencias naturales por parte de la maestra Castro D.</p> <p>Dentro de las ciencias naturales en la educación básica y media no se tiene límites para el maestro, ya que este puede hacer un uso de su práctica pedagógica como lo narra Castro D “Yo no desarrollo sino los programas personales” demostrando que algunos de ellos hacen un frente a las normas educativas existentes para las ciencias, dando la posibilidad de encontrar escenarios esperanzadores donde se desarrollen alternativas dentro de la norma establecida por los gobiernos, convirtiéndose así en escenarios y prácticas de tipo táctico que se desarrollan por la rebeldía de algunos sujetos que además tienen la esperanza de poder hacer cosas diferentes dentro de la escuela.</p>
-----------------------	--	--

Anexo núm. 3. Ficha técnica entrevista. Profesor(a): Ana Clovis Sánchez

CATEGORIA	RESPUESTA PROFESOR	ANALISIS
<p>SUBJETIVIDAD</p>	<p>¿Cuáles son las principales conclusiones que ha sacado de esa reflexión?</p> <p>Las conclusiones que he sacado son que Los tiempos de ahora hay mucho más facilidad para que los chicos investiguen mucha más facilidad para que los chicos revisen los trabajos anteriores de otras personas, se hace en menor cantidad porque el tiempo los muchachos lo están utilizando básicamente en las redes sociales en la parte comunicativa pero en la parte de trabajo, de conocimiento creo no lo están haciendo y otra forma de reflexionar de la práctica pedagógica de cómo se siente uno, a veces nos sentimos tristes también por lo que yo dije al comienzo, que los papas nos están dejando los muchachos en el colegio para que nosotros los formemos y los eduquemos y yo creo que el colegio no forma como una frase que escuche hace poco de Pepe Mojica el ex presidente de uno de los países sudamericanos y dice : “ que la casa es la que enseña a su hijo a que no robe, la casa es la que enseña a su hijo para que no mienta, la casa es la que enseña a su hijo para que sea responsable” y el colegio es el que enseña matemáticas, química, biología peor desafortunadamente pareciera que la familia ahora ha olvidado esto y nos ha dado como que nos a recargado de trabajo en el colegio</p> <p>¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales?</p> <p>Si, esos estándares nosotros pues procuramos como cubrirlos no del todo, pero si tratamos de cubrirlos, que es enseñar desarrollar en los chicos esa habilidad científica, entonces tratamos o yo trato de hacerlo así sea muy rutinariamente, muy paupérricamente pero si tratamos de hacerlo con los muchachos para que vayan desarrollando esa curiosidad y ese sentido de la investigación que aprendan a utilizar los pasos del método científico como ir reforzando esa parte en la medida que se pueda hacer en el colegio.</p> <p>¿La política educativa como ha incidido en su práctica pedagógica?</p> <p>Bueno, esas políticas educativas, en mi practica pedagógica han incidido, en</p>	<p>Dentro del el proceso reflexivo que realiza la maestra Sánchez A, se encuentra que para ella es muy preocupante la actualidad de los estudiantes, ya que desde allí se encuentra según ella que los estudiantes están más interesados en el manejo de redes sociales, muy diferente tal vez a lo que quiera la maestra, mostrando así que existen dos espacio, el instituido y el instituyente, donde se puede evidenciar que existe un momento en el cual el maestro al no ser hábil en el uso y manejo de un elemento como las redes sociales se siente un poco mal utilizado dentro del proceso de enseñanza hacia los estudiantes, generando en algunas ocasiones que el maestro se sienta subordinado por las herramientas tecnológicas, pero si se es hábil y se usa esto como táctica se podría desarrollar un aprendizaje donde se potencializa lo que sabe el maestro de ciencias y lo que brinda las herramientas tecnológicas posibilitando un desarrollo de las capacidades de los estudiantes; por otro lado se vislumbra que el maestro al no hacer un uso adecuado de esas herramientas pensando que los estudiantes no hacen lo que se les solicita simplemente ha perdido su apuesta pedagógica, pero no debe ser así ya que en ese caso el maestro lo que pasa es que puede tener unos vacíos a nivel del uso de recursos, convirtiéndolos en enemigos suyos y mostrando así que no se puede hacer uso de otras formas de apoyo pedagógico llevando a mostrar que existe una rigidez al interior de su práctica pedagógica, al observar esto en la maestra Sánchez A, se encuentra que los maestros de ciencias posibilitan una tradicionalidad al momento de sus prácticas pedagógicas.</p> <p>Dentro del proceso de enseñanza de las ciencias naturales aparecen algunos elementos como lo son la estandarización de las ciencias desde la publicación que se realiza por parte del MEN en el año 2005, desde estos estándares propuestos se hace eminente la estructuración que se propone de la práctica pedagógica al interior de las aulas educativas, en este caso encontramos que para la maestra Sánchez A, “esos estándares nosotros pues procuramos como cubrirlos no del todo, pero si tratamos de cubrirlos, que es enseñar a desarrollar en los chicos esa habilidad científica” mostrando lo anterior que para la maestra se hace necesario el cubrir la estandarización, esto permitiría que “muchachos vayan desarrollando esa curiosidad y ese sentido de la investigación que aprendan a utilizar los pasos del método científico” creando al interior de la maestra una secuencia dentro de su práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades no de la comunidad sino del MEN, ya que su preocupación va dirigida en cubrir esos algunos de los estándares, en este caso sería importante saber si la maestra hace uso de los pasos del método científico como herramienta o válvula de escape a situaciones problema que se pueden presentar al interior de la comunidad y así evaluar ese proceso que se plantea allí para la producción de ciencia.</p> <p>La puesta en escena de los estándares de ciencias naturales han permitido una pérdida de la identidad de la práctica pedagógica del maestro de ciencias como se evidencia por parte de la maestra Sánchez A al ser interrogada sobre si ¿La política educativa como ha incidido en su práctica pedagógica? Para este interrogante se pensaría que el maestro no debería de tener ningún</p>

	<p>forma pues podríamos decir negativa, en algunos casos o en la mayoría de los casos a incidido, puesto que, yo creería que a los chicos, se están necesitando muchos más espacios, para tratar de desarrollar esos estándares, cosas que no tenemos en el colegio.</p> <p>¿Puedes describir brevemente cuáles son sus intenciones en la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias?</p> <p>Yo creo que, como todo docente, juanca por ejemplo, en la intención de maestro es desarrollar en sus estudiantes la capacidad crítica, la capacidad analítica, la capacidad de producción, el desarrollo de las habilidades comunicativas, y creo que hemos tratado de hacerlo.</p> <p>¿Las políticas educativas existentes permiten que la práctica del maestro de ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento del contexto social de los estudiantes?</p> <p>Bueno si nosotros vamos a mirar, por ejemplo, las pruebas del saber 11 en cuanto a ciencias naturales vemos que ya son pocas las preguntas que se están haciendo en ciencias naturales. En cuanto a química, biología también son pocas, entonces nosotros creeríamos que estamos pasando a un segundo plano ¿por qué? No se sabe. Porque la base de desarrollo de un país es la ciencia y la base de un país es la creación de un nuevo conocimiento, entonces con esas políticas que están vamos a seguiremos permaneciendo en el anonimato y seguiremos siendo países de segunda clase, que no producimos conocimiento ni producimos ciencia, es muy triste eso.</p> <p>¿Qué es lo más significativo que ha hecho usted con los estudiantes?</p> <p>Tratar de influenciarlos en no rendirse</p>	<p>limitante teniendo en cuenta que para Colombia la constitución política del país contempla en el Artículo 27. “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” mostrando que se los maestros de ciencias y demás áreas de las instituciones educativas del país tienen libertad para decidir que se puede enseñar en las aulas colombianas, pero al escuchar la respuesta de la maestra Sánchez A, nos encontramos “, esas políticas educativas, en mi practica pedagógica han incidido, en forma pues podríamos decir negativa, en algunos casos o en la mayoría de los casos a incidido, puesto que, yo creería que a los chicos, se están necesitando muchos más espacios, para tratar de desarrollar esos estándares, cosas que no tenemos en el colegio” arrojando lo anterior que los estándares modifican al sujeto que los orienta llevándolo a una estructuración de su práctica, además para la maestra se encuentra que la locación es importante teniendo en cuenta que es allí donde se pueden hacer diferencias en la enseñanza de las ciencias, infiriendo así que tanto la subjetividad de la maestra y su práctica han presentado un cambio a nivel estructural desde la normatividad educativa.</p> <p>La maestra Sánchez, realiza un esfuerzo por salir de la estandarización por competencias para transformar todo su quehacer en capacidades con los estudiantes, mostrando así que el sujeto realiza un tránsito entre lo que se propone por parte de la norma y lo que aplica al interior del aula, llevando a que se configure una subjetividad transformista de tipo instituyente en la maestra.</p> <p>Los sistemas realizan una estructuración disimuladamente de las practicas pedagógicas con el fin de establecer unos mecanismos que son avalados a través de los maestros de ciencias naturales dentro de sus prácticas pedagógicas implantando una estructuración dentro del sujeto de tal manera que lo convierte en el eje y motor de lo que requiere el sistema educativo, pero no de la sociedad, sino de las comunidades internacionales como el banco mundial, la OCDE, BID, o en su caso la ONU, tal es el caso que para la maestra Sánchez A, “Bueno si nosotros vamos a mirar por ejemplo las pruebas del saber 11 en cuanto a ciencias naturales vemos que ya son pocas las preguntas que se están haciendo en ciencias naturales” mostrando que se hace unas modificaciones de acuerdo a las políticas educativas y necesidades de esas entidades que se mencionó con anterioridad, por lo tanto se genera una estructura dentro de los sujetos que participan del proceso, pero que tal vez lleven a preguntar si es que como dice Sánchez A, “entonces nosotros creeríamos que estamos pasando a un segundo plano ¿porque? No se sabe” mostrando que la maestra si hace una lectura de su práctica pedagógica y un análisis de lo que ocurre con su comunidad, llevándola a cuestionar el futuro del país al decir “la base de desarrollo de un país es la ciencia y la base de un país es la creación de un nuevo conocimiento, entonces con esas políticas que están vamos a seguiremos permaneciendo en el anonimato y seguiremos siendo países de segunda clase, que no producimos conocimiento ni producimos ciencia, es muy triste eso” en este caso el dispositivo que usa el sistema para adecuar una comunidad a sus necesidades se evidencia que es el sistema educativo ya que desde allí se configura la subjetividad de los sujetos que son partícipes de este proceso sobre todo al final del eslabón que es la escuela.</p> <p>Dentro del proceso de formación de estudiantes desde las ciencias naturales se puede encontrar que existen dos espacios que representan la esencia del estudiante dependiendo de la visión que tengan los maestros desde su formación académica, por un lado se</p>
--	---	--

	<p>yo siempre tengo ese lema que para atrás ni siquiera para tomar impulso y las tareas que nosotros comenzamos las debemos terminar es lo que yo más enfatizo, los motivo para que entren a la universidad, de pronto les aconsejo que universidades les podrían servir, pero creo que lo más impactante es como la influencia a nivel personal es mucho más importante que la influencia cognitiva que pueda tener.</p>	<p>encuentra la parte humana del estudiante en formación y por otro lado aparece la parte cognitiva del estudiante que está encaminada a un proceso de sumisión dentro de un sistema, mostrado así en las pruebas que se aplican por diferentes órganos de control desde las cuales se podría verificar si los maestros están cumpliendo con la normatividad educativa, como lo afirma la maestra Sánchez A, “, los motivo para que entren a la universidad, de pronto les aconsejo que universidades les podrían servir, pero creo que lo más impactante es como la influencia a nivel personal es mucho más importante que la influencia cognitiva que pueda tener” ratificando que en muchas ocasiones a pesar de existir una normatividad de tipo educativo donde se busca la adquisición de un recetario educativo se busca resaltar las capacidades que tienen los estudiantes encontrándose una diferencia entre los estándares educativos propuestos por el MEN y la propuesta de tipo pedagógico para el periodo 2012 – 2016 en la alcaldía de Gustavo Petro, por otro lado esos espacios utilizados por los maestros para potencializar las capacidades son espacios de construcción de subjetividades de los estudiantes y por supuesto de maestros desde la práctica pedagógica.</p>
<p>INSTITUIDO</p>	<p>¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en las funciones de la escuela usted tiene en cuenta después del acto legislativo 001 del 2001?</p> <p>Yo creo que las transformaciones que hemos visto, la mayoría que yo puedo observar, son negativas, porque cuando se empezó a trabajar la promoción automática, se empezó a desautorizar al maestro, en esa parte yo creo ha ido en detrimento de la educación, porque el maestro se ha quedado sin armas sin herramientas, pues para educar podríamos decir , según yo la autoridad que se ha quitado al maestro , por ejemplo con los padres nos han lanzado toda la pelota para que el colegio le eduque y le forme sus hijos, entonces estamos entre la espada y la pared, una cosa es lo que dice el estado y otra lo que dicen los padres, esta ha sido una problemática, muy, muy , terrible, en detrimento de la educación, o sea que si se han realizado los cambios, si claro se han visto los cambios pero alarmantemente de forma negativa.</p> <p>¿Esos cambios que posibilidades ofrece para la enseñanza de las ciencias en particular o que dificultades presenta?</p> <p>En cuanto a la enseñanza de las ciencias, con los cambios ha sido en una, por ejemplo la parte positiva yo lo vería, por ejemplo en la dotación que han que han tenido los colegios en cuanto a materiales y mobiliario, en nuestro colegio afortunadamente han llegado algunas cosas, aunque deberían ser mas, en algunos casos tengo la posibilidad de utilizar el laboratorio para desarrollar las practicas con esos materiales, para poder cumplir con los estándares y sino los resultados en las pruebas serán muy bajos pero como se reajustaron las cargas, los cursos, en el caso nuestro el</p>	<p>Por parte de la política educativa se encuentra una serie de transformaciones según Sánchez A “las transformaciones que hemos visto, la mayoría que yo puedo observar, son negativas, porque cuando se empezó a trabajar la promoción automática, se empezó a desautorizar al maestro, en esa parte yo creo ha ido en detrimento de la educación, porque el maestro se ha quedado sin armas sin herramientas” mostrando así que el maestro es un sujeto que depende en muchas ocasiones de lo establecido por la norma, llevando a convertirse en un sujeto confinado que no tiene escapatoria y además debe modificar su accionar a la nueva norma, dejando tal vez lo esencial que tenía ese sujeto dentro de su ser, para convertirse en un sujeto resignado que se dedica a cumplir lo ordenado llevándolo al olvido tal vez los espacios de emancipación que se tenían dentro de las practicas pedagógicas anteriores al acto legislativo 001, llevando a que el maestro este según Sánchez A. “entre la espada y la pared, una cosa es lo que dice el estado y otra lo que dicen los padres” llevando esta problemática a que el maestro empiece a modificar su accionar dentro del aula de clase para cumplir ante dos entes educativos como el gobierno nacional y los padres de familia, desde esta problemática el maestro deja de ser autentico para convertirse en un sujeto condescendiente de otros.</p> <p>Para Sánchez A, la normatividad educativa ha permitido tener un da una mejora a nivel de sus prácticas como se evidencia a continuación “en la parte positiva yo lo vería, por ejemplo en la dotación que han que han tenido los colegios en cuanto a materiales” permitiendo lo anterior hacer un mayor acercamiento dentro de la enseñanza de las ciencias a nivel de prácticas de laboratorio , posibilitando una practicas con unas condiciones más representativas para los estudiantes, por lo tanto el mejoramiento en condiciones de laboratorio para la maestra permite tener unas mejoras en las prácticas educativas, pero se convierte en un escenario poco propositivo, por el contrario sería un escenario donde la práctica pedagógica no se aleja de la norma sino que tiende a multiplicar las practicas que se solicitan por medio de los estándares de ciencias naturales por medio de la dotación de materiales, en este momento se podría pensar que la maestra reacciona de forma positiva a la asignación de material pero la lleva a limitar sus prácticas a lo que se ofrece por parte del gobierno nacional, entonces en este momento se convierte la práctica de la maestra en un escenario de tipo conservador en el cual se sigue aplicando los principios de la ciencia, llevándola a</p>

	<p>colegio Luis Vargas Tejada , hemos tenido nosotros menos espacio para realizar las practicas científicas, estamos sometidos a un espacio mínimo, como lo es las locaciones para los chicos, el uso del laboratorio es restringido por cuestión de ubicación, como es el caso de del colegio Luis Vargas Tejada.</p> <p>¿Las pruebas sistemáticas le inquietan o le hacen cambiar su dinámica de clase?</p> <p>¿En esas pruebas se está refiriendo a las pruebas saber, juanca? Sí, a bueno listo, pruebas que se aplican a nivel nacional, a nivel local, si esas pruebas por ejemplo esas pruebas saber once, las pruebas saber noveno , nos hacen cambiar la practica en parte que necesitamos, el caso de once, cuando tenía el grado once yo les bajaba cuestionarios del icfes sobre química y los trabajábamos en clase para orientarlos a ellos de la forma de responder las preguntas, en cuanto a once y el noveno igualmente le bajaba las pruebas de noveno de biología, para orientarlos a ellos de cómo responder las preguntas y teniendo en cuenta esas preguntas entonces enfatizar los temas que posiblemente se preguntaran para que ellos no llegaran tan perdidos.</p> <p>¿Profe usted reflexiona sobre su práctica educativa?</p> <p>Yo creo, que cada vez que nosotros nos desplazamos para el colegio es un continuo reflexionar y a veces decimos carajo como estoy haciendo las cosas o como quisiera hacer la práctica pedagógica para que estos muchachos despertaran de ese letargo en el cual se encuentran como metidos, ahora que son las redes sociales solamente y que tal vez como que han desperdiciado el tiempo como en cosas que nosotros llamaríamos vanas. Entonces es un reflexionar continuo y tratar de ser más creativos y tratar de hacer más llamativa la las clases para que los chicos se motiven al aprendizaje.</p> <p>¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de transformar su quehacer?</p> <p>No, yo creo que es la primera parte. Entonces, porque estamos inherentes como en unos lineamientos entonces es muy difícil como tratar de salirnos de esos modelos, porque tenemos que cumplir unos estándares con un currículo, con una cantidad de peticiones que se hace desde la secretaria de educación y entonces así se quiera irnos por otro lado y desarrollar los temas desde otro punto de vista es</p>	<p>que limite su quehacer dentro del aula y fuera de ella, además este tipo de práctica restringe a la maestra convirtiéndola en un sujeto instituido por las dotaciones y escenarios educativos como las locaciones donde se desarrolla la práctica de la maestra mostrando así que para poder realizar la enseñanza de las ciencias se debe contar son escenarios apropiados.</p> <p>Además de la estandarización en el manejo que da la maestra Sánchez A, se encuentra que es coaccionada por las pruebas que se aplican en Colombia por parte del ICFES, convirtiendo el espacio de la práctica pedagógica en un escenario modificable de acuerdo a la presentación de pruebas como se evidencia para Sánchez A, “esas pruebas saber once, las pruebas saber noveno , nos hacen cambiar la practica en parte que necesitamos, el caso de once, cuando tenía el grado once yo les bajaba cuestionarios del icfes sobre química y los trabajábamos en clase para orientarlos a ellos de la forma de responder las preguntas” esto evidencia que hay un desplazamiento del énfasis de la práctica pedagógica de la maestra para aprender a responder unas pruebas que tal vez no sean significativas para los estudiantes, convirtiendo estos espacios en ranking de instituciones en las cuales se cambian la filosofía de la educación por unos resultados que mostraran quien es el “mejor” de las instituciones y de pronto de los maestros que orientan la enseñanza de las ciencias, todo lo anterior se da a través de la institución de normas educativas que modifican la práctica del maestro.</p> <p>Para la maestra Sánchez A, se debe hacer una reflexión diaria de lo que se hace al interior del aula, porque desde allí se pueden establecer nuevas maneras de abordar las temáticas que se orientan en los diferentes grados educativos a los cuales tiene acceso la maestra, mostrando así, que lo que realiza es una reinterpretación de lo que se asigna por parte de algunos entes externos al aula de clase, evidenciando que la maestra reconfigura en algunas ocasiones su práctica para convertirla en un elemento cambiante a las expectativas e intereses de maestra y estudiantes. Lo anterior se puede evidenciar al interrogar a la maestra sobre ¿Profe usted reflexiona sobre su práctica educativa? Acá la maestra Sánchez contesta “Entonces es un reflexionar continuo y tratar de ser más creativos y tratar de hacer más llamativa la las clases para que los chicos se motiven al aprendizaje.” Mostrando así que los maestros si realizan cambios al interior de la práctica para adecuar los contenidos de tal manera que se abarca la totalidad de los estándares, ¿a esto se le llama calidad de la educación?</p> <p>Al interrogar a Sánchez A sobre si ¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de transformar su quehacer? Obtenemos como resultado que el maestro toma un actuar de acuerdo a la política educativa que se establece dentro de una comunidad educativa ya que según Sánchez A “estamos inherentes como en unos lineamientos entonces es muy difícil como tratar de salirnos de esos modelos, porque tenemos que cumplir unos estándares con un currículo, con una cantidad de peticiones que se hace desde la secretaria de educación y entonces así se quiera irnos por otro lado y desarrollar los temas desde otro punto de vista es difícil” lo anterior potencializa la estructuración que se le da a la práctica pedagógica del maestro al interior de la comunidad educativa a través de la norma convirtiéndola en un espacio instituido por</p>
--	---	---

	<p>difícil.</p> <p>¿Qué papel juegan los estudiantes en tu práctica pedagógica?</p> <p>Son muy importantes creo que sin ellos no ahí escuela, nosotros no podemos reemplazar a los chicos y es nuestra materia de trabajo y es el material dúctil que nosotros tenemos donde podemos moldear de alguna o de otra manera, donde podemos nosotros influenciar para mi ellos son muy importantes, aunque a veces no sacan de casillas y uno quisiera que aprovecharan más el tiempo pero pues es la materia prima para nosotros y para tratar de influenciar un poco los chicos.</p>	<p>parte de un ente como lo es la Secretaria de Educación, mostrando lo anterior que al maestro no se le permite desarrollar nuevos enfoques ni nuevas apuestas a nivel educativo para la comunidad donde interviene el maestro.</p> <p>La configuración de subjetividades dentro del sujeto se puede dar desde el espacio académico como lo es el trabajo individual y el trabajo en grupo, en el primer caso se pueden desarrollar elementos de tipo propio dentro de la subjetividad, en los cuales el sujeto realiza un análisis de su ser interior llevándolo tal vez a preguntarse sobre sus acciones dentro de la sociedad en la cual está inmerso, por otro lado las subjetividades de tipo instituido que se dan dentro de la escuela pueden estar relacionadas con el compartir al interior de estos espacios académicos y desde la apuesta que realiza el maestro con sus estudiantes de tal manera que puede empezar a configurar subjetividades dentro de ellos, que tal vez se constituyan en escenarios abiertos en los cuales se cuestione no por cuestionar unos elementos dentro de la sociedad sino que tal vez desde la crítica se realicen cambios que constituyan sujetos propositivos a los esquemas actuales, para esto se tiene en cuenta a Sánchez A cuando realiza una argumentación respecto al papel de los estudiantes dentro de la escuela y nos cuenta que “Son muy importantes creo que sin ellos no ahí escuela, nosotros no podemos reemplazar a los chicos y es nuestra materia de trabajo y es el material dúctil que nosotros tenemos donde podemos moldear de alguna o de otra manera, donde podemos nosotros influenciar para mi ellos son muy importantes.” entonces se evidencia que la subjetividad de tipo cooperativo es esencial dentro de la escuela ya que allí convergen diferentes actores como lo es el maestro y los estudiantes, evidenciando que tanto maestro y estudiantes realizan aportes para hacer emerger nuevas posturas dentro de la sociedad de tal manera que la configuración de subjetividad cooperativa es inherente a la participación activa de los sujetos dentro de una organización que en este caso lo denomino escuela.</p>
<p>HABITUS</p>	<p>¿Qué documentos de política educativa para las ciencias naturales conoces?</p> <p>Yo conozco los estándares curriculares de las ciencias, básicamente esos, son los que nosotros conocemos, y alguna vez dos años atrás se hizo un documento sobre tecnología y ciencias naturales y lo fuimos revisando.</p> <p>¿La práctica pedagógica que usted realizó trasciende en la vida de los estudiantes, como y porque?</p> <p>mire Juan Carlos que ha sido interesante, en muchas ocasiones me he encontrado con los exalumnos y hemos tenido unas sorpresas bien, bien importantes, cuando me encuentro con ellos y recuerdo el trabajo de hacíamos en ciencias naturales, en química y donde los chicos entonces se pueden sentir privilegiados, diría yo, aquellos estudiantes que han estudiado medicina, tenemos exalumnos que ahora son médicos,</p>	<p>Los estándares educativos se consideran la base de la enseñanza en las ciencias naturales para la básica y la media, ya que estos como lo menciona la maestra Sánchez A, “Yo conozco los estándares curriculares de las ciencias, básicamente esos, son los que nosotros conocemos” olvidando por completo las otras apuestas pedagógicas que se establecen desde los gobiernos distritales como los colegios públicos de excelencia donde se apuesta por una transformación a nivel pedagógico, la RCC (Reorganización Curricular por Ciclos) con sus Bases Comunes de Aprendizaje desde las Herramientas para la vida y el “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40 x 40” basado en centros de interés y proyectos por ciclos desde la propuesta del buen vivir, lo anterior muestra que existen posibilidades que tal vez los maestros de ciencias han olvidado por dedicar los espacios a los estándares curriculares de ciencias naturales, moldeando la práctica del maestro de tal manera que su apuesta pedagógica y formativa en los estudiantes está fundamentada en la estandarización y por su puesto llevándolos a generar unos hábitos dentro de su accionar.</p> <p>La configuración de las prácticas pedagógicas que realizan los maestros al interior del aula se ve reflejado a futuro con sus estudiantes, ya que como lo argumenta la maestra Sánchez A, existen momentos en los cuales se siente satisfecha por la forma que se desarrolló su práctica con los estudiantes debido a que “en muchas ocasiones me he encontrado con los exalumnos y hemos tenido unas sorpresas bien, bien importantes, cuando me encuentro con ellos y recuerdo el trabajo de hacíamos en ciencias naturales, en química y donde los chicos entonces se pueden sentir privilegiados eso es satisfactorio para el maestro, entonces sí creo que he incidido para la vida de ellos en cuanto a las prácticas pedagógicas que hemos utilizado” mostrando así que la maestra se vislumbra por algunos hechos de algunos de sus exalumnos, llevándola tal vez a reproducir algunos elementos de</p>

	<p>tenemos exalumnos que han estudiado bacteriología, tenemos exalumnos que han estudiado referencia de farmacia, química farmacéutica y se sienten de verdad muy muy agradados por el trabajo que se ha desarrollado en ellos en los cursos superiores sobre las ciencias naturales y eso es satisfactorio para el maestro, entonces sí creo que he incidido para la vida de ellos en cuanto a las practicas pedagógicas que hemos utilizado.</p> <p>¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de transformar su quehacer?</p> <p>No, yo creo que es la primera parte. Entonces, porque estamos inherentes como en unos lineamientos entonces es muy difícil como tratar de salirnos de esos modelos, porque tenemos que cumplir unos estándares con un currículo, con una cantidad de peticiones que se hace desde la secretaria de educación y entonces así se quiera irnos por otro lado y desarrollar los temas desde otro punto de vista es difícil.</p>	<p>su práctica configurando subjetividades al interior de ella por supuesto y de sus estudiantes.</p> <p>Desde Sánchez A “estamos inherentes como en unos lineamientos entonces es muy difícil como tratar de salirnos de esos modelos, porque tenemos que cumplir unos estándares con un currículo, con una cantidad de peticiones que se hace desde la secretaria de educación y entonces así se quiera irnos por otro lado y desarrollar los temas desde otro punto de vista es difícil” se encuentra que la politiza educativa va perfilando el actuar del maestro de tal manera que para algunos de ellos es imposible escapar a los requerimientos que allí se expresan, llevando al maestro de ciencias a tomar una serie de movimientos al interior de su práctica pedagógica para convertirla después de un intervalo de tiempo en un habitus que se convertirá en su accionar diario dentro del aula de ciencias y que después de un tiempo tal vez modifique ese habitus pero si se modifica la norma educativa.</p>
<p>TACTICA</p>	<p>¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución?</p> <p>El PEI de mi institución es formación de un ciudadano competente en comunicación y transformador de su entorno, yo creo que tiene que ver muchísimo y he tratado de ajustarlo en eso en los cursos grandes o superiores, ellos generalmente están leyendo un libro de ciencias o relacionados con el conocimiento científico cada periodo, teniendo en cuenta que con eso relacionamos nosotros la parte del programa PILEO que se desarrolla , o leo que se está llamando ahora se está relacionado con la institución en el área de humanidades e inglés, junto con la profe que orienta en los grados superiores, lengua castellana entones trabajábamos esa parte, ella enseña por ejemplo la reseña y cuando ellos leían algún libro en química , ellos tenían que elaborar una reseña con ese libro que estaba leyendo, entonces es una serie muy buena, me pareció a mí una serie de México donde los libros están en internet y ellos lo pueden descargar en google y lo estamos trabajando en el área de ciencias naturales y me ha parecido bien interesante, lo hago con los cursos superiores, con los inferiores no.</p> <p>¿Cuál consideras la mejor clase de has desarrollado?</p> <p>De todos los 39 años a lo largo de mi práctica, fue con los chiquitines de</p>	<p>La normatividad educativa brinda espacios para que la comunidad educativa pueda establecer escenarios que tal vez puedan generar cambios al interior de ella, ahora al preguntar a Sánchez A, sobre ¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución? Se encuentra que el énfasis del PEI en la institución se inclina hacia la parte de las humanidades cuando ella nos cuenta que “El PEI de mi institución es formación de un ciudadano competente en comunicación y transformador de su entorno” mostrando así que la trasformación del entorno, se puede convertir en una ruptura de la tradicionalidad y estructuración de la sociedad que se ha tejido a través de la normatividad, llevando a que los maestros y comunidades educativas hagan uso de los PEI para hacer de estos, los elementos de escape y así poder construir nuevas formas de trabajo frente a los ya llamados estándares educativos que no llevan sino a que un estudiante no visualice un poco más allá de su realidad, peor que si se convierte en el famoso capital humano para ser aprovechado por algunas potencias; pero también puede ser utilizado el PEI como elemento de reproducción y de control como se establece en la respuesta de la maestra, ya que “leo que se está llamando ahora se está relacionado con la institución en el área de humanidades e inglés, junto con la profe que orienta en los grados superiores, lengua castellana entones trabajábamos esa parte, ella enseña por ejemplo la reseña y cuando ellos leían algún libro en química , ellos tenían que elaborar una reseña con ese libro que estaba leyendo” se encuentra que existe por parte de la maestra de español y de química una reproducción de contenidos de unos libros tal vez diseñados y elaborados por diferentes comunidades que tienen claro cómo controlar a las comunidades.</p> <p>A pesar de existir una formación académica y profesional en los maestros de ciencias en ocasiones se puede encontrar dentro de su práctica pedagógica espacios de emergencia de las practicas, que son enriquecedoras tanto para estudiantes como para los maestros, ya que desde la imposición de espacios de tipo</p>

	<p>primero que estábamos viendo flauta porque en esas época tocaba hacer maestro todero y luego tuvimos una presentación con los chiquitos a nivel local y nos fue muy bien quedamos en 2 puesto yo creo que eso fue como lo más satisfactorio con los chiquitos de primero.</p>	<p>académico se pueden desarrollar tácticas como lo menciona Decertau, quien propone hacer uso de estrategias de la norma para potenciar unas nuevas tácticas en las cuales se puedan desarrollar rupturas frente a lo instituido por parte de la opresión que existe dentro de la normatividad educativa, a continuación podemos observar un ejemplo de la maestra Sánchez A al ser interrogada sobre ¿Cuál consideras la mejor clase de has desarrollado? La maestra narra que “De todos los 39 años a lo largo de mi práctica, fue con los chiquitines de primero que estábamos viendo flauta porque en esas época tocaba hacer maestro todero y luego tuvimos una presentación con los chiquitos a nivel local y nos fue muy bien quedamos en 2 puesto yo creo que eso fue como lo más satisfactorio con los chiquitos de primero” en esta narración se encuentra que a pesar de tener que realizar diferentes tareas a la vez ha hecho de la tarea-norma de orientar diferentes espacios de tipo académico la maestra saca adelante su proyecto de flauta con los estudiantes, encontrando una tensión frente a su práctica pedagógica pero que con gran habilidad la maestra se encarga de solucionar, mostrando que los maestros en este cado a pesar de realizar una táctica al interior de su práctica también desarrolla una subjetividad de tipo polifacético.</p>
<p>PRACTICAS EMERGENTES</p>	<p>¿Puedes describir breve mente cuáles son sus intenciones en la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias?</p> <p>Yo creo que, como todo docente, juanca por ejemplo en la intención de maestro es desarrollar en sus estudiantes la capacidad crítica, la capacidad analítica, la capacidad de producción, el desarrollo de las habilidades comunicativas, y creo que hemos tratado de hacerlo.</p> <p>¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted ha seguido un modelo pedagógico o por el contrario lo ha creado?</p> <p>No, yo creo que ningún maestro se casa con un modelo pedagógico especialmente, nosotros tomamos de varios modelos pedagógicos ósea de pronto llamamos que es un modelo holístico cierto, porque tomamos de varios modelos lo que nos sirva y lo que en ese momento lo que nosotros queremos conseguir con nuestro logros que pretendemos para nuestros estudiantes. Un solo modelo sería imposible trabajar con un solo modelo pedagógico.</p>	<p>Tal vez la intencionalidad de la maestra dentro de su práctica pedagógica sea como lo afirma Sánchez A, “la intención de maestro, es desarrollar en sus estudiantes la capacidad crítica, la capacidad analítica, la capacidad de producción, el desarrollo de las habilidades comunicativas, y creo que hemos tratado de hacerlo” mostrando así que la maestra a pesar de trabajar y hacer uso de los estándares que están planteados en términos de competencias para poder desarrollar ciudadanos competentes y manipulables por las sociedades, esta hace un giro al hablar ya no de competencias sino de capacidades por lo tanto la maestra hace un giro en su práctica pedagógica llevándola a realizar rupturas de lo instituido a lo instituyente.</p> <p>En la educación aparecen una infinidad de modelos pedagógicos que en muchas instituciones son aplicados sin tener en cuenta la población que se tienen allí, sino que por el contrario lo que se hace es una aplicación que otros han desarrollado o escrito y que funciona para un grupo específico, entonces se podría decir que cuando funciona o se crea para un grupo en especial se puede hablar de un logro a nivel educativo y además que se obtiene un logro satisfactorio, entonces al preguntar a la maestra Sánchez A, sobre si ¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted ha seguido un modelo pedagógico o por el contrario lo ha creado? , su respuesta es muy acertada al decir “No, yo creo que ningún maestro se casa con un modelo pedagógico especialmente, nosotros tomamos de varios modelos pedagógicos ósea de pronto llamamos que es un modelo holístico” mostrando que si se tienen en cuenta algunas características de la población y de la comunidad educativa, mostrándonos lo anterior que a pesar de tenerse una serie de modelos el maestro en este caso es muy hábil para no seguir la ruta de un modelo en específico sino que hace uso de una serie de tácticas con el fin de establecer su propio modelo y no caer en hacer uso de un solo modelo ya que “Un solo modelo sería imposible trabajar”.</p>

Anexo núm. 4. Ficha técnica entrevista. Profesor(a): Vito Mendoza

CATEGORIA	RESPUESTA PROFESOR	ANALISIS
<p>SUBJETIVIDAD</p>	<p>¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en la escuela usted encuentra después del acto legislativo 001 del 2001?</p> <p>Bueno partimos de que cobra evidencia todo lo que es el decreto 1860, el 230 famosa promoción automática, que para la época era la vivencia principal se deroga de una manera esa ley, pues sigue hoy vigente porque todavía están los criterios de promoción sujetos a porcentajes. Que ha cambiado digamos sacan ahorita la ley de convivencia, entonces se centra ya en otro plano que es mezclar lo académico con lo convivencial para lo promoción otra ley 1620 que hace referencia al matoneo, si eso sería como lo que tengo presente.</p> <p>¿Profe tú crees que se mantiene lo que se tenía en el 2001 o a cambiado?</p> <p>Claro ha cambiado por muchas razones, las generaciones son distintas, las administraciones cada una trae su propio criterio de la época, del 2001 para acá por ejemplo otras generaciones de alcaldes cada uno con algún criterio con el proceso académico y el desarrollo de los colegios.</p> <p>¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias?</p> <p>Si digamos que busco como los aspectos más generales de ese estándar que puedan ser sujetos para ser evaluados, pero si procuro cumplirlos. El evento está en el tiempo, los tiempos no se dan para cumplir con todos los estándares, pero procuramos.</p> <p>¿La política educativa como ha incidido en su práctica pedagógica?</p> <p>Bueno digamos que la política en este momento está dada como a limitar muchas cosas cierto entonces hablar de unos recursos para un laboratorio es casi imposible porque no hay dinero, esas políticas están más dadas como al producto y no al proceso es como lo que ha frenado muchas cosas digamos que las políticas también van muy dadas a las épocas que viven el gobierno de uno entonces digamos que si afecta mucho y</p>	<p>Desde la normatividad educativa en el país se encuentra que existe un espacio de constitución de sujetos dentro del sistema educativo colombiano, ya que el maestro ubica algunos elementos que pueden afectar o intervenir el accionar dentro del aula de clase, en este caso encontramos que para Mendoza V, “cobra evidencia todo lo que es el decreto 1860” en el cual se busca establecer un escenario de tipo organizativo dentro de las instituciones educativas, por tal motivo desde esta organización institucional del decreto 1860 se configuran subjetividades de tipo estructural y piramidal en las cuales se encuentran una diferenciación de las acciones de los integrantes de la comunidad educativa de los establecimientos de formación, entonces podemos evidenciar que el maestro Mendoza está atento del papel que juega el dentro de la organización institucional, por tal motivo podemos corroborar que la práctica pedagógica del maestro está inmersa dentro de la estructura funcionalista de las instituciones educativas.</p> <p>Las normas de tipo educativo que se presentan dentro de las instituciones hacen de una u otra forma que se presente una serie de transformaciones alterando las practicas pedagógicas de los maestros, llevándolos a tener presente la representación e instrucción que se dan por parte de (Mendoza V) “las administraciones ya que cada una trae su propio criterio de la época, del 2001 para acá por ejemplo otras generaciones de alcaldes cada uno con algún criterio con el proceso académico y el desarrollo de los colegios” por lo tanto se puede decir que la subjetividad del maestro es un ir y venir de acuerdo a políticas locales y normas nacionales que se aplican al interior de las instituciones educativas.</p> <p>La estructuración de las normas se ha reproducido dentro de las practicas pedagógicas de tal manera que los estándares curriculares para a enseñanza de las ciencias se han convertido en el eje principal dentro de las practicas pedagógicas de los maestros de ciencias, esto queda en evidencia cuando al preguntar ¿usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias? Algunos maestros como es el caso de Mendoza se encuentra que no hay dudad en contestar “Si digamos que busco como los aspectos más generales de ese estándar que puedan ser sujetos para ser evaluados, pero si procuro cumplirlos. El evento está en el tiempo, los tiempos no se dan para cumplir con todos los estándares, pero procuramos” mostrándonos que la institución de normas al interior de las instituciones hace que estas se empiecen a reproducir de tal manera que se convierten en un habito más de los maestros como lo que ha venido ocurriendo con los estándares educativos.</p> <p>Desde el interrogante ¿La política educativa como ha incidido en su práctica pedagógica? realizado a algunos maestros de ciencias naturales en especial del colegio Luis Varga Tejada se encuentra que para ellos como es el caso del maestro Mendoza V “la política en este momento está dada como a limitar muchas cosas cierto entonces hablar de unos recursos para un laboratorio es casi imposible” mostrando que el fenómeno recursos es importante para los maestros de ciencias, ya que para ellos es importante el tener un espacio con las condiciones para desarrollar su práctica pedagógica, pero esto tal vez lleva a limitar el accionar del maestro dentro de su práctica convirtiéndolo en un sujeto dependiente llevando a que su subjetividad se modifique de acuerdo a la norma y por supuesto con lo que está jugando el MEN en esta época donde toma relevancia el día E, que es otra manera de reducir el accionar del maestro y de las instituciones</p>

	<p>sobre todo que van de un gobierno a otro y uno tiene que empezar a adecuarse a los cambios, no tiene continuidad a lo que se está haciendo y se pretende hacer.</p> <p>¿Las políticas educativas existentes permiten que la práctica del maestro en ciencias fortalezca los procesos de reconocimiento social de los estudiantes?</p> <p>No me parece que estamos un poquito limitados, claro si existe una teoría que el colegio tiene que darse más a la comunidad, pero en la práctica es muy difícil porque en esa parte del contexto externo está muy contaminado y esa contaminación aria más mal al colegio si se abre completamente.</p> <p>¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de formarse?</p> <p>La política si la enfocamos como tal limita mucho a el maestro, lo encasilla porque en este momento tiene que cumplir ordenanzas al ministerio, pero vuelve y juega el maestro tiene la opción de convertir su oficio de docente en un trabajo agradable, creativo va muy de la mano del docente.</p>	<p>educativas por medio de los planes de mejoramiento que se establecen en este día, llevándolos a tener unos recursos que son distribuidos de acuerdo a los resultados de las pruebas saber; por otro lado se encuentran las pruebas de estandarización que se tienen dentro de las instituciones educativas como las pruebas saber que de una u otra manera hacen que los maestros se preocupen por ordenar su práctica para responder según Mendoza M al “el evento calificación del colegio y más que estamos enfrascados digamos en que los resultados es como lo primordial en este momento”, lo cual lleva a que la subjetividad del maestro dependa de la normatización y del momento temporal en el cual se encuentra.</p> <p>Las practicas pedagógicas realizadas al interior de una institución se pueden llevar al exterior de esta, mediante normas educativas como “instituciones de puertas abiertas” en las cuales la comunidad educativa tiene la oportunidad de ser partícipe de los procesos académicos de sus estudiantes que se encuentran allí, sin embargo para el maestro Mendoza V “me parece que estamos un poquito limitados, claro si existe una teoría que el colegio tiene que darse más a la comunidad pero en la práctica es muy difícil porque en esa parte del contexto externo está muy contaminado” llevando tal vez a que muchas de las experiencias enriquecedoras que puede tener un maestro se queden al interior de las aulas por la misma norma y por supuesto por la misma comunidad dando así un impulso para limitar a un más la practica pedagógica del maestro de ciencias.</p> <p>La norma educativa que se tiene dentro de la escuela colombiana ejerce un control sobre la práctica pedagógica que realiza el maestro como lo demuestra Mendoza para quien “la política si la enfocamos como tal limita mucho a el maestro, lo encasilla porque en este momento tiene que cumplir ordenanzas al ministerio” construyéndose así escenarios educativos en los cuales se refleja el accionar por parte de los entes gubernamentales en la educación, lo anterior lleva a que el maestro empiece a estructurar su práctica alrededor de la norma olvidando por completo de su creatividad como lo menciono con anterioridad Mendoza, llevándolo a configurar en su interior un estado de normas que lógicamente empezara a replicar con sus estudiantes llevándolos a ser sujetos mansos que no reaccionan ante el accionar del maestro y menos de la normatividad educativa, lo anterior muestra cómo se modifica el pensamiento del maestro llevándolo a ser funcionalista dentro del aula, limitando su pensamiento crítico y por su puesto propositivo frente a situaciones que le permitieran ampliar el espectro educativo para sus estudiantes y por su puesto para toda la comunidad educativa.</p>
<p>INSTITUIDO</p>	<p>¿Esos cambios que posibilidades hay para la enseñanza de las ciencias en partículas o que dificultades presenta?</p> <p>Me parece que ha limitado más los campos, antiguamente el proyecto Ondas por ejemplo digamos todos podían acceder al proyecto, en este momento es un campo muy limitado también son limitados los espacios en cuanto ya no hay frecuencias de visitas a interés como a los museos, Maloka, se han limitado muchos campos, también digamos que los limites que se colocaron ahora a los temas, entonces hablar de lo de los famosos estándares tenemos que darle prioridad a ese estándar y no dejar como opción un evento practico entonces hay que cubrir más porque el icfes ha preguntado de esos temas entonces toca</p>	<p>Según Mendoza V, las políticas educativas han limitado el accionar del maestro por lo tanto se ve como “antiguamente el proyecto Ondas por ejemplo digamos todos podían acceder al proyecto, en este momento es un campo muy limitado” mostrando que se han cerrado los espacios educativos a los cuales la gran mayoría de instituciones tenían acceso, llevando a que la práctica pedagógica del maestro se convierta en espacio de control, control de manejo de estudiantes dentro de un espacio limitado como se establece en el decreto 3020 de 2002, por lo tanto se puede decir que las posibilidades que se creería da la normatividad educativa se convierten en limitantes para hacer un desarrollo de la práctica pedagógica dentro de la enseñanza de las ciencias, llevando lo anterior a modelar en el maestro de ciencias una subjetividad instituida por parte del MEN para poder perdurar en el tiempo sus normas educativas, lo anterior muestra que el maestro Mendoza traslada su proceso de investigación que realizaba con el proyecto ondas a unos espacios de hacinamiento.</p>

	<p>necesariamente irse por ese lado. Toda esa parte de investigación se vio relegada.</p> <p>¿Y respecto al trabajo del maestro esas políticas lo han encerrado e han dado día libre? También las administraciones ahora están más pendientes del cumplimiento del horario y que sean sus 22 horas y que aparte de eso tengan que atender padres, tengan que atender una cosa y el otro eso limita el tiempo del maestro. Y vivimos también en un mundo donde la sociedad de consumidores nos invadió completamente entonces en ese sentido lo que tenemos que ofrecer tiene que estar de la mano de políticas del colegio, secretaria, gobierno eso también está limitando la capacidad del maestro.</p> <p>¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias? Sí digamos que busco como los aspectos más generales de ese estándar que puedan ser sujetos para ser evaluados, pero si procuro cumplirlos. El evento está en el tiempo, los tiempos no se dan para cumplir con todos los estándares, pero procuramos.</p> <p>¿Las pruebas sistemáticas le inquietan o le hacen cambiar su dinámica? Digamos que si porque existe una preocupación por el evento calificación para el colegio y más que estamos enfascado digamos en que los resultados es como lo primordial en este momento entonces si es preocupante y si debemos saber que tenemos que mantenernos en ese proceso de mejorar la calidad y mantener lo que se ha ganado.</p> <p>¿Sería más la escuela la que cambia al docente o la política educativa? No me parece que serían como muy difícil limitar eso porque la escuela como tal aporta al maestro porque son generaciones que vienen, lo pone ante un reto, pero la política del gobierno también entra como un estudio que se hace y se diferencia y se aplica acá y el maestro tiene que cambiar, entonces creo que son cosas necesarias para el cambio del maestro.</p>	<p>La norma empieza a ejercer un control del maestro desde el momento en el cual se establece el decreto 3020 ya que las administraciones están más pendientes según Mendoza del “cumplimiento del horario y que sean sus 22 horas y que aparte de eso tengan que atender padres, tengan que atender una cosa y el otro eso limita el tiempo del maestro” llevando a que el maestro deje de ser propositivo por convertirse en un elemento más de reproducción de la norma dentro de los escenarios educativos y por su puesto con sus estudiantes convirtiéndolos en sujetos que hacen caso son sumisos y no generan nuevos mecanismos para lograr la emancipación de las sociedades que se encuentran dentro de la ceguera crónica que generan los sistemas dominantes, por lo tanto la norma se hace partícipe de la configuración de subjetividades banas que no tienen una filosofía de emancipación sino que por el contrario continúan aportando al control por parte de unos pocos sobre toda la sociedad, no dejándolos ser libres, por el contrario los lleva a convertirse en esclavos continuos de un sistema porque de lo contrario el sistema terminara en eliminar a ese sujeto que es diferente desde el aislamiento que se ejerce sobre este, es así que se tiene un segundo elemento desde Mendoza donde nos muestra que “vivimos también en un mundo donde la sociedad de consumidores nos invadió completamente entonces en ese sentido lo que tenemos que ofrecer tiene que estar de la mano de políticas del colegio, secretaria, gobierno eso también está limitando la capacidad del maestro” entonces ese maestro que está inmerso dentro del sistema se convierte en un elemento de representación dentro del aula.</p> <p>El MEN presenta una normatividad para las instituciones educativas sobre lo que se debe orientar para las ciencias naturales, llevando a que los maestros reorienten las practicas pedagógicas al interior de sus aula, generando dentro del sujeto-maestro que se modifique su accionar de tal manera que se hace uso de la práctica pedagógica del maestro como elemento en el cual se</p> <p>La presencia de unos pruebas sistémicas que se establecieron para el caso colombiano como las saber hacen que el maestro termine en algunos momentos de su práctica pedagógica preocupándose por los resultados de los estudiantes.</p> <p>Existen dos escenarios que pueden limitar el accionar de un maestro de ciencias naturales como lo son la escuela y la norma educativa, para lo anterior se tiene la intervención del maestro Mendoza quien propone que “la escuela como tal aporta al maestro” y por otro lado “la política del gobierno también entra como un estudio que se hace y se diferencia y se aplica acá y el maestro tiene que cambiar” llevando probablemente a una confusión al interior del sujeto quien tendrá que decidir por cual camino empezar a navegar sin tener que alejarse de ninguno de ellos, lo anterior muestra que el maestro se convierte así en un sujeto polifacético el cual empieza a tomar posiciones de acuerdo a las exigencias que encuentra en su ruta educativa dentro de la</p>
--	---	--

<p>INSTITUYENTE</p>	<p>¿Y esas transformaciones presentan posibilidades o no? SÍ, es decir, más dependiendo del criterio del maestro, como la habilidad del maestro, pero claro, el sistema ofrece y como le digo va de la mano de la habilidad del maestro del desarrollo de cualquier evento académico hay estaría como muy vigente el evento de las practicas docentes alternativas por ejemplo que donde el maestro mismo tiene que empezar a trabajar en una oferta distinta que conecte su clase. Va más como de la actitud y posibilidades del maestro de las que él tenga, pero si se podría.</p> <p>¿Qué documento de política educativa para las ciencias naturales conoces?</p> <p>Documentos como tal la disponibilidad que se tiene sobre Colciencias, Colciencias en este momento tiene su proyecto ondas que ese es uno de los proyectos bandera que se ha limitado repito mucho pero esta esa posibilidad. Esta, hay proyectos de ciencia que estimula mucho la parte creativa están las cartillas locales con el proyecto por ejemplo de Puente Aranda, proyectos relacionados fundamental mente con el ambiente, está la fundación formando ciudadanía que estimula mucho esa parte pero digamos un decreto como tal no conozco.</p> <p>¿Puedes describir brevemente cuales son las intenciones de su práctica pedagógica con las ciencias?</p> <p>De lo que parto es que el muchacho adquiera como una habilidad de pensamiento pero que también sea un individuo socialmente compatible, productivo y también que sea muy sensible con el evento natural.</p> <p>¿Usted reflexiona sobre su práctica educativa?</p> <p>Si eso es una labor de todos los días, mas reflexión es cuestionándome si lo que he hecho está bien o no, o si lo debo hacer... Eso es casi una reflexión diaria.</p>	<p>escuela.</p> <p>Para Mendoza “estaría como muy vigente el evento de las practicas docentes alternativas por ejemplo que donde el maestro mismo tiene que empezar a trabajar en una oferta distinta que conecte su clase” generando que en algunas ocasiones los maestros de ciencias forjen escenarios educativos que se alejan de la filosofía de la norma, pero esto es posible siempre y cuando el maestro así como lo menciona Mendoza “dependiendo del criterio del maestro” mostrándonos que si el maestro es propositivo e inquieto por la enseñanza de la ciencia aparte de generar unas metodologías y didácticas, realizara unas prácticas pedagógicas que se configuraran en fortalecer tanto a estudiantes como al maestro en tener posibilidades no de reproducir los escenarios y principios de la estandarización sino que por el contrario puede hacer una apuesta diferente de las ciencias al interior del aula y por supuesto del entorno en el cual se encuentra inmerso el estudiante.</p> <p>La documentación para la enseñanza de las ciencias por parte los entes de control como el MEN y la SED, según los maestros de ciencias radican en los estándares de competencias que se han establecido, sin embargo para el maestro Mendoza se encuentra que existe un interés por aportar al cuidado del medio ambiente, esto lo ha llevado a buscar referentes teóricos adicionales a los estándares y encuentra una serie de proyectos que potencializan su práctica pedagógica, ya que para Mendoza V “, Colciencias en este momento tiene su proyecto ondas que ese es uno de los proyectos bandera que se ha limitado repito mucho pero esta esa posibilidad” son escenarios que aportan a la enseñanza de las ciencias desde una mirada diferente a los estándares educativos mediante los proyectos que realizan los estudiantes como es el caso de las diferentes experiencias que hacen a nivel local.</p> <p>El tener presente dentro de la práctica pedagógica a los estudiantes es muy importante, ya que desde la interacción que se pueda establecer por parte del maestro se lograría según Mendoza V “que el muchacho adquiera como una habilidad de pensamiento pero que también sea un individuo socialmente compatible, productivo y también que sea muy sensible con el evento natural” mostrando lo anterior que se construye un tipo de subjetividad por parte del maestro dentro del estudiante de tipo cooperativo ya que este busca formar de cierta manera sujetos ambientalmente activos dentro de la sociedad, dejando ver ese lado ambiental que preocupa al maestro y que además quiere que se recupere dentro del entorno escolar como ya se mencionó con anterioridad; por otro lado se encuentra que el maestro busca un “individuo socialmente compatible” llevando a pensar que es una nueva apuesta dentro de su práctica ya que se olvida del estudiante competente, lo que busca es que este inmerso dentro de la sociedad para ser útil dentro de esta pero no como elemento lleno de competencias sino que se sienta parte de esa sociedad ayudando desde lo ambiental.</p> <p>El espacio de reflexión dentro de la práctica pedagógica es muy importante ya que desde allí se puede hacer una análisis de las apuestas de cada maestro dentro de la enseñanza de las ciencias naturales, haciendo que maestro en muchas ocasiones presente tensiones frente a la norma, convirtiendo ese escenario es un espacio de emancipación frente a la norma y la misma practica ya que desde allí se desarrollan nuevos escenarios pedagógicos para el maestro como para los estudiantes, convirtiendo la reflexión del maestro en elemento potencializador de las practicas pedagógicas de tipo alternativo dentro de las escuelas.</p>
----------------------------	---	--

	<p>¿Cuáles son las principales conclusiones que ha sacado de esa reflexión? En lo particular yo procuro capacitarme en lo que más pueda aprovechar todos los ratos libre capacitarme actualmente estoy haciendo el doctorado llevo 3 especializaciones ósea siempre es en esa dinámica, también con relación al internet, producción, eso para mí es importante lo que he logrado.</p> <p>¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted sigue un modelo pedagógico o por el contrario lo ha creado? No tengo un modelo referenciado pero si procuro la parte creativa.</p> <p>¿Qué papel juega los estudiantes en su práctica pedagógica? la esencia es el muchacho, nosotros vivimos gracias a ellos, es la maseta que nosotros formamos.</p>	<p>La reflexión y la formación académica lleva en muchas ocasiones a cuestionarse el maestro sobre su quehacer y su papel dentro del aula, convirtiéndolo en muchas ocasiones en un “loco” apasionado por la educación dejando de lado a su propia familia, mostrando lo anterior que el que nace para ser maestro que cuestiona y propone nuevos escenarios de tipo educativo es aquel que le gusta investigar, actualizarse y por ende realizar proposiciones de tipo educativo, en algunas ocasiones lo realizan de forma directa sobre la norma y en otras lo lleva a realizar rupturas no directas a los esquemas tradicionalistas que se tienen dentro de la educación por la norma presente, ejemplo de lo anterior se tiene al maestro Mendoza quien “procuro capacitarme en lo que más pueda aprovechar todos los ratos libre capacitarme actualmente estoy haciendo el doctorado llevo 3 especializaciones ósea siempre es en esa dinámica” observándose que no es docente que se actualice pedagógica y disciplinariamente por temas como los ascensos dentro del escalafón docente sino que lo hace porque encuentra elementos de interés personal que lo llevan a seguir preparándose intelectualmente para poder aportar más dentro de sus prácticas que realiza al interior de las aulas, por tal motivo ese sujeto que se apropia de su que hacer es aquel que está en constante búsqueda del saber y además plasma lo aprendido dentro de sus prácticas pedagógicas llevándolo a institucionalizar su práctica al interior o exterior de sus institución.</p> <p>Para estructurar las sociedades que se tienen en el momento se parte de dos actores importantes dentro de dicha sociedad, por un lado están los sujetos que sirven para manipularla y que además realizan actividades que sirve para reconfirmar las normas y los hechos que se quiere instaurar dentro de las sociedades, por otro lado se tienen sujetos que están empeñados en realizar cambios con base a su intención dentro de las aulas de clase, pero estos sujetos se caracterizan por no tener un modelo pedagógico como lo menciona Mendoza V” No tengo un modelo referenciado pero si procuro la parte creativa” al ser interrogada sobre si ¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted sigue un modelo pedagógico o por el contrario lo ha creado? Se evidencia que su principal arma para enfrentar la norma es la creatividad que existe al interior de este maestro, evidenciándose de esta manera que la forma más clara que se tiene por parte de los maestros para combatir esa modelización de la educación y por su puesto de la práctica pedagógica es la creatividad que se deriva en cada uno de los actores presentes en el proceso educativo de una sociedad.</p> <p>Los procesos de emancipación dentro de las estructuras dominantes se dan desde las bases en las cuales se identifican nuevos actores que potencializan hechos que tal vez pueden generar cambios al interior de las comunidades, por lo tanto el maestro debe incrementar esos escenarios en los cuales desarrolla tácticas de manejo de los sujetos es por tal razón que para Mendoza “la esencia es el muchacho, nosotros vivimos gracias a ellos, es la maseta que nosotros formamos” mostrando que se debe cuidar esa materia prima que tal vez puedan generar cambios del sistema que domina la sociedad desde la formación que se recibe en la escuela.</p>
<p>HABITUS</p>	<p>¿Esos cambios que posibilidades hay para la enseñanza de las ciencias en partículas o que dificultades presenta? Me parece que ha limitado más los campos, antiguamente el proyecto Ondas por ejemplo digamos todos podían acceder al proyecto, en este momento es un campo muy limitado también son limitados los espacios en cuanto ya no hay frecuencias de visitas a interés como a los museos, Maloka, se</p>	<p>Al cuestionar al maestro Mendoza sobre si ¿Esos cambios que posibilidades hay para la enseñanza de las ciencias en partículas o que dificultades presenta? Nos referimos a cambios desde la norma, entonces para el maestro como se mencionó con anterioridad limitan “digamos los límites que se colocaron ahora a los temas, entonces hablar de lo de los famosos estándares tenemos que darle prioridad a ese estándar y no dejar como opción un evento practico entonces hay que cubrir más porque el icfes ha preguntado de esos temas entonces toca necesariamente irse por ese lado” convirtiendo la práctica pedagógica del maestro en un habitus rutinario por la necesidad de cubrir una serie de contenidos presentados en los estándares como se menciona por</p>

	<p>han limitado muchos campos, también digamos que los límites que se colocaron ahora a los temas, entonces hablar de lo de los famosos estándares tenemos que darle prioridad a ese estándar y no dejar como opción un evento práctico entonces hay que cubrir más porque el icfes ha preguntado de esos temas entonces toca necesariamente irse por ese lado. Toda esa parte de investigación se vio relegada.</p> <p>¿La política educativa como ha incidido en su práctica pedagógica?</p> <p>Bueno digamos que la política en este momento está dada como a limitar muchas cosas cierto entonces hablar de unos recursos para un laboratorio es casi imposible porque no hay dinero, esas políticas están más dadas como al producto y no al proceso es como lo que ha frenado muchas cosas digamos que las políticas también van muy dadas a las épocas que viven el gobierno de turno entonces digamos que si afecta mucho y sobre todo que van de un gobierno a otro y uno tiene que empezar a adecuarse a los cambios, no tiene continuidad a lo que se está haciendo y se pretende hacer.</p>	<p>parte del maestro, llevándolo tal vez a olvidar esa parte investigativa y propositiva que desarrollaba este al interior y exterior del aula.</p> <p>La práctica pedagógica del maestro de ciencias se convierte en un escenario modificable temporalmente de acuerdo a la norma educativa, como lo evidencia el maestro Mendoza ya que “las políticas también van muy dadas a las épocas que viven el gobierno de turno, entonces digamos que si afecta mucho y sobre todo que van de un gobierno a otro y uno tiene que empezar a adecuarse a los cambios, no se tiene continuidad a lo que se está haciendo y se pretende hacer” mostrando que las prácticas de los maestros son modificables y además son de tipo polifacético ya que se encuentran escenarios que tienen que ir adecuando de acuerdo a la norma propuesta por su superior, lo anterior lleva a que el maestro termine tomando ciertos hábitos que se convierten en temporales ya que a medida que cambia la norma también cambia la práctica del maestro.</p>
<p>TACTICA</p>	<p>¿Y esas transformaciones presentan posibilidades o no?</p> <p>Sí, es decir, más dependiendo del criterio del maestro, como la habilidad del maestro, pero claro, el sistema ofrece y como le digo va de la mano de la habilidad del maestro del desarrollo de cualquier evento académico hay estaría como muy vigente el evento de las prácticas docentes alternativas por ejemplo que donde el maestro mismo tiene que empezar a trabajar en una oferta distinta que conecte su clase. Va más como de la actitud y posibilidades del maestro de las que él tenga pero si se podría.</p> <p>¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución?</p> <p>El PEI formación de líderes en comunicación y cuidado del entorno está muy afín con nosotros porque precisamente es lo que estamos buscando y nosotros trabajamos el cuidado al entorno y hemos tratado de dinamizar los proyectos que llevamos. Entonces nosotros si encontramos de alguna manera relación con el PEI.</p>	<p>Para Mendoza V se encuentra que las transformaciones que se dan desde la norma se convierten en escenarios con posibilidades en el momento en el cual el maestro hace un reconocimiento de la norma puede establecer espacios en los cuales se desarrollan formas, modos, escenarios en los cuales hace uso de la norma para proponer nuevos procedimientos al interior del aula, de tal manera que no desarrolla del todo la norma sino que por el contrario busca tácticas emergentes del desarrollo de sus clases llevando a construir nuevos escenarios de tipo participativo y no jerarquizado como se tiene dentro de la educación tradicionalista que se tiene en el momento, lo anterior se logra como lo dice Mendoza “más dependiendo del criterio del maestro, como la habilidad del maestro, pero claro, el sistema ofrece y como le digo va de la mano de la habilidad del maestro del desarrollo de cualquier evento académico hay estaría como muy vigente el evento de las prácticas docentes alternativas por ejemplo que donde el maestro mismo tiene que empezar a trabajar en una oferta distinta que conecte su clase”, entonces se hace un reconocimiento al emprendimiento del maestro como sujeto político dentro del aula de clase, potenciando a otros actores que intervienen dentro del proceso de enseñanza de las ciencias.</p> <p>Una de las apuestas por parte del colegio donde se realizó la investigación se evidencia en el PEI, desde el cual se hace una apuesta pedagógica como se menciona en el decreto 1860 en el cual se legaliza el papel de los PEI de las instituciones, en el caso particular la apuesta del PEI de la institución según el maestro Mendoza V “formación de líderes en comunicación y cuidado del entorno, este PEI está muy afín con nosotros porque precisamente es lo que estamos buscando y nosotros trabajamos el cuidado al entorno y hemos tratado de dinamizar los proyectos que llevamos. Entonces nosotros si encontramos de alguna manera relación con el PEI” lo anterior muestra que el maestro usa la legislación del PEI para poder establecer diferentes propuestas dentro de su práctica de tal manera que tenga una válvula de escape a la norma y pueda así ser más provechosa la experiencia para la comunidad en general.</p>

	<p>¿Considera que su práctica pedagógica le ha otorgado una imagen al interior de la institución frente a la comunidad educativa y si es así como es esa imagen? Digamos la parte ambiental entonces a través de los proyectos que hemos diligenciado se han dado proyectos importantes, nuestro proyecto limpia, juega y gane, que es como uno de los referentes que tenemos, pues ha impactado en los cambios tanto externos como internos del colegio, digamos que el muchacho como que ha dado todo para que el proyecto se mantenga desde el 2006 a la fecha sigue vigente, sigue también con la misma dinámica de obtener resultados, estar en constante trabajo. Eso le ha dado nombre no solo a esta área sino también al colegio.</p> <p>¿Y cómo es esa imagen que tiene la comunidad? Bueno digamos que dentro de las cosas que se han tratado de inculcar el cuidado, al entorno, al cuerpo, comer bien, comer sana mente, la participación de la comunidad en las actividades nuestras de la huerta comunal es un trabajo del colegio integrado con los vecinos, también tenemos trabajo con actividades donde la comunidad participa de manera directa por ejemplo los foros pero también hay otra parte donde se está invitando a la comunidad que participe con el colegio, tenemos ya en la programación capacitación de los abuelos y los niños, todas esas imágenes que tratamos de vender como el colegio va crecer en un sentido más social de más responsabilidad social.</p> <p>¿La política educativa perfila la forma de actuar del maestro o por el contrario da la posibilidad de formarse? La política si la enfocamos como tal limita mucho a el maestro, lo encasilla porque en este momento tiene que cumplir ordenanzas al ministerio pero vuelve y juega el maestro tiene la opción de convertir su oficio de docente en un trabajo agradable, creativo va muy de la mano del docente.</p> <p>¿En qué consiste su experiencia dentro del área de ciencias naturales? Bueno digamos la primera parte trabajo dentro de mi función como docente es poder transmitir una serie de conceptos, pero que esos conceptos tengan cierto impacto en la vida de los muchachos,</p>	<p>Dentro de las normas que se han implementado a las instituciones educativas se encuentra una gran herramienta para el desarrollo de prácticas pedagógicas esperanzadoras tanto para maestros como para la comunidad educativa, en este caso en el Colegio Luis Vargas Tejada se encuentra como el maestro Mendoza hace uso del PEI para formar una imagen no del maestro sino de la institución a nivel institucional y local, trascendiendo la práctica del maestro a otras comunidades que tal vez pueda ser insumo y referente para potenciar los diferentes espacios académicos que faciliten la construcción de herramientas tanto pedagógicas como culturales, el proyecto “limpia, juega y gane, que es como uno de los referentes que tenemos, pues ha impactado en los cambios tanto externos como internos del colegio” mostrando así que lo verdaderamente importante para el maestro Mendoza es hacer de su practica un espacio que trascienda e invite a otros a unirse a construir escenarios emergentes de la educación que brinden una oportunidad de emancipación a la normatividad educativa, pero para esto es necesario que el maestro sea un sujeto que analice y ejecute escenarios que posibiliten nuevas experiencias.</p> <p>La puesta en escena de los proyectos pedagógicos que se adelantan dentro de las instituciones llevan en muchas ocasiones a que agentes externos se involucren de lo que se hace dentro de la academia, ejemplo de lo anterior tenemos al maestro Mendoza V quien dice que dentro de las cosas “que se han tratado de inculcar el cuidado, al entorno, al cuerpo, comer bien, comer sana mente, la participación de la comunidad en las actividades nuestras de la huerta comunal es un trabajo del colegio integrado con los vecinos” llevándolos a ser partícipes de un proceso que inicialmente estaba encaminado a desarrollar algunas estrategias con los estudiantes dentro de la institución, lo anterior muestra como un espacio académico es aprovechable y se convierte en un escenario táctico en el cual se involucra a casi la totalidad de la comunidad educativa para que esta sea partícipe de los procesos de formación en campos esenciales como la adecuación del entorno y la importancia de los alimentos en la dieta diaria, teniendo así un acercamiento a la teoría del buen vivir del pueblo Aymara del Ecuador.</p> <p>En muchas ocasiones se encuentra que el sujeto hace de su práctica un evento repetitivo (habitus) y a la misma vez desanima al público y al mismo sujeto llevándolo a caer en un abismo del cumplimiento de la norma como lo expresa Mendoza V “La política si la enfocamos como tal limita mucho a el maestro, lo encasilla porque en este momento tiene que cumplir ordenanzas al ministerio” convirtiendo la norma educativa en un escenario de control sobre el maestro llevándolo a reproducir escenarios de subordinación al interior de la comunidad, sin embargo también se encuentran espacios esperanzadores en los cuales “La política si la enfocamos como tal limita mucho a el maestro, lo encasilla porque en este momento tiene que cumplir ordenanzas al ministerio” (Mendoza V, 2016) mostrando que también existen espacios de expectativa en los cuales uno de los principales constructores es el maestro, ya que este como se mencionó con anterioridad hace uso de su creatividad como elemento que potencializa las practicas pedagógicas al interior de los procesos educativos que se dan dentro de las instituciones educativas.</p> <p>La comunidad educativa en especial los maestros empiezan a desarrollar resistencia frente a la norma desde su labor como Mendoza V, quien argumenta que “mi función como docente es poder transmitir una serie de conceptos, pero que esos conceptos tengan cierto impacto en la vida de los muchachos, que el muchacho relacione lo que se la da con el evento necesario por ejemplo en una carrera universitaria” mostrando que</p>
--	--	---

	<p>que el muchacho relacione lo que se la da con el evento necesario por ejemplo de acá a mañana en una carrera. Lo que yo hago es que meto mucho componente vida, el evento como respetarla como cuidarla como debemos de cuidar los recursos. Mi labor como orientador va enfocada al sentido de la vida</p> <p>En el área de ciencias naturales cual ha sido el proyecto más importante y porque</p> <p>El PRAE limpia, juega y gana que es el referente, también hemos metido como proyecto la creatividad a la productividad desde plantas semillas de vida, eventos donde controlan la parte creativa del estudiante, intercambio de conocimientos, demostrar que nuestros muchachos son creativos.</p>	<p>efectivamente desarrolla una serie de conceptos al interior de sus clases de ciencias pero adicional a esto trata de abordar a los estudiantes de tal manera que pueda implantar un cimiento de conocimientos que se fortalecen cuando los ponen en práctica, entonces acá podemos ver que Mendoza “lo que yo hago es que meto mucho componente vida, el evento como respetarla como cuidarla como debemos de cuidar los recursos” de esta manera el maestro hace uso de los estándares de ciencias naturales para generar dentro del estudiante un proceso de conciencia de su vida y por supuesto de la vida del entorno, llevándolo a construir nuevos escenarios de tipo emancipatorios dentro de la comunidad educativa.</p> <p>Un escenario táctico que tienen los maestros para abordar temáticas diferentes, frente a lo propuesto por la dominación que se tiene desde el MEN son los PRAES, ya que desde allí se pueden forjar procesos que fortalecen procesos que tal vez han sido olvidados al interior de las escuelas por darle cabida o énfasis a la estandarización que se ha implementado durante los últimos años en la educación colombiana, ejemplo de lo anterior lo tiene Mendoza V “El PRAE limpia, juega y gana que es el referente, también hemos metido como proyecto de la creatividad a la productividad desde plantas semillas de vida, eventos donde controlan la parte creativa del estudiante, intercambio de conocimientos, demostrar que nuestros muchachos son creativos” logrando llevar a los estudiantes a nuevos escenarios donde existe un acercamiento a conocimientos diferentes que no se trabajan desde el aula tradicionalmente, entonces esos espacios son enriquecedores para los maestros y estudiantes ya que desde allí se pueden potencializar y asumir apuestas educativas saliéndose de la rigurosidad que exige la norma, por lo tanto se logra configurar espacios de participación e intercambio de saberes con otros actores educativos como lo propone Boaventura de Sousa en su ecología de saberes donde se aleja del monosaber por tener una serie de saberes al interior de la institución educativa, entonces se podría decir que Mendoza realiza algunas tácticas al interior de su práctica pedagógica desde la apuesta de los PRAES.</p>
--	--	--

Anexo núm. 5. Ficha técnica entrevista. Profesor(a): Marisol Sánchez

CATEGORIA	RESPUESTA PROFESOR	ANALISIS
<p>SUBJETIVIDAD</p>	<p>¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en la escuela usted encuentra después del acto legislativo del 001 del 2001? Pues realmente ese acto legislativo maneja todos los recursos para la educación entonces realmente no veo ninguna transformación antes y después así como las funciones del maestro específicamente, pues los maestros seguimos haciendo lo que nos corresponde que es enseñar.</p> <p>¿Usted reflexiona sobre su práctica pedagógica? Sí, cada año, cuando hacemos la evaluación de desempeño que realizamos digamos que es el momento que utilizo también para reflexionar acerca de cada uno de los aspectos que aparecen allí.</p> <p>¿Qué papel juegan los estudiantes en su práctica pedagógica? -pues es básico porque sin ellos realmente no habría practica pedagógica eso es un triangulito ahí es donde está el docente están los estudiantes y forma parte también la comunidad eso básico hay. “puede limitar un poco” los recursos que se han dado a la educación y salud básicamente, para la ciencias en particular creo que no hay una partida que este destinada como tal para las ciencias o sea en general los recursos están destinados para la educación pero no hay un porcentaje específico que se deba dedicar a las ciencias como tal.</p> <p>¿Le surgen ideas con relación a la práctica que desarrolla en el interior del aula? Sí, pero a veces se dificulta un poco realizarlas entonces a veces no se tienen los recursos que uno desearía por ejemplo tener en las clases que cada estudiante tuviese su computador y pudiese tener hay simuladores para hacer algunas experiencias o trabajar alguna otra cosa.</p> <p>¿Ese cambio en la práctica pedagógica se ha visto favorecido o desfavorecido? -ese cambio más que en la práctica pedagógica de pronto en el nombre como tal que le dan al proyecto y se ha visto en algunos casos desfavorecido,</p>	<p>Para Sánchez se encuentra que existe una continuidad de la normatividad desde el pensamiento y la práctica del docente a pesar de existir una nueva legislación en cuestiones educativas, mostrando así que el sujeto en el campo de la práctica pedagógica para Sánchez es continuo no presenta cambios a pesar de la normatividad.</p> <p>En la cotidianidad de los sujetos se encuentra que pueden aparecer diferentes situaciones que configuran su accionar a pesar de tener espacios de participación en los cuales se pueden realizar cambios del sistema, es así como para la maestra Sánchez se observa como la evaluación que se realiza anualmente de desempeño la lleva a reflexionar sobre lo que aparece allí es por eso que desde el momento en el cual se realiza una evaluación de este tipo se lleva a que la maestra se cuestione sobre lo hecho pero a partir de “cada uno de los aspectos que aparecen allí” construyendo este tipo de evaluación una subjetividad de tipo estructural dentro del sujeto ya que lo lleva por un sendero en el cual no se pueden hacer variaciones o tomar otros rumbos que quizás sean más beneficiosos para los sujetos.</p> <p>La importancia que se le da a los estudiantes por parte de la maestra Sánchez M es esencial, ya que para ella “sin ellos realmente no habría practica pedagógica eso es un triangulito ahí es donde está el docente están los estudiantes y forma parte también la comunidad”, aunque también se debería de pensar si en verdad sin estudiantes no habría practica pedagógica ya que esta no solamente debe darse, desarrollarse y ejecutarse en la escuela, la practica pedagogía pensaría se puede desarrollar en otros escenarios y con la sociedad como tal no solamente con estudiantes, ya que el estudiante se ha visto como aquel sujeto que está en un proceso académico y por su puesto se encuentra vinculado a una institución de tipo educativo, sin embargo no debería de ser así teniendo en cuenta que para que exista pedagogía no necesariamente debe de relacionarse con una institución educativa, mostrando lo anterior que la maestra convierte y asocia la práctica pedagógica solamente con los estudiantes.</p> <p>Con la normatividad propuesta por el gobierno sobre educación en el acto legislativo 001 se encuentra según Sánchez que “puede limitar un poco” ya que se debería de dar una partida económica en especial en la enseñanza de las ciencias para poder tener posibilidades de la transformación de la práctica pedagógica al interior de las aulas, mostrando así que la maestra está inmersa en una cultura educativa donde las trasformaciones se dan a través de normativas educativas que en este caso si limitan la acción del sujeto, convirtiéndolo en un sujeto sumiso.</p> <p>Las modificaciones que se dan al interior de las practicas pedagógicas como lo vimos anteriormente se pueden ver modificadas por la normatividad aunque aun así según Sánchez M pueden surgir ideas de su práctica como lo menciona pero “a veces se dificulta un poco realizarlas entonces a veces no se tienen los recursos que uno desearía por ejemplo tener en las clases que cada estudiante tuviese su computador y pudiese tener hay</p>

	<p>cuando teníamos por ejemplo el caso de la promoción automática o cuando limita el número de estudiantes que debe de pasar de un curso a otro entonces hay se ha vistos pues desfavorecido</p>	<p>simuladores para hacer algunas experiencias o trabajar alguna otra cosa” mostrando así que la norma e incluso la falta de presupuesto limitan a esta maestra, entonces deberíamos de preguntarnos si el sujeto emancipatorio que emerge desde su práctica pedagógica es aquel que tienen una serie de recursos a su disposición o será que se puede emerger sin necesidad de contar con todos esos elementos materiales a los que hace referencia Sánchez, ya que esto limitaría también el accionar de la práctica docente a unos elementos tecnológicos y se olvidaría el campo de la pedagogía por unos computadores.</p> <p>Dentro de la subjetividad de la maestra Sánchez se evidencia una estructuración de esta por medio de su práctica pedagógica, ya que esta empieza a modificarse de acuerdo a la norma puesto que según la maestra el hecho de tener que realizar una promoción de estudiantes por estadísticas dentro del sistema escolar ha propiciado una modificación de su actuar dentro del aula, llevando a que de una manera camuflada la norma realice cambios del actuar del maestro a pesar de su perfil.</p>
<p>INSTITUIDO</p>	<p>¿Qué documentos de política educativa para las ciencias naturales conoces? -pues lo lineamientos y los estándares en lo de competencias en ciencias naturales básicamente esos.</p> <p>¿La política educativa como a insidido en su práctica pedagógica? -muchísimo, definitivamente en eso si se han visto cambios al transcurrir el tiempo porque de por sí, todo es un sistema, está la parte de educación, el sistema social la parte cultural entonces a medida que han cambiado las políticas cada que cambia una administración nosotros si hemos sentido cambio en la práctica pedagógica.</p> <p>¿Qué transformaciones en las funciones del maestro y en la escuela usted encuentra después del acto legislativo del 001 del 2001? Pues realmente ese acto legislativo maneja todos los recursos para la educación entonces realmente no veo ninguna transformación antes y después así como las funciones del maestro específicamente, pues los maestros seguimos haciendo lo que nos corresponde que es enseñar.</p> <p>¿Y la práctica pedagógica en el ámbito social como se ha visto? -todo esto está afectado por la globalización entonces los sistemas lo hemos tenido que incorporar en las clases.</p>	<p>Para Sánchez los documentos que conoce de normatividad educativa en la enseñanza de las ciencias son “los lineamientos y los estándares de competencias” evidenciando así que desde la construcción de los estándares curriculares se encuentra que estos se convierten en un documento guía y que indica su accionar, convirtiendo estos en elementos esenciales dentro de sus prácticas impidiendo así el surgimiento de propuestas educativas donde se construya un proyecto pedagógico enfocado a las necesidades de la comunidad educativa.</p> <p>A pesar de que la maestra Sánchez dice conocer solo los lineamientos sobre ciencias naturales propuestos por el gobierno nacional se evidencia que las normas distritales han incidido” muchísimo, definitivamente en eso si se han visto cambios al transcurrir el tiempo porque de por sí, todo es un sistema, está la parte de educación, el sistema social la parte cultural entonces a medida que han cambiado las políticas cada que cambia una administración nosotros si hemos sentido cambio en la práctica pedagógica” mostrando así que las administraciones realizan unas modificaciones que son decisivas dentro de la norma educativa distrital llevando en muchas ocasiones las instituciones educativas y maestros realicen una serie de cambios al interior sus prácticas pedagógicas posibilitando un deambular por no presentar un horizonte definido.</p> <p>Sánchez se mueve dentro del hábitus del maestro sabiendo que este no realiza una observación al interior ni exterior de su práctica, debido a que no reconoce los efectos de la normatividad dentro del quehacer del maestro y además las diferencias que se dan desde el acto legislativo 001 en el cual se puede evidenciar una normatividad en la cual se establece el parámetro de maestro por número de estudiantes y la asignación académica de cada uno de ellos.</p> <p>Se muestra que los modelos dominantes han ocupado los espacios educativos propios de las sociedades es así como según Sánchez la práctica pedagógica se ha “afectado por la globalización entonces los sistemas lo hemos tenido que incorporar en las clases”, convirtiendo al maestro en un elemento de manipulación de la sociedad por medio de la aplicación de modelos tal vez foráneos que configura la subjetividad de las poblaciones como lo realizan las competencias implementadas en los estándares de ciencias naturales, que se convierten en un ejemplo de globalización de los espacios académicos de un país a través de su sistema educativo, convirtiéndose tal vez en un laboratorio de sujetos no pensantes sino que estarán dispuestos a cubrir las</p>

	<p>¿En qué consiste su experiencia como docente dentro del área de ciencias naturales? Pues básicamente siempre me he desempeñado en el área de física entonces digamos que mi experiencia esta hacia ese lado.</p> <p>¿Profe será que me puedes relatar los tránsitos que has tenido como maestra dentro y durante el tiempo que llevas en esta profesión?</p> <p>-creo que esto ha cambiado muchísimo, yo empecé a los 17 años a trabajar como maestra, entonces en eso una maestra empieza uno nuevo muy exigente en colegios privados, entonces con unos lineamientos y unas cosas muy claras luego cuando ingresa uno al distrito cambian ciertas cosas empieza uno también con un nivel de exigencia pero poco a poco uno va cambiando yo siento que en este momento si he cambiado y ha sido un cambio, primero me preocupaba muchísimo por la parte de conocimientos y ahorita siento que la manera de cambiar un poco las cosas es preocuparse más por las personas si aprenden poco pienso que eso es algo que se puede ir superando con el tiempo pero esas posibilidades de acercarse uno y de hacer que una persona un chico de esos sea una mejor persona o un mejor ciudadano un mejor padre un mejor vecino un mejor profesional me parecen hoy más importantes que de pronto puedan saber una ecuación o una ley.</p> <p>¿En el área de ciencias naturales cual es o ha sido el proyecto más importante que ha desarrollado y por qué?</p> <p>-haber tendría que pensarlo, creo que en otras épocas si era más fácil realizar salidas pedagógicas entonces hubo un momento en el cual digamos que para cada tema trataba de buscar o se buscaba una salida a un sitio en especial un</p>	<p>diferentes necesidades que se presentan por esos países globalizantes.</p> <p>La experiencia del ser debe estar enmarcada por un proceso de reflexión sobre lo que hace y deja de hacer en una intervención, en este caso en la parte educativa, por lo tanto al preguntar a la maestra Sánchez ¿en qué consiste su experiencia como docente dentro del área de ciencias naturales? esperaría que nos encontráramos con espacios de auto-reflexión, pero la respuesta de la maestra es “básicamente siempre me he desempeñado en el área de física entonces digamos que mi experiencia esta hacia ese lado” mostrándonos que en este momento se puede tener una concepción de la experiencia como el campo de acción de un sujeto, perdiendo de vista así la maestra que este espacio le permitiría reconfigurar su estructura como maestra y por su puesto la práctica pedagógica para potencializar escenarios que aún son accesibles por la educación como los procesos de contaminación que se dan al interior de las comunidades y por su puesto los problemas sociales que se pueden dar por la puesta en marcha de políticas extranjeras como lo plantea ahora en nuestro país la OCDE.</p> <p>A lo largo de la historia se puede evidenciar que las culturas, sociedades, pueblos y lógicamente los sujetos empiezan a tomar unas posiciones de acuerdo al espacio en el cual se encuentran ya que terminan por adaptarse a las nuevas necesidades del espacio, es así que el proceso de evolutivo dentro de todas las especies se da de acuerdo a como se modifique su entorno, así es el caso de la maestra Sánchez M, la cual al narrar sus tránsitos que ha dado a lo largo del tiempo que lleva como maestra ellas responde “creo que esto ha cambiado muchísimo, yo empecé a los 17 años a trabajar como maestra, entonces en eso una maestra empieza uno nuevo muy exigente en colegios privados, entonces con unos lineamientos y unas cosas muy claras luego cuando ingresa uno al distrito cambian ciertas cosas empieza uno también con un nivel de exigencia pero poco a poco uno va cambiando yo siento que en este momento si he cambiado y ha sido un cambio, primero me preocupaba muchísimo por la parte de conocimientos y ahorita siento que la manera de cambiar un poco las cosas es preocuparse más por las personas si aprenden poco pienso que eso es algo que se puede ir superando con el tiempo pero esas posibilidades de acercarse uno y de hacer que una persona un chico de esos sea una mejor persona o un mejor ciudadano un mejor padre un mejor vecino un mejor profesional me parecen hoy más importantes que de pronto puedan saber una ecuación o una ley” mostrándonos lo anterior que dentro de la maestra podemos tener dos escenarios por un lado una subjetividad un poco rígida que tal vez haya sido configurada por parte de las instituciones donde laboraba y por otro lado se encuentra que realizo una transición hacia una la sensibilidad y formación no netamente en ciencias naturales sino que opta por la parte humana que en muchos escenarios es deslegitimada, no se le da importancia, por la búsqueda de constituir unos escenarios llenos de resultados categorizan tanto a los maestros como a las instituciones, sin embargo a pesar de tener presente las pruebas estandarizadas como las SABER, esta maestra ha realizado un tránsito en búsqueda de un ciudadano social mas no competente como lo busca la estandarización.</p> <p>Dentro de las practicas pedagógicas podemos encontrar algunos escenarios de tipo pedagógico que potencializan los aprendizajes en los estudiantes y que los maestros de ciencias naturales han sabido utilizarlos como lo son las salidas de tipo pedagógico que realizan a sitios de interés cultural, o sitios de tipo académico como las universidades, es a estos sitios como la maestra Sánchez M, ha dado una importancia pero que lastimosamente ya no visita teniendo en cuenta que la normatividad educativa como lo es la gratuidad ha llevado a modificar esas acciones, haciendo que reconfigure su práctica pedagógica y su labor desde el momento en que ella empieza a cambiar los espacios y formas de actuar</p>
--	---	---

	<p>museo una conferencia en la universidad nacional las cátedras iba uno los sábados con los chicos a realizar esas actividades pero eso poco a poco con las políticas justamente de gratuidad de que no se puede pedir nada de recursos de que para sacar los chicos del colegio se necesita hacer un proceso dispendioso creo que eso ha hecho que cambie pero en su momento fue significativo y era muy interesante para los muchachos de por si cualquier actividad que sea salir del colegio para ellos es muy interesante salir.</p>	<p>frente a la enseñanza de las ciencias, haciendo que lo anterior tenga efectos dentro de la subjetividad del maestro ya que se configura esa forma de sentir la enseñanza de las ciencias y por su puesto hace que ella piense que esa norma hace que no se puedan visitar los diferentes sitios que ella frecuentaba, es de esta manera como desde la norma se hace que la maestra cambie su accionar pedagógico.</p>
<p>HABITUS</p>	<p>¿Usted tiene en cuenta los estándares curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales en este caso de la física? Sí, en el colegio particularmente seguimos los estándares en mi clase también todo el plan curricular está de acuerdo a esos estándares, nosotros tomamos de sexto a noveno el estándar la parte básica entorno físico y de decimo y once procesos físicos y procesos químicos.</p> <p>¿Las pruebas sistemáticas que se aplican le inquietan o le hacen cambiar parte de su dinámica dentro de la práctica pedagógica? -sí en algunos momentos sí, cuando van a presentar hay momentos antes de que presentan las evaluaciones digamos que la prueba saber las pruebas de once y las de noveno que tiene uno que modificar y estar como pendiente de ir orientando la práctica para que ellos puedan presentar esa prueba de forma adecuada entonces esta como uno siempre en función de esa prueba.</p> <p>¿Qué relación tiene en su práctica pedagógica con el PEI de la institución? -pues el PEI de la institución es en comunicación digamos que lo que ellos hacen en los laboratorios o en las clases con algunas discusiones con los temas científicos pues se parte del proceso de socializarlo y comunicarlo.</p> <p>¿Su práctica pedagógica aporta a la formación de estudiantes críticos y si es así de qué manera? -cuando se tiene que analizar ciertos temas en clase, temas que están relacionados con la ciencia la sociedad la cultura en ese momento digamos que es la oportunidad como para relacionar y que trascienda.</p>	<p>Desde el estándar educativo se encuentra que el maestro convierte su práctica pedagógica en un habitus que despliega y proyecta a sus estudiantes distribuyendo los diferentes contenidos de acuerdo a lo planteado en los estándares de ciencias naturales, convirtiendo su quehacer en un manual de seguimiento donde se olvida de la proposición de situaciones enriquecedoras para sus estudiantes desde su pensamiento no como profesor de ciencias sino como funcionario que se dedica a cumplir con un ritual educativo, mostrando que esos estándares según la maestra Sánchez “están presente en todas las clases”</p> <p>El que hacer del maestro se ve modificado no de acuerdo a las necesidades de los estudiantes o de la comunidad educativa, se empieza a modificar de acuerdo a los mecanismos que se utilizan dentro de la normatividad como lo son las diferentes pruebas nacionales, conocidas como pruebas saber, llevando a tener un control del sistema educativo dentro de las instituciones educativas, generando dentro del maestro que este siempre tenga según Sánchez que “modificar y estar como pendiente de ir orientándola practica para que ellos puedan presentar esa prueba de forma adecuada entonces esta como uno siempre en función de esa prueba”-; teniendo en cuenta lo anterior, esas pruebas hacen de la práctica pedagógica del maestro un espacio controlado y en muchas ocasiones inmodificable ya que se tienen presentes para poder desarrollar su quehacer.</p> <p>A pesar de tener un espacio de escape como lo es el PEI de la institución cuyo énfasis es en comunicación según la maestra Sánchez, se encuentra que esta hace uso de este como un recurso pedagógico con el fin de socializar y comunicar lo que los estudiantes realizan dentro de los laboratorios de ciencias, como se evidencia en su respuesta a la pregunta ¿Qué relación tiene su práctica pedagógica con el PEI de la institución? A lo que responde la maestra “pues el PEI de la institución es en comunicación digamos que lo que ellos hacen en los laboratorios o en las clases con algunas discusiones con los temas científicos pues se parte del proceso de socializarlo y comunicarlo” dejando perder ese elemento como lo son los PEI donde los maestros y comunidad educativa pueden apostar por propuestas que hagan uso de la norma pero no a favor de las comunidades dominantes sino que por el contrario puedan realizar cambios que beneficien a sus comunidades, haciendo uso de las tácticas que propone De Certau.</p> <p>En la enseñanza de las ciencias en general se puede hacer uso de los diferentes temas que emergen al interior de las clases con el fin de escapar de la rutina, convirtiendo esos escapes en elementos de análisis al interior de las clases para tener una mirada alejada de la rigidez del sistema educativo, en ese momento el maestro empieza a ser libre en su pensamiento y actuar de tal forma que trasciende a los estudiantes ese escape para fortalecer el pensamiento crítico que tienen todos los sujetos pero por diversos motivos ha sido coaccionado a lo largo de la historia, aunque no</p>

	<p>-¿la práctica pedagógica que usted realiza trasciende en la vida de los estudiantes? -en ese aspecto cuando quiero manejar, cuando quiero meter lo de los valores, siento que sí, cuando esta uno trabajando como en la parte de ciencias son muy pocos de pronto los chicos que se interesan como tal en el tema, pero pues desde ahí se trabaja más bien la parte de valores.</p> <p>¿Pero si trascendería en la vida de ellos? -digamos que uno en las clases a veces logra tocar una dos tres personas pero con que uno haga eso en una clase está bien y siento que trasciende.</p> <p>¿Usted reflexiona sobre su práctica pedagógica? Si, cada año, cuando hacemos la evaluación de desempeño que realizamos digamos que es el momento que utilizo también para reflexionar acerca de cada uno de los aspectos que aparecen allí.</p>	<p>hay que olvidar que esos pensamientos críticos han llevado a que se generen cambios al interior de las sociedades porque posibilitan acabar con ese velo que se ha instaurado en las sociedades por las diferentes clases dominantes.</p> <p>Desde las intencionalidades como se mencionó con anterioridad se encuentra que la maestra Sánchez realiza un acercamiento desde la práctica pedagógica a algo esencial dentro de la sociedades y son los valores, además se puede evidenciar que no se enfoca netamente en la comprensión de las ciencias, hace uso de este espacio para resaltar en los estudiantes unos comportamientos que tal vez sean fructíferos y trasciendan en la vida de cada uno, posibilitando la construcción de sociedades un poco más comprensibles y solidarias frente a aquellos sujetos que son competitivos dejando de lado la solidaridad dentro de las comunidades para enfocarse en la obtención de beneficios sin importar a quien o quienes tenga que atropellar en su afán de encontrar el camino a la punta de las pirámides estructuralistas en las cuales se ha conformado la sociedad por parte de algunos sujetos o entidades que tienen claro que la gobernabilidad de los espacios no la quieren compartir con todos los miembros de estos espacios, desde acá podemos observar que a pesar de que la maestra Sánchez hace un esfuerzo por llevar las ciencias a sus estudiantes tiene claro que ese espacio es sensible para unos pocos estudiantes, aunque desde allí debería de potencializar su práctica haciendo uso de las capacidades de esos sujetos para acercarse a los demás también para adquirir esos conocimientos que tal vez sean útiles a su entorno.</p> <p>La evaluación anual de desempeño que realiza la maestra Sánchez es un elemento de importancia para realizar un análisis a lo hecho a través del año escolar, pero tiene su limitante al observar que esta evaluación se hace por la normatividad existente sobre diferentes aspectos que deben cumplir las instituciones educativas y por su puesto los maestros, entonces esta evaluación-reflexión de la maestra nos lleva a pensar que está limitada a un proceso estandarizado de resultados y de procesos que se llevan al interior de las instituciones educativas, ya que como ella lo dice esta sirve para “reflexionar acerca de cada uno de los aspectos que aparecen allí.”, convirtiéndose esto en un habitus de la maestra sobre su práctica a pesar de querer realizar un proceso reflexivo.</p> <p>Adicional a lo anterior se encuentra que para la maestra Sánchez su práctica pedagógica ha sido configurada de acuerdo al tipo de población (estudiantes) que se encuentra dentro del aula de clase convirtiéndola entonces en un escenario político de necesidades y que por supuesto responde a ellas, argumentando “cada año los estudiante son diferentes de pronto uno puede trabajar los mismos temas puede modificar la metodología pero las personas que tiene allí cada año son diferentes o sea cada generación cada promoción es diferente entonces el trato que tenía hace unos años en el nivel de exigencia también con relación con lo que tengo en este momento pues ha ido cambiando y eso ha estado también influenciado por las políticas educativas y lo que nos dan las directrices que se van dando por parte de las directivas” lo anterior muestra que esas modificaciones se dan a nivel de metodología, esta tal vez para algunos autores convertida esta en alternativa, sin embargo desde se puede evidenciar que detrás de esto se mantiene el habito de desarrollar sus clases de ciencias al interior del aula, por otro lado también se ve modificado su nivel de exigencia por “las políticas educativas y las directrices que se van dando por parte de las directivas” confirmando así la configuración de subjetividades por parte de algunos entes externos como la normatividad y por su puesto por las apuestas a nivel de resultados por parte de las directivas como se ha visto estos últimos años donde las partes directivas de las instituciones educativas han cambiado su visión de la educación de pertinencia-uso por una educación de competencias en la cual se empieza a competir entre instituciones y maestros por obtener los “mejores”</p>
--	--	--

	<p>¿Cuáles son las principales conclusiones que ha sacado de esto? -digamos que cada año los estudiante son diferentes de pronto uno puede trabajar los mismos temas puede modificar la metodología pero las personas que tiene allí cada año son diferentes o sea cada generación cada promoción es diferente entonces el trato que tenía hace unos años en el nivel de exigencia también con relación con lo que tengo en este momento pues ha ido cambiando y eso ha estado también influenciado por las políticas educativas y lo que nos dan las directrices que se van dando por parte de las directivas</p>	<p>puntajes sobre lo que los estudiantes pueden desarrollar en una situación determinada, olvidándose por completo de ese sujeto que se tiene todos los días dentro de las instituciones educativas.</p> <p>Desde el punto de vista del habitus podemos observar que para la maestra Sánchez tanto la escuela y la política educativa realizan una modificación del accionar del maestro dentro del aula de clase lo cual se vería reflejado en la práctica pedagógica, observándose así que la práctica del maestro se convierte en un espacio de adaptación tanto a la norma como a la administración que se encuentre allí, por lo tanto el maestro deja que se den cambios desde el exterior, posibilitando un acercamiento a la implementación de normas y dejando de lado su ser.</p> <p>Dentro de las prácticas educativas que se realiza por parte de los maestros de ciencias naturales en este caso de la maestra Sánchez M se ha evidenciado que existe un habitus, ya que se organiza y se toman ciertos lineamientos para configurar su práctica pedagógica, pero se encuentra que esta configuración y planeación también puede presentar una serie de rupturas al momento de ser puesta en escena ya que la realidad puede llevar a que se vean modificadas por cuenta de las necesidades o de las situaciones que se presentan dentro del aula, convirtiéndolas así en posibles prácticas pedagógicas polifacéticas, ya que estas toman diferentes caras de acuerdo a las necesidades y eventualidades que se presenten dentro del aula de clase y por supuesto por las necesidades no tanto de la escuela que debería de ser lo fundamental sino por necesidades de normatividades y de la parte administrativa de cada institución.</p>
<p>TACTICA</p>	<p>¿Puedes describir brevemente cuales son las intenciones de su práctica pedagógica en la enseñanza de la ciencias naturales? -realmente pienso que las ciencias naturales, para mí son una excusa para poderme acercar a los muchachos y más que sean unos científicos o que sean unos matemáticos o unos astrónomos es guiarlos a que sean unas buenas personas o sea meterles más la parte de valores pero es más para formar una persona.</p> <p>¿Su práctica pedagógica aporta a la formación de estudiantes críticos y si es así de qué manera? -cuando se tiene que analizar ciertos temas en clase, temas que están relacionados con la ciencia la sociedad la cultura en ese momento digamos que es la oportunidad como para relacionarlos y que trasciendan</p>	<p>En la intervención de la maestra Sánchez en el aula se puede evidenciar que ella a pesar de estar pendiente de las pruebas sistemáticas logra realizar una especie de ruptura frente a la intencionalidad de la enseñanza de las ciencias de mitad del siglo XX, ya que ella hace uso de la enseñanza de las ciencias naturales como (Sánchez) “una excusa para poderme acercar a los muchachos, guiarlos a que sean unas buenas personas o sea meterles más la parte de valores pero es más para formar una persona” mostrando así que se la maestra tiene una intencionalidad para potenciar algunos valores dentro de la sociedad que a juicio de ella son importantes, por lo tanto se podría decir que las rupturas que realizan los maestros al interior de su práctica pedagógica potencializan la armonía de las sociedades y a la vez empiezan a configurar subjetividades que emergen de los intereses de los intereses de los maestros.</p> <p>La formación de estudiantes críticos desde el punto de vista de la maestra Sánchez se centra en sujetos que construyen y dialogan sobre lo que ocurre al interior de sus comunidades como se muestra en su respuesta a la pregunta ¿su práctica pedagógica aporta a la formación de estudiantes críticos y si es así de qué manera? -cuando se tiene que analizar ciertos temas en clase, temas que están relacionados con la ciencia la sociedad la cultura en ese momento digamos que es la oportunidad como para relacionarlos y que trasciendan” Mostrando así que la maestra hace de su práctica pedagógica una táctica para relacionar las ciencias naturales con otras ciencias que pueden aportar a la configuración de subjetividades dentro de sus estudiantes, permitiéndoles que pueden cuestionarse sobre los posibles usos que se les dan a las ciencias naturales y que por supuesto son aplicables dentro de la escuela y los entornos de estas, haciendo que las relaciones construidas por los estudiantes los inviten a cuestionarse sobre el papel que juegan las diferentes ciencias en la sociedad a la que pertenecen y por su puesto si es posible construir espacios en los cuales no se haga uso de las ciencias solo con fines económicos como lo desarrollan algunos países denominados por ellos como potencias, ejerciendo así unas subalternidad dentro de las pequeñas sociedades simplemente porque no hacen o tienen las visiones de países destructores como</p>

		<p>lo hacen a medida que implementan nuevas modas dentro de estas sociedades convirtiéndolas en consumidoras obsesivas, sin hacer un análisis de lo que desborda ese consumo abusivo y sin control de ciencia que termina siendo perjudicial para muchas comunidades, dentro de esas las subalternas, llevando a su propia destrucción por ese afán del desarrollo impuesto por otros, entonces en ese punto es donde la práctica pedagógica de la maestra Sánchez toma relevancia ya que hace una relación de la ciencias con la cultura, esto tal vez podría generar que el estudio de las ciencias se convierta en una herramienta para combatir esa globalización que se presenta por las denominadas potencias.</p>
EMERGENCIA	<p>¿En la práctica desarrollada dentro del aula de clase usted ha seguido un modelo pedagógico o por el contrario ha creado uno?</p> <p>-yo creo que he seguido varios modelos pedagógicos, uno solo no, depende a veces mucho el tema la situación del curso lo que uno encuentra allí en algunos trabajos de pronto aprendizaje significativo en otros coloca uno una situación problema y de allí empieza a trabajar en otros resulta una clase un modelo tradicional.</p>	<p>En la puesta a punto de los modelos pedagógicos existentes la maestra Sánchez dice “he seguido varios modelos pedagógicos, uno solo no, depende a veces mucho el tema la situación del curso, lo que uno encuentra allí en algunos trabajos, de pronto, aprendizaje significativo en otros coloca uno una situación problema y de allí empieza a trabajar en otros, resulta una clase con un modelo tradicional” mostrando que la maestra hace uso de diferentes modelos para potencializar su práctica pedagógica convirtiéndola desde el enfoque de modelo pedagógico en una práctica polifacética que se empieza adaptar de acuerdo a necesidades del maestro y de pronto en algún momento las necesidades del estudiante, en este punto cabría volver a preguntar a la maestra Sánchez si tal vez esa variación de modelo pedagógico también puede corresponder a las necesidades de la institución por la normatividad educativa.</p>

Anexo núm. 6. Consentimientos de profesores sujetos y partícipes de la investigación.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estimado colega, estoy realizando una investigación para poder acceder al título de Magister en Educación en la cual se hace visible la necesidad de investigar sobre las transformaciones de la práctica pedagógica de los maestros de ciencias en relación con las políticas educativas nacionales y locales. Los datos suministrados tienen un fin académico, por tanto, serán utilizados dentro de la investigación y se mostrarán algunos de los datos obtenidos.

Es importante que lea esta información de forma cuidadosa y completa, firme al final, indicando así que la ha leído y comprende su información; pregunte y aclare sus dudas, ya que la firma del consentimiento informado implica que libre y voluntariamente participa en la investigación.

EL ESTUDIO

El objetivo que se pretenden en esta investigación es analizar como las políticas educativas nacionales han incidido y transformado las prácticas pedagógicas y configurado la subjetividad, en un grupo de maestros pertenecientes a la institución educativa distrital Luis Vargas Tejada de público.

1. Identificar las políticas educativas nacionales que han generado mayor impacto en las prácticas pedagógicas de los maestros.
2. Identificar los Hábitos y las Tácticas en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales.
3. Relacionar la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales con la configuración de su subjetividad.

¿QUÉ PRUEBAS SE REALIZARÁN?

La investigación se realizará a través de una entrevista semiestructurada la cual pretende indagar sobre su percepción acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales.

¿TIENEN RIESGOS ESTAS MEDICIONES?

El participante no tendrá ningún riesgo, pues la entrevista se realizará dentro del sitio de trabajo, utilizando una grabadora, papel y lápiz para la toma de datos puntuales.

Yo Vito Alonso Mendoza Montaña identificado con número de cédula 79355731 de Bogotá, declaro que he leído la hoja de información que se me ha entregado y confirmo que:

1. He podido hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias sobre el estudio de investigación que se está llevando a cabo.
2. He recibido suficiente información sobre el estudio.
3. He sido informado de los procedimientos a realizar, los beneficios y riesgos del estudio propuesto.
4. He hablado con el investigador Juan Carlos Suárez acerca del estudio de investigación que él está realizando para optar al título de Magister en Educación.

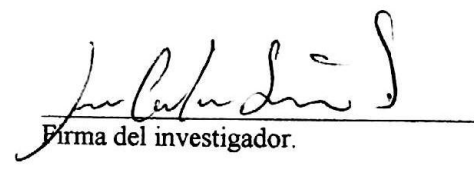
5. Tengo claro que los datos recolectados serán parte del análisis y de su posterior publicación por parte del investigador.

Así mismo, manifiesto que mi participación es voluntaria y comprendo que me puedo retirar del estudio en los siguientes casos:

1. Cuando lo desee por cuestiones personales, laborales, etc.
2. Por el retiro voluntario no debo dar ninguna explicación de las razones por las cuales no desee continuar con el estudio.
3. Esta decisión no afectará mi parte personal y laboral dentro de la institución, ya que esto es ajeno a las funciones por las cuales estoy vinculada.

Por lo anterior, presento libremente mi conformidad para participar en el estudio de investigación y declaro que he leído y conozco el contenido del presente documento, comprendo los compromisos que asumo y los acepto expresamente. Y, por ello, firmo este consentimiento informado de forma voluntaria hasta que decida lo contrario.


Firma del participante.


Firma del investigador.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estimado colega, estoy realizando una investigación para poder acceder al título de Magister en Educación en la cual se hace visible la necesidad de investigar sobre las transformaciones de la practica pedagógica de los maestros de ciencias en relación con las políticas educativas nacionales y locales. Los datos suministrados tienen un fin académico, por tanto, serán utilizados dentro de la investigación y se mostraran algunos de los datos obtenidos.

Es importante que lea esta información de forma cuidadosa y completa, firme al final, indicando así que la ha leído y comprende su información; pregunte y aclare sus dudas, ya que la firma del consentimiento informado implica que libre y voluntariamente participa en la investigación.

EL ESTUDIO

El objetivo que se pretenden en esta investigación es analizar como las políticas educativas nacionales han incidido y transformado las prácticas pedagógicas y configurado la subjetividad, en un grupo de maestros pertenecientes a la institución educativa distrital Luis Vargas Tejada de público.

1. Identificar las políticas educativas nacionales que han generado mayor impacto en las prácticas pedagógicas de los maestros.
2. Identificar los Habitus y las Tácticas en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales.
3. Relacionar la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales con la configuración de su subjetividad.

¿QUÉ PRUEBAS SE REALIZARÁN?

La investigación se realizará a través de una entrevista semiestructurada la cual pretende indagar sobre su percepción acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales.

¿TIENEN RIESGOS ESTAS MEDICIONES?

El participante no tendrá ningún riesgo, pues la entrevista se realizará dentro del sitio de trabajo, utilizando una grabadora, papel y lápiz para la toma de datos puntuales.

Yo DIANA CASTRO G. identificado con numero de cedula 41796792 de BOGOTÁ, declaro que he leído la hoja de información que se me ha entregado y confirmo que:

1. He podido hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias sobre el estudio de investigación que se está llevando a cabo.
2. He recibido suficiente información sobre el estudio.
3. He sido informado de los procedimientos a realizar, los beneficios y riesgos del estudio propuesto.
4. He hablado con el investigador Juan Carlos Suárez acerca del estudio de investigación que él está realizando para optar al título de Magister en Educación.


5. Tengo claro que los datos recolectados serán parte del análisis y de su posterior publicación por parte del investigador.

Así mismo, manifiesto que mi participación es voluntaria y comprendo que me puedo retirar del estudio en los siguientes casos:

1. Cuando lo desee por cuestiones personales, laborales, etc.
2. Por el retiro voluntario no debo dar ninguna explicación de las razones por las cuales no desee continuar con el estudio.
3. Esta decisión no afectará mi parte personal y laboral dentro de la institución, ya que esto es ajeno a las funciones por las cuales estoy vinculada.

Por lo anterior, presento libremente mi conformidad para participar en el estudio de investigación y declaro que he leído y conozco el contenido del presente documento, comprendo los compromisos que asumo y los acepto expresamente. Y, por ello, firmo este consentimiento informado de forma voluntaria hasta que decida lo contrario.


Firma del participante.


Firma del investigador.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Estimado colega, estoy realizando una investigación para poder acceder al título de Magister en Educación en la cual se hace visible la necesidad de investigar sobre las transformaciones de la práctica pedagógica de los maestros de ciencias en relación con las políticas educativas nacionales y locales. Los datos suministrados tienen un fin académico, por tanto, serán utilizados dentro de la investigación y se mostraran algunos de los datos obtenidos.

Es importante que lea esta información de forma cuidadosa y completa, firme al final, indicando así que la ha leído y comprende su información; pregunte y aclare sus dudas, ya que la firma del consentimiento informado implica que libre y voluntariamente participa en la investigación.

EL ESTUDIO

El objetivo que se pretenden en esta investigación es analizar como las políticas educativas nacionales han incidido y transformado las prácticas pedagógicas y configurado la subjetividad, en un grupo de maestros pertenecientes a la institución educativa distrital Luis Vargas Tejada de público.

1. Identificar las políticas educativas nacionales que han generado mayor impacto en las prácticas pedagógicas de los maestros.
2. Identificar los Habitus y las Tácticas en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales.
3. Relacionar la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales con la configuración de su subjetividad.

¿QUÉ PRUEBAS SE REALIZARÁN?

La investigación se realizará a través de una entrevista semiestructurada la cual pretende indagar sobre su percepción acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales.

¿TIENEN RIESGOS ESTAS MEDICIONES?

El participante no tendrá ningún riesgo, pues la entrevista se realizará dentro del sitio de trabajo, utilizando una grabadora, papel y lápiz para la toma de datos puntuales.

Yo Mansol Sánchez Guaque-la identificado con numero de cedula 52176631 de B/ta, declaro que he leído la hoja de información que se me ha entregado y confirmo que:

1. He podido hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias sobre el estudio de investigación que se está llevando a cabo.
2. He recibido suficiente información sobre el estudio.
3. He sido informado de los procedimientos a realizar, los beneficios y riesgos del estudio propuesto.
4. He hablado con el investigador Juan Carlos Suárez acerca del estudio de investigación que él está realizando para optar al título de Magister en Educación.

5. Tengo claro que los datos recolectados serán parte del análisis y de su posterior publicación por parte del investigador.

Así mismo, manifiesto que mi participación es voluntaria y comprendo que me puedo retirar del estudio en los siguientes casos:

1. Cuando lo desee por cuestiones personales, laborales, etc.
2. Por el retiro voluntario no debo dar ninguna explicación de las razones por las cuales no desee continuar con el estudio.
3. Esta decisión no afectará mi parte personal y laboral dentro de la institución, ya que esto es ajeno a las funciones por las cuales estoy vinculada.

Por lo anterior, presento libremente mi conformidad para participar en el estudio de investigación y declaro que he leído y conozco el contenido del presente documento, comprendo los compromisos que asumo y los acepto expresamente. Y, por ello, firmo este consentimiento informado de forma voluntaria hasta que decida lo contrario.

Mariela Sánchez G.

Firma del participante.

Juan Carlos Linares

Firma del investigador.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estimado colega, estoy realizando una investigación para poder acceder al título de Magister en Educación en la cual se hace visible la necesidad de investigar sobre las transformaciones de la práctica pedagógica de los maestros de ciencias en relación con las políticas educativas nacionales y locales. Los datos suministrados tienen un fin académico, por tanto, serán utilizados dentro de la investigación y se mostraran algunos de los datos obtenidos.

Es importante que lea esta información de forma cuidadosa y completa, firme al final, indicando así que la ha leído y comprende su información; pregunte y aclare sus dudas, ya que la firma del consentimiento informado implica que libre y voluntariamente participa en la investigación.

EL ESTUDIO

El objetivo que se pretenden en esta investigación es analizar como las políticas educativas nacionales han incidido y transformado las prácticas pedagógicas y configurado la subjetividad, en un grupo de maestros pertenecientes a la institución educativa distrital Luis Vargas Tejada de público.

1. Identificar las políticas educativas nacionales que han generado mayor impacto en las prácticas pedagógicas de los maestros.
2. Identificar los Habitus y las Tácticas en la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales.
3. Relacionar la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales con la configuración de su subjetividad.

¿QUÉ PRUEBAS SE REALIZARÁN?

La investigación se realizará a través de una entrevista semiestructurada la cual pretende indagar sobre su percepción acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las políticas educativas nacionales.

¿TIENEN RIESGOS ESTAS MEDICIONES?

El participante no tendrá ningún riesgo, pues la entrevista se realizará dentro del sitio de trabajo, utilizando una grabadora, papel y lápiz para la toma de datos puntuales.

Yo Ana Cloris Sánchez Muñoz identificado con numero de cedula 20632073 de Bolívar, declaro que he leído la hoja de información que se me ha entregado y confirmo que:

1. He podido hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias sobre el estudio de investigación que se está llevando a cabo.
2. He recibido suficiente información sobre el estudio.
3. He sido informado de los procedimientos a realizar, los beneficios y riesgos del estudio propuesto.
4. He hablado con el investigador Juan Carlos Suárez acerca del estudio de investigación que él está realizando para optar al título de Magister en Educación.

5. Tengo claro que los datos recolectados serán parte del análisis y de su posterior publicación por parte del investigador.

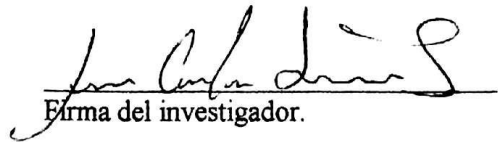
Así mismo, manifiesto que mi participación es voluntaria y comprendo que me puedo retirar del estudio en los siguientes casos:

1. Cuando lo desee por cuestiones personales, laborales, etc.
2. Por el retiro voluntario no debo dar ninguna explicación de las razones por las cuales no desee continuar con el estudio.
3. Esta decisión no afectará mi parte personal y laboral dentro de la institución, ya que esto es ajeno a las funciones por las cuales estoy vinculada.

Por lo anterior, presento libremente mi conformidad para participar en el estudio de investigación y declaro que he leído y conozco el contenido del presente documento, comprendo los compromisos que asumo y los acepto expresamente. Y, por ello, firmo este consentimiento informado de forma voluntaria hasta que decida lo contrario.



Firma del participante.



Firma del investigador.