

# **Discurso pedagógico y subjetividad política: Tensiones entre lo instituido y lo instituyente**

**Andrea Romero Ramírez<sup>1</sup>**

**Hilton Alberto Acosta Sarmiento<sup>2</sup>**

## **Resumen**

El presente artículo se propone comprender el discurso pedagógico de los educadores del programa de formación complementaria del municipio de Sonsón, en relación con la formación de la subjetividad política de los educadores en formación. El estudio se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, desde el paradigma histórico hermenéutico, se implementó el análisis crítico del discurso como método que transitó por un estudio de lo sintáctico, de lo semántico y de lo pragmático, para comprender significados y posicionamientos de los agentes indagados. En cuanto a los resultados, se encontró que hay adhesiones por parte de los educadores en formación, a marcos simbólicos transmitidos a través del discurso de los educadores, por ende, el

---

<sup>1</sup> Normalista superior. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Instituto Superior de Educación Rural (ISER). Pamplona Norte de Santander. Abogada. Universidad de Antioquia. Especialista en pedagogía y didáctica. Universidad Católica de oriente. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Presbítero Mario Ángel, Sede Adscrita, Mauricio Botero. Municipio de Argelia-Antioquia

<sup>2</sup> Técnico laboral en Artes Escénicas-actuación de la Escuela Popular De Artes y Tradiciones Barranquilla-Atlántico. Filósofo de la Universidad del Atlántico. Especialista en pedagogía y didáctica. Universidad Católica de oriente. Docente de Secundaria en la Escuela Normal Superior Presb. José Gómez Isaza de Sonsón-Antioquia

discurso pedagógico que gravita en el programa de formación complementaria, ha comportado un medio para configurar subjetividades sujetas al capital simbólico que los maestros difunden en el ejercicio de la palabra y de las prácticas pedagógicas en el aula y que está fundamentado principalmente en una dimensión instituida.

**Palabras claves:** Discurso pedagógico, subjetividad política, instituido, instituyente, relaciones de poder.

### **Abstract**

This article aims to understand the pedagogical discourse of the educators of the complementary training program of the municipality of Sonsón, in relation to the formation of the political subjectivity of educators in training. The study was carried out from a qualitative approach, from the hermeneutical historical paradigm, the critical analysis of discourse was implemented as a method that went through a study of the syntactic, semantic and pragmatic, to understand meanings and positions of the agents investigated. Regarding the results, it was found that there are adhesions on the part of the educators in training, to symbolic frames transmitted through the discourse of the educators, therefore, the pedagogical discourse that gravitates in the complementary training program, has involved a medium to configure subjectivities subject to the symbolic capital that teachers spread in the exercise of the word and pedagogical practices in the classroom and that is based mainly on the instituted dimension.

### **Keywords**

Pedagogical discourse, political subjectivity, instituted, instituting, power relationships.

### **Introducción**

El discurso pedagógico adquiere especial valor cuando se pretende realizar una búsqueda alrededor de aquellas agencias constituyentes de la subjetividad política. Dicha indagación remite a pensar en las fuentes de los posicionamientos tanto de los educadores como de los educandos, entendiendo que gran parte de sus imaginarios son constituidos por los discursos en general y, en el espacio del aula, el discurso pedagógico en particular, categoría central que se entendió “como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirentes” (Bernstein y Díaz, 1985, p.3)

De igual manera, la subjetividad política se constituyó, también, como categoría central, su abordaje parte de la comprensión de esta como construcción de sentido, que se genera en la tensión entre lo instituido y lo instituyente y que implica capacidad de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos, con espíritu crítico y con capacidad de autorreflexión para leer su historia y su realidad (Alvarado, Ospina, Botero, & Muñoz, (2008).

A partir de la aproximación a las anticipaciones teóricas de esta investigación, se identificó que ambos conceptos han sido abordados desde el territorio colombiano. En tal sentido, el discurso pedagógico en Colombia ha sido pensado por Mario Díaz en colaboración con Basil Bernstein, quienes consideran a la educación como un campo en donde se reproducen los discursos hegemónicos de los grupos dominantes, dotados de una gramática que legitima esas prácticas. En lo referente a la subjetividad política, Martínez, Cubides, Gómez, Alvarado y Ospina, son algunos de los autores que han otorgado, a través de sus investigaciones sociales, un status propio a esta categoría conceptual, pues “adjetivar la subjetividad como subjetividad política tiene que ver con poderla nombrar como política. Es decir, que tiene un contenido” (Alvarado, 2009, p.135). De esta manera, se encontró que en el contexto colombiano, desde la

institucionalidad no se han generado grandes cambios o propuestas que apunten a la formación de subjetividades políticas con carácter crítico, pues el sistema educativo se sustenta en un currículo nacional donde predominan los siguientes elementos:

Los estándares curriculares mínimos, los instrumentos de calidad diseñados según perfiles de competencias, y estas competencias en unos enfoques cognitivos, técnicos y de gestión; también se priorizan agendas educativas colocadas en términos de eficacia y no de justicia; políticas compensatorias de las desigualdades. (Valencia, 2014, p. 225)

Por lo que la educación, en articulación con otras instituciones y procesos sociales, tiene la tarea de posibilitar líneas de formación ciudadana que permitan la generación de procesos de creación de realidades alternas *desde abajo*; al respecto, gran parte de los desarrollos pedagógicos de cara a este objetivo, se han gestado en torno a los aportes de diversos pensadores, entre ellos destaca Freire, autor brasileño quien refrenda el carácter político de la educación, promueve la alfabetización y la educación popular como posibilidad para la construcción de una conciencia colectiva, planteando también la necesidad de una pedagogía liberadora que desemboque en la justicia social.

En la misma línea se ubica Estanislao, quien “aboga por una educación que propicie una promoción integral de posibilidades no determinadas por el mercado” (Silva, 2007, p.255), una educación humanista, en donde el educador y el educando construyan una relación igualitaria donde se promueva la crítica, la participación, la duda y la investigación, y no menos importante, Lola Cendales, considerada una de las principales educadoras populares de América Latina, comprometida con la educación de diversos grupos sociales desde una posición política y ética reflexiva, que posibilite generar procesos de transformación en las comunidades a partir de un

discurso emancipatorio. (Neira, Garzón, Bastidas y Villalobos, 2017); estas y otras comprensiones afines alrededor del acto educativo, son el fundamento desde el cual se direccionan prácticas pedagógicas intencionalmente liberadoras.

No obstante, como se mencionó, el acercamiento al contexto educativo colombiano permitió evidenciar una inclinación histórica hacia la implementación del discurso neoliberal, esta inclinación tiene repercusiones importantes en la forma misma como se configura la sociedad en todos sus aspectos. A partir de tal panorama, se generaron una serie de cuestionamientos en relación con los contenidos o perfiles priorizados en materia de constitución de la subjetividad de los educadores, toda vez que se evidencia una reproducción de ciertas matrices morales que privilegian el disciplinamiento intelectual y productivo de los estudiantes, por ello la investigación se propuso comprender los discursos pedagógicos que atraviesan la formación de subjetividades políticas en los futuros educadores que están siendo formados en la I.E Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del municipio de Sonsón, pues este escenario se constituye como campo estratégico de subjetivación, en el cual se sitúan fuerzas instituidas e instituyentes que inciden en la formación del educador que allí se forma y por consiguiente la labor social que de él se deriva. En este orden de ideas, se hace necesario que en el campo pedagógico se desplieguen procesos de formación del pensamiento crítico y político que dignifiquen el acto educativo y desafíen o desestabilicen estas tradiciones hegemónicas antidemocráticas.

### **Metodología**

El proceso investigativo se desarrolló en la Institución Educativa Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza del municipio de Sonsón, Antioquia. La institución está conformada por 15 sedes

rurales adscritas y dos sedes principales ubicadas en las afueras del municipio. Los participantes de esta investigación fueron educadores en formación del último semestre del programa de formación complementaria y educadores formadores de la misma institución.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionaron tres (3) maestros formadores y cinco (5) estudiantes del quinto semestre del programa de formación complementaria, a fin de comprender la incidencia de los discursos pedagógicos de los educadores, en la formación de la subjetividad política de los maestros en formación.

El estudio se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, desde el paradigma histórico hermenéutico, desde allí, fue posible identificar la relación existente entre el discurso pedagógico y la configuración de la subjetividad política, a partir del análisis crítico del discurso, como método que permite comprender los significados y los posicionamientos de los agentes indagados,

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. Con esta investigación disidente, los analistas críticos del discurso toman una posición explícita y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social. Esta es también la razón por la cual el ACD puede ser caracterizado como un movimiento social de analistas discursivos políticamente comprometidos (Van Dijk, 2016, p.204)

La recolección de la información fue implementada a través de dos (2) grupos focales y tres (3) entrevistas a profundidad, técnicas que permitieron conocer los discursos que gravitan en el escenario escolar, específicamente en términos de subjetividad política.

El análisis de la información se realizó a partir de tres momentos: el sintáctico, el semántico y el pragmático. El primero consistió en identificar palabras recurrentes y la frecuencia de aparición de conceptos relevantes en el marco investigativo; el segundo momento, supuso identificar la significación de los conceptos hallados, teniendo en cuenta el contexto, con el fin de realizar una aproximación a las comprensiones de los participantes; por último, se analizaron los discursos a la luz del contexto, la realidad sociohistórica y la teoría.

### **Hacia otras comprensiones del discurso pedagógico**

La pedagogía como un campo disciplinar ha estado atravesada por reflexiones de distintos campos del saber, siendo la filosofía, la sociología y la psicología los que más destacan en términos de contribución al discurso pedagógico. Desde la sociología de la educación se han suscitado reflexiones que posibilitan comprensiones alrededor de la educación y que van desde los efectos que genera la sociedad en la escuela, hasta el discurso pedagógico que han empleado las instituciones sociales y los docentes. A partir de la primera perspectiva, se ha considerado la educación como un campo en el cual una generación adulta educa a la generación más joven. Así las cosas, la familia y la escuela, son las encargadas de inscribir en la consciencia de los educandos los valores y saberes que la sociedad desea inculcar en ellos (Bourdieu y Passeron, 2009, p.23)

Desde la segunda perspectiva, la educación también es ese lugar en el que se reproducen las ideologías de la clase que posee el control simbólico. En consecuencia, el fin de la educación consiste en formar a los educandos en aquellas prácticas y conocimientos que demanda la

sociedad dominante. Para efectos de esta investigación, será a partir de este campo desde el cual se definirán algunos conceptos asociados al discurso pedagógico.

El término discurso ha sido trabajado por autores como Foucault, Bernstein, Díaz, Van Dijk, entre otros. Para el primero de los autores, el discurso era ese recurso en el que los agentes disputaban el poder; recurso simbólico en el que las personas buscaban adueñarse del saber con el fin de dominar al otro y al discurso mismo (Foucault, 1978, p. 15). En Van Dijk 2009, p.32), consistía en un instrumento en el que las élites simbólicas buscaban dominar la conciencia de los otros. Por último, para Bernstein y Díaz, el discurso pedagógico fue abordado “como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirentes” (Bernstein y Díaz, 1985, p.3). En ese sentido, el discurso puede ser entendido como un dispositivo que sirve para generar una práctica que produzca un tipo de sujeto que obedezca a los distintos posicionamientos que desde la educación y otras agencias se producen.

En cuanto a los hallazgos específicos del abordaje investigativo, los educadores reconocieron que su discurso pedagógico incide en la subjetividad y respectiva praxis del educando. Lo anterior puede constatarse a partir del siguiente enunciado, en el cual un educador del programa de formación complementaria hace consciente el poder que puede llegar a tener su voz, al respecto expresó: “somos una amenaza para el gobierno, ¿por qué? porque incidimos sobre el pensamiento del otro ¿sí? Es porque en primaria lo que el profesor diga es palabra de Dios y van y contradicen a las mamás” (GFD2). De esta manera, los educadores comprenden las implicaciones en materia de formación de subjetividades de los discursos que desarrollan en su

práctica educativa, tanto así, que los educandos llegan a reproducir tales ideas y prácticas de los educadores formadores dentro y fuera del aula.

Lo anterior se materializa debido a que el educador es poseedor de un capital cultural que instituye a modo de discursos, a partir, tanto de un saber disciplinar como del saber pedagógico que construye desde su experiencia en el campo educativo y desde su bagaje académico. De ahí que los educadores afirmaran que “los chicos más grandes, llámese estudiantes de básica secundaria o maestros en formación, ellos empiezan a adoptar su discurso, su comportamiento, los estudiantes se empiezan a parecer a uno” (GFD2)

Es preciso aclarar pues, que el hablar de reproducción de discursos no supone una concepción peyorativa en sí, tal forma de percepción se liga específicamente, por lo menos en términos del actual proceso reflexivo, con reproducción de discursos instituidos hegemónicos que no propugnan por una visión emancipadora del acto educativo. En este sentido, los educadores no solo identifican el posible poder de su discurso, sino que también invitan a los educandos a reproducir conocimientos y valores, partiendo de tal capacidad para incidir en la subjetividad de los estudiantes, lo cual se vio reflejado en la siguiente respuesta “en el ámbito rural o aquí donde hacemos las prácticas, uno les decía, los niños hacen lo que ustedes les digan, o sea aprovechen eso, aprovechen” (GFD1). Más adelante la misma educadora señaló que “necesitamos respetar al otro y aprovechar esa incidencia que tenemos sobre los niños, pues, para sacar provecho para ellos, o sea, para eso nos están pagando. Para enseñar” (GFDO). En concordancia con lo anterior, “el discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen. La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control. El poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder” (Bernstein y Díaz, 1985, p.2). Así las cosas, el discurso pedagógico tiene la posibilidad de generar distintos tipos de

subjetividades, ya sea al servicio de las estructuras del poder hegemónico o direccionado a la concreción de nuevos mundos posibles.

En este sentido, el discurso pedagógico no es neutral, es decir, responde a diversos intereses que, como se mencionó anteriormente, pueden estar en concordancia con proyectos de reproducción de lógicas desiguales a favor de estructuras de poder o armonizar con enunciados emancipadores. Así, tal discurso está lleno de ideas, creencias, prácticas y componentes ideológicos. En este orden, tanto las instituciones sociales como el Estado, la sociedad, la familia y la educación están habitadas por intereses y concepciones que buscan dominar las unas a las otras a partir del control simbólico. La docente en formación comprende ese componente, enunciando que “de pronto las tradiciones y costumbres que se llevan en el hogar, esas. O sea, es imposible desligar lo que tiene es su contexto a desligarlo, a ya traerlo al contexto escolar, porque somos una unidad, porque somos una sola persona, y eso se va a demostrar de una u otra forma” (GFE1), de manera análoga una educadora afirma lo siguiente “del mundo de la vida, o sea de lo que yo veo a diario, ¿cierto? De... lo, de... de mi cotidianidad, de mis relaciones con el entorno, ¿cierto? Con la naturaleza con el otro, con el con la espiritualidad, ¿cierto? Todo eso yo pienso que es cotidianidad y veo que puede ser pertinente, basados pues como en, en el respeto” (EPD1) Pues bien, el discurso entonces se constituye como uno de tales medios en los que el docente transmite su sistema de creencias o ideología. Siguiendo a Van Dijk (2005) se puede decir que “una de las primeras características que posee el discurso es la de ser vehículo de los sistemas de creencias, entendiendo que las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través del discurso, esto es, por interacción comunicativa hablada o escrita” (pág. 15).

En el caso de los docentes, estos están marcados por la filosofía educativa de los lugares en los cuales estudiaron, por los modelos educativos de las instituciones en las cuales labora y por la influencia que han tenido entre lecturas y agentes que influyeron en su discurso y práctica pedagógica, en pocas palabras, los discursos de los educadores adquieren forma en el marco de sus propios procesos de subjetivación, procesos que a su vez, están atravesados por discursos instituidos e instituyentes. Así, desde lo instituido ya existen formas de concebir al sujeto, a la sociedad, al educador y al educando y los consecuentes medios para alcanzar determinados fines, esto es, el ideal de hombre que se pretende formar a partir de determinados discursos. En el caso particular de la siguiente docente, el tipo de sujeto que quiere formar es aquel que esté interesado en un proceso de conversión individual, en un trabajo sobre sí mismo que le garantice la felicidad “el fin de la educación sería, pues un proceso de transformación personal, ¿cierto? Una formación que propicie en nosotros una herramienta o posibilidades de encontrar satisfacción personal en lo que se hace” (EPD1).

En relación con los fines de la educación, una de las educadoras expresó que,

(...) podría decirse desde las políticas como tal, pues que es formar obreros, ¿cierto? Pero entonces ahí ya viene pues como el accionar de nosotros a modificar eso respecto al entorno en el cual nos desenvolvamos, ¿cierto? Entonces qué tipo de persona quiere ser, qué tipo de persona es usted y qué tipo de persona quiere formar, (EPD1)

Se reconoce que la educación forma mano de obra útil al sistema; no obstante, hay en el discurso pedagógico la posibilidad de formar subjetividades Otras, que piensen en las distintas formas de estimular en el educando la reflexión de la realidad social y su incidencia en la vida, que investiguen y realicen acciones que traten de transformar las relaciones y las formas en las que imaginan la sociedad y su subjetividad. Esto último sólo es posible albergando una

concepción e imagen distinta de hombre a las que maneja el discurso pedagógico institucional. En relación con lo expresado arriba, la docente tiene conciencia de las intencionalidades del gobierno en términos del ideal antropológico, sin embargo, hay muy pocas acciones que se consoliden como apuestas para una verdadera transformación de las relaciones y prácticas dentro y fuera del aula. Por ejemplo, la siguiente docente, sabe de las precariedades del sistema, pero se arroja toda la responsabilidad de la falta voluntad política a sí misma, lo cual cargará más al docente de labores que no corresponden a su trabajo. En esa línea considera que,

la ley estatutaria, donde habla de los derechos de las personas ehh con discapacidad, pues uno le duele, o sea es un dolor y uno sale como con ese ardor ahí tan profundo, ya que tantas cosas escritas y nosotros, pues no tenemos tantas garantías como allí se enuncian claro que también les digo a los chicos y empieza por mí, no nos podemos quedar cruzados ante lo que está ahí y no se está haciendo entonces ¡ay no no se respeta! nos rebelamos y ya, no , qué podemos hacer nosotros para aportar pues porque nosotros también somos Estado, nosotros también somos sociedad, qué estamos nosotros haciendo, si desde allá no nos verifican, no nos mandan, no nos... mandan los elementos, nosotros qué podemos hacer.(EPD1)

La educadora entiende la distancia que existe entre lo que demanda la ley y lo que la realidad muestra en tanto incumplimiento de esta por parte del gobierno. A pesar de sufrir las consecuencias adversas de la negligencia estatal respecto a la eficacia de las normas, la educadora asume -en distintos momentos de su discurso- que la labor docente suple el abandono del Estado. Esto último se comporta como una visión ingenua de la fuerza que ejercen las distintas instituciones sociales en la escuela, ya que la educadora olvida

Al definir posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente diferentes, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia (Bourdieu y Passeron, 2009, p.26)

Así mismo, la comprensión de la docente frente al asunto político se comporta como una mixtura entre la política y lo político<sup>3</sup>, en el marco de este último podrían ubicarse sus comprensiones alrededor de las normas y decretos que regulan y orientan el trabajo con las comunidades. La política al estar en medio de esa tensión constitutiva entre lo instituido y lo instituyente, demanda de parte del docente, además de realizar su trabajo en el aula, concienciar a los educandos de las injusticias sociales derivadas del incumplimiento de la normativa nacional y provocar actividades individuales y colectivas. En ese orden de ideas, el reconocimiento de ese incumplimiento, debe llevar al docente a generar acciones desde fuera, a partir de un discurso instituyente que genere el cambio y el cumplimiento de la ley. El trabajo solitario del docente sin la solidaridad de los otros es insuficiente para generar verdaderos cambios en la educación.

Ahora bien, el identificar el discurso pedagógico que habita el programa de formación complementaria, puede hacerse también desde el imaginario de los educandos, quienes consideran que existe la presencia de un discurso pedagógico tradicional dentro de la institución. Cuando se conversó sobre las cualidades de los docentes uno de los entrevistados expresó: “bueno, características empezaría yo por algunas son tradicionales aún” (GFE2). Más adelante, otra de las voces señaló que “volvemos a lo mismo, la memorización. O sea, llegamos a la

---

<sup>3</sup> La política es entendida como la multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento. Mientras que lo político se entiende como lo instituido (Martínez y Cubides, 2012)

repetición de la repetidora, entonces llegamos siempre, como dice Jaime Garzón, siempre vamos por el mismo camino de la memorización”. (GFE2). Lo tradicional se asocia a las clases magistrales, no se permite la apertura al diálogo, hay una práctica pedagógica asimétrica, vertical “De pronto ya se vuelve de una a una hora y media hablándole de un tema” (EPE1) sentenció uno de los estudiantes. A su vez, se leyó un deseo de realizar una práctica pedagógica alejada de ese corte tradicional, al tiempo que afirmaron que lo tradicional tiende a estimular la memoria, por ello, la necesidad de repetir, de ahí que el método memorístico se convierte, según el estudiante, en un medio que no es idóneo para las generaciones y temas que se trabajan en la actualidad. De acuerdo a lo anterior, se pudo deducir que existe una consciencia de un discurso pedagógico tradicional que reproduce relaciones de poder, valores que promueven la obediencia bajo el poder simbólico que tiene el docente. Situación que no armoniza con la propuesta pedagógica de la Institución, que se mueve desde una perspectiva crítico dialógica. No obstante, también se leyó la necesidad de nuevas formas de racionalidad, que de acuerdo con las voces participantes, podrían estar siendo estimuladas por algunos docentes del programa de formación.

Otro de los aspectos que caracterizó el discurso docente fue el poseer una serie de valores que estimulan a los educadores en formación. No está de más decir que los educandos empiezan a identificar estos valores y a replicarlos a partir de su discurso. En las conversaciones con los educadores resultó usual escuchar palabras como oler a profe, magia, liderazgo, respeto, socialización, vocación y creatividad siendo esta última palabra una en las que coinciden tanto docentes como educandos. El siguiente caso así lo mostró “Usted tiene que hacer magia y tener una disponibilidad y una creatividad y también ser muy tolerante a la frustración porque mientras usted está súper concentrado con un grupo, ehhh los otros están despelucados porque usted no puede controlarlos a todos” (EPD1). Más adelante un educando destacó esa cualidad en una

docente, declarando que “también que es muy diversa. O sea que es muy creativa, entonces a la hora de ella de presentarse a una actividad ella tiene múltiples estrategias, entonces eso es muy chévere”. (GFE1).

En síntesis, el discurso pedagógico de los educadores se mueve desde valores asociados a elementos que debe tener la práctica docente como a virtudes que deben encarnar los educandos para producir sujetos que sepan vivir en sociedad. También hay una conciencia de parte los entrevistados sobre la existencia de un discurso aún tradicional que dificulta las relaciones pedagógicas y la participación de los educandos. Finalmente, los educadores identifican que desde el discurso pedagógico oficial se intenta materializar un ideal de hombre que en nada se relaciona con aquel que aquellos intentan promover en el aula, solo que no hay de parte de ellos un discurso pedagógico crítico que posibilite otras formas de acción.

### **De subjetividades políticas y educadores en formación**

La pregunta por el sujeto, específicamente por su vínculo con la política como campo de construcción colectiva y desde allí, los cuestionamientos alrededor de la formación de la subjetividad política en el marco de la educación, conducen a un análisis de las formas de subjetividad que desde allí se agencian, pues este escenario se constituye como campo estratégico de subjetivación.

Pues bien, en relación con esta categoría, se evidenció una serie de discursos que los educadores en formación relacionaron con algunos de los significados y de las comprensiones

que se han construido alrededor de la subjetividad política, observándose una elaboración que se teje entre dos campos: lo instituido<sup>4</sup> y lo instituyente.

Es conveniente aclarar, que para el análisis de dichos discursos, la subjetividad política actúa como:

Producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ‘ser’ y ‘estar’ en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 2012, p. 176).

Dicha acepción otorga al pensamiento crítico un rol primordial en cuanto propone la deconstrucción y reconstrucción permanente del sujeto, proceso que es posible a partir de categorías como la duda, la investigación, el análisis y la reflexión, y que se espera, le proporcionen cierta autonomía intelectual que le permita generar procesos emancipatorios, bien sean individuales o colectivos.

Al indagar por los sentidos básicos sobre la subjetividad política, se relacionó esta categoría con “saber convivir ciudadanamente” (EPE2), “respetar normas y reglas” (EPE2) y “con la democracia” (GFD1); de igual manera, significados como “la toma de decisiones”(GFD2), “la autonomía”(EPE1) y “la libertad de opinión” (EPE1) se vincularon a la noción de pensamiento

---

<sup>4</sup> En coherencia con los aportes de Castoriadis, lo instituido hace alusión a la fuerza hegemónica de los poderes dominantes que garantizan el estado de las cosas, aquí está incluida la economía, la política, la organizaciones, la familia, entre otras. Aparatos y mecanismos de sujeción y dominación que operan en y desde la sociedad en su conjunto y que portan mecanismos de reproducción culturalmente establecidos. (Martínez y Cubides,2012, p.175)

crítico, que, como se mencionó antes, comporta un elemento definitorio de esta forma de subjetividad; lo anterior, ligado a la recurrencia de nociones como la igualdad, el individualismo político y la transformación de sí mismo, pusieron de manifiesto un pensamiento predominantemente liberal, en el cual el foco moral es el individuo y es alrededor de él que se estructuran los derechos.<sup>5</sup>

Así, teniendo presente que la formación de subjetividades políticas remite a un ejercicio del poder en todos los ámbitos de la vida ciudadana, en donde, como lo afirman Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008)

los sujetos puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad (p. 30),

Se evidenció entonces que las comprensiones y las formas de posicionarse en la realidad concreta por parte de los participantes, obviaron la existencia de otros elementos consustanciales a la subjetividad política, que implican, por ejemplo, procesos de desacuerdo, de denuncia ante situaciones de opresión y de acción sobre la realidad concreta, como elementos que se inscriben en la dimensión instituyente del ser humano; al respecto, Castoriadis (1997) habla de la potencia creadora de la imaginación de la sociedad desde la cual los humanos tienen la posibilidad de crear la institucionalidad que habrá de orientarlos y regularlos, al tiempo que se hacen sujetos, siempre en historicidad.

---

<sup>5</sup> Respecto a esta línea de pensamiento, puede leerse: Democracia y liberalismo político. La perspectiva de Martha Nussbaum (2013).

En ese sentido, expresiones como “pues yo, yo, no me quedaría callada. Pero en ocasiones como que no sé, le toca a uno, ser sumiso y ya” (GFE4) y “Es eso, o sea, y ya porque ella es la maestra y como nosotros somos estudiantes, entonces tenemos que, como doblegarnos, sí.” (GFE4) perfilaron una ciudadanía pasiva y silenciosa en relación con situaciones de opresión, pues en los educandos, se evidencian maniobras evasivas o acciones débiles que no rompen con ciertas condiciones de injusticia. Al referirse a la influencia del Estado sobre los discursos de los educadores en formación, comentó E1: “la verdad sí influyen porque son cosas que están inmersas en el contexto, entonces el maestro se adapta al contexto, a las costumbres, a las culturas, y dentro de esas costumbres y culturas, está este entorno político, dentro de las políticas digamos de Estado, entonces en realidad sí influyen”. Una referencia clara a que el deber del educador es adaptarse al contexto, entendiendo como elementos constituyentes de este, no solo la cultura, sino también, lo político; de este modo, no sería labor del docente desafiar los discursos instituidos, sino más bien, educar en función de ellos. En este sentido, si bien, pareciera que se tiene conciencia sobre la influencia que algunas agencias instituidas tienen sobre el acto educativo, examinando a profundidad el fragmento específico, se evidencia una visión que continúa por la misma línea, configurando una ciudadanía pasiva ante el orden dado, una ciudadanía tendiente a naturalizar el estado de cosas.

Por otra parte, un estudiante, refiriéndose al pensamiento crítico expuso “es como un pensamiento autónomo, pero bajo lo que uno puede considerar acerca de algún tema y que ha construido mediante muchas percepciones de la vida que ha tenido por influencias sociales, del grupo” (EPE1); es decir, se deduce que la autoconstitución de sí, tiene lugar en un campo instituido y por ende, que el sujeto es producido por dispositivos y prácticas de poder. No obstante, no se encontró un cuestionamiento profundo alrededor de las formaciones discursivas

hegemónicas que privilegian determinada identidad política del sujeto; la incidencia del sector político y económico se leyó predominantemente en clave de recursos para la educación, al respecto comentó E2: “¿el sector político? Haber, influye en la educación, por todos los recursos más que todo”, y no se leyeron como instancias que determinan el ideal antropológico de ciertos proyectos de nación y por ende como agencias de subjetivación, es decir, plantean a la educación como campo casi autónomo en términos de generación e implementación de discursos y prácticas pedagógicas, en donde el vínculo entre la educación y otros sectores se percibe más en términos de alianzas posibles, que de reproducción de subjetividades, se desconoce entonces que la educación opera o ejecuta lo direccionado desde otros sectores.

En estos discursos, también se encontraron distanciamientos frente al sentido que se da a instrumentos de poder como el currículo, pues si bien algunos de ellos intuyen éste como plataforma para perpetuar un modelo de hombre funcional al status quo, al expresar que,

siento que el fin de la educación en Colombia es simplemente dar el currículo que es, el que siempre ha estado pues como con las áreas, que son como indispensables, yo no digo que no, pues el conocimiento está, pero es más que todo formarlos bajo un montón de criterios para que ellos sean útiles para una sociedad laboral(EPE1).

En su mayoría se le da una lectura neutral y se asume como mecanismo incuestionable y necesario para fundamentar la práctica pedagógica. Así, al interrogar a los educadores en formación sobre cómo planean sus clases, las voces participantes coinciden en comentarios como el siguiente: “si la vamos a realizar díganos, en el colegio, vamos al macrocurrículo, pues es en donde están todas las temáticas, desempeños” (EPE2).

Por otro lado, al preguntar alrededor del modelo pedagógico de la Institución, en tanto es determinante en el proceso de constitución del tipo de sujeto que se forma; fue posible detectar

un reconocimiento de la propuesta con la que trabaja la institución, que desde el deber ser, se plantea como crítico dialógica. Una propuesta metodológica compatible con la formación de subjetividades políticas, en tanto las pedagogías críticas parten de una mirada socio-crítica de la educación y la sociedad (con pretensiones emancipatorias). Perspectiva desde la cual, los docentes se asumen como actores “políticos [...] con capacidad para entregar y resolver los conflictos, tomar decisiones, proponer y optar, actuar en instancias de decisión, aportar significativamente a la construcción de nuevos órdenes sociales y políticos” (Martínez, 2008, p. 113).

Sin embargo, al indagar en los participantes alrededor de las comprensiones de dicha propuesta, se encuentra que, si bien, nombran algunos de los autores, no existe una apropiación profunda y una praxis coherente con sus postulados, ya que la propuesta crítica plantea “una educación para la formación de un hombre capaz, no sólo de develar la hegemonía social, cultural y política, sino de participar en la reconfiguración de dichas relaciones de poder, aproximando a la conquista de la libertad” (PEI, 2018, p.145); y se encontró que los participantes coinciden en que fundamentan principalmente las prácticas desde los lineamientos propuestos desde el Ministerio de educación nacional y desde los postulados de María Montessori; una preferencia y afinidad -que comparten con sus maestros formadores- sustentada en la relevancia que se le da al juego en los ambientes de aprendizaje más no en la compatibilidad de sus comprensiones y propuestas a la luz de una propuesta de carácter crítico y liberador.

De todo lo anterior, se deduce que la subjetividad política de los educadores en formación, se construye al interior de un campo instituyente e instituido, pero se evidenció también una marcada inclinación hacia esta última dimensión. De igual manera, se hizo evidente la ausencia

de procesos colectivos o de actuaciones individuales de cara a proponer nuevas formas de habitar este mundo o de encarar situaciones de injusticia; así es importante recordar que

la subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar. No quiere decir que la acción siempre tenga que ser colectiva; lo que se trata de afirmar es que la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no es apropiada y recordada por una comunidad plural o comunidad pública (Alvarado et al., 2008, p.31).

### **Discurso y Subjetividad política, un campo de tensión entre lo instituido y lo instituyente**

Entre los hallazgos encontrados sobre la subjetividad política de los maestros en formación, se concluyó que se constituye en gran parte desde el discurso pedagógico de los docentes del programa, pues existen muchos puntos de encuentro entre las comprensiones de los educadores y los educandos, además, se visibilizó la influencia de distintas agencias y agentes en su proceso formativo. Por un lado, los docentes formadores han recibido una fuerte influencia de aquellos docentes que los educaron y de las instituciones en donde se formaron; mientras que por otro, existen diversas agencias que tocan la subjetividad de los docentes como lo son los sectores sociales, políticos y económicas, y lo más importante para el proyecto de investigación, por el discurso pedagógico oficial en tanto es un instrumento reproductor del tipo de sujeto que requiere la institucionalidad, esto es, los discursos producidos por el Ministerio de Educación Nacional y las políticas públicas.

La marcada inclinación hacia el discurso oficial se expresó por ejemplo en el sentido que se le da a la propuesta crítico dialógica, pues se ha asumido como un modelo por competencias tal

como lo identifica una de las educadoras del programa de formación “sí, tenemos una propuesta crítico dialógica, entonces en ese sentido se adoptó un modelo por competencias, entonces es responderles a cuatro momentos, entonces desde el currículo como tal, vamos entonces a pasar por esa activación de saberes previos (...)” (EPD1), es decir, que aun cuando la Institución Educativa ha sido estructurada bajo la referida propuesta, el tipo de racionalidad que se propone - al privilegiar las lógicas de un modelo curricular y un discurso oficial- lejos está de situarse en una línea crítica y liberadora, y por ende, de una formación de subjetividades políticas. Esta afirmación se reforzó al indagar alrededor de los elementos que fundamentan las cartas descriptivas y de las exigencias a las que responden sus actuaciones como institución<sup>6</sup>; respuestas estas que conducen a concluir que los procesos institucionales se sitúan con dirección a instancias instituidas, representadas en un discurso oficial que funge como referente y que proviene de una autoridad estatal como lo es el Ministerio de Educación Nacional. Lógica que se instaló también en la racionalidad de los educadores en formación, quienes direccionan sus prácticas pedagógicas desde esas mismas fuerzas discursivas hegemónicas, lo cual se evidenció a partir de comentarios como el siguiente: “Y si es en la ruralidad, pues nos basamos en las guías, pues en los módulos que ya vienen preestablecidos desde el Ministerio para trabajar”. (EPE2)

Vale precisar que lo instituido no se restringe exclusivamente a lo Estatal, sino que hace referencia a “la fuerza hegemónica de los poderes dominantes que garantizan el estado de cosas. Aparatos y mecanismos de sujeción y dominación que operan en y desde la sociedad” (Martinez y Cubides, 2012, p.74), que pueden expresarse también desde los contextos primarios de actuación.

---

<sup>6</sup> Evaluación de acreditación de calidad previa y de calidad y desarrollo.

Otro de los puntos de encuentro que arrojó el proceso investigativo, se ubicó en que existe, tanto en educadores como en educandos, valoraciones racionales sobre lo que identifican como justo e injusto, se manifestó una conciencia sobre el ausentismo estatal en términos de erogación de recursos, especialmente destinados al área rural y se relacionaron elementos faltantes en el esquema educativo, con la falta de oportunidades. Este es un punto de partida para transitar hacia lo que es un sujeto crítico, capaz de poner en duda el statu quo y reconocer que hay estructuras dominantes, para así irse constituyendo como un ser racional con potencial transformador, pues el sujeto político no debe conformarse, por ejemplo, con las nominaciones jurídicas sino que debe adoptar posiciones y acciones encaminadas a la creación de otros mundos posibles.

Ahora bien, frente a esa dimensión política, las voces participantes reconocieron que la noción no se circunscribe a una esfera gubernamental, al respecto comentó una de las docentes del programa de formación expresó “(...) el docente es un sujeto político, ehhh el docente participa, hace democracia en una escuela” (GFD2), en el mismo sentido, uno de los estudiantes expresa: “Política es todo lo que nos rodea, o sea, no nos quedamos sólo en el acto político de ir a votar. Debe ser muy respetuoso, debe ser fiel a sus pensamientos.”(EPE2), expresiones coherentes con los planteamientos de Díaz (2016) cuando se refiere a la formación política, afirmando que esta no se debe restringir a lo procedimental, esto es, a la concreción de formas de gobierno, sino que debe dirigirse a un ejercicio del poder en todos los ámbitos de la vida cotidiana. No obstante, al contrastar estas respuestas con otras concepciones alrededor de la política, surgidas a partir de otras de sus comprensiones y de evocaciones de sus formas de acción -como se señaló en el aparte anterior- la política se ligó principalmente a un escenario quizá ajeno, y vinculada a la erogación de recursos y la producción de políticas públicas y de normas.

Otra de las coincidencias que permiten hablar de la incidencia del discurso pedagógico en materia de formación de subjetividades políticas, se observó a partir del análisis de las siguientes expresiones comentadas por las educadoras formadoras: “yo puedo ser la salvadora de estos niños” (GFD2); “más que la educación es el docente.” (GFD2); “cuando el profe decía, será que la educación sí está promoviendo inmediatamente yo dije, pues yo no sé la educación, pero mi proceso... a eso es a lo que le quiero apuntar todos los días” (GFD1); lo que evidenció que hay un discurso instituido que deposita en la práctica docente tareas que pertenecen a otras agencias. Esa responsabilidad hace recaer todo el peso del fracaso o éxito de los estudiantes en los educadores, lo cual puede resultar dañino, ya que deja de lado la incidencia y responsabilidad que atañe al Estado y a otras instituciones sociales.

Al tiempo, estas expresiones pueden tener incidencia en el discurso individualista que predomina también los educandos -y que se señaló anteriormente- olvidando que “la reconfiguración de este mundo exige sujetos políticos con capacidades para pensar, actuar y construir lo social y lo político de otras maneras” (Martinez y cubides, 2012, p.70). Habrá pues que trabajar una noción del ser humano, desde la enteridad, que implica “el paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad” (Alvarado et al., 2008, p.27).

Conviene señalar también que el despliegue discursivo de los educadores formadores, en tanto producto y productor de subjetividad, expresó compatibilidad con las comprensiones que tienen los educandos respecto a aquellos elementos que deben constituir la figura del maestro, siendo la creatividad la característica a la que mayor relevancia se le endilga.

Se identificó también una similitud en el uso compartido de la palabra vocación; pues es una comprensión que se identifica desde el discurso pedagógico de los educadores formadores y desde los sentidos que los educandos le dan a su profesionalización; al respecto una de las educadoras señaló “La vocación docente también es un punto muy importante en la formación de los maestros, es querer ser docente y es que me tocó ser docente o es una opción, por ejemplo, la vinculación de tantos profesionales” (GFD1), acorde con lo anterior, un educador en formación considera que la labor docente debe tener “mucha vocación, mucha entrega por la profesión, se ve que en realidad les gusta y aman hacer lo que, aman transmitir ese conocimiento a otros” (GFE5).

Así, la vocación puede ser entendida desde dos frentes, el primero de ellos supone el deseo que tiene un docente por su profesión, por materializar aquel don que Dios, la naturaleza o el destino le predestinó, el segundo por su parte, propone realizar aquello que le gusta, aquello que le da sentido a su existencia. Ante estos dos sentidos, conviene tener en cuenta que asumir la docencia como consecuencia de la vocación, supone una comprensión determinista de los sujetos, en tanto se desconoce que hay factores sociales, económicos y culturales que intervienen en la toma de decisiones y opciones profesionales. La vocación podría ser esa herencia que les dejan las élites simbólicas y hegemónicas a los sujetos que hacen parte de la base de la sociedad, como lo muestra muy elocuentemente Bourdieu y Passeron en los herederos (2003) y un sujeto político debe asumirse como un ser condicionado más no determinado, “pues los sujetos condicionados superan al poder condicionante, en tanto los seres determinados, se esclavizan al poder determinante”(Freire, 2019, p.152).

## **Consideraciones finales**

La I.E Escuela Normal Superior y específicamente el programa de formación complementaria, se ve abocado a tendencias y exigencias institucionales. En este sentido, la formación de educadores y la formación de subjetividades políticas han estado atravesados por tensiones de orden disciplinar, metodológico y reglamentario, que determinan en gran medida el ser y el hacer del maestro.

Desde el discurso pedagógico existe la posibilidad de proyectar otros fines de la educación que se alejen del discurso pedagógico oficial. Para ello conviene pensar en la posibilidades de transformación que tienen los sujetos y de algunos valores que vayan en concordancia con esos fines, aprovechando que ningún discurso es de carácter neutral, por lo que es preciso asumir posiciones que vaya en dirección de la emancipación del sujeto.

Gran parte de los entrevistados, reconocen situaciones de injusticia, una normatividad inconexa con la realidad e intuyen un ideal antropológico pensado desde las estructuras hegemónicas dominantes; no obstante, estas valoraciones racionales sobre su realidad concreta no logran traducirse en reflexiones, acciones o propuestas que impliquen la superación de situaciones de desigualdad e injusticia.

La formación de la subjetividad política desde el programa de formación complementaria constituye un gran reto que implica transitar hacia nuevas formas de racionalidad orientadas a la potenciación de la capacidad creadora, de forma tal que permita la conformación de subjetividades instituyentes y por ende abordar la realidad socio-histórica desde una mirada reflexiva y crítica que desemboque en procesos individuales y colectivos de cara a transformar tramas de relación y poder.

Se encontró que hay adhesiones por parte de los educadores en formación, a marcos simbólicos transmitidos a través del discurso de los educadores, por ende, el discurso pedagógico

que gravita en el programa de formación complementaria, ha comportado un medio para configurar subjetividades sujetas al capital simbólico que los maestros difunden en el ejercicio de la palabra y de las prácticas pedagógicas en el aula y que está fundamentado principalmente en la dimensión instituida, lo que hace necesario alertar sobre lo siguiente, “lo instituido y lo instituyente no puede pensarse de manera desarticulada ni excluyente porque cuando el imaginario instituido (lo político) absorbe, neutraliza o niega lo instituyente, la política se desvanece”. (Martínez y Cubides, 2012, p.75).

Finalmente, se pudo concluir que el escenario del programa de formación complementaria se sitúa en dirección de las fuerzas instituidas-hegemónicas y que es todavía un espacio con débiles procesos de formación de fuerzas instituyentes y de producción de sentidos alternativos. De acuerdo con lo anterior, se hace indispensable un trabajo desde el cual se contribuya a comprender otros tipos de discurso pedagógico o a desarrollar la propuesta crítico dialógica que la Institución contempla, de forma tal que tenga mayor incidencia en el discurso y práctica pedagógica de los docentes y educandos, para que desde allí se forme un tipo de hombre distinto al que quiere la estructura hegemónica dominante: una persona consciente de su lugar en el mundo, capaz de transformarse con lo otro y con los otros.

## Referencias:

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43.
- Arjona Pachón, G. E. (2013). Democracia y liberalismo político. La perspectiva de Martha Nussbaum. *Colombia internacional*, (78), 145-180.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Herederos*. Siglo.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y Error.
- Díaz Gómez, A. (2016). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso* (AG Troyano, Trad.). México, DF: Editorial Tusquets. (Trabajo original publicado en 1970).
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, Á. D. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del CENDES*, 26(70), 127-140.

- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2019). Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos. *uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2101>*.
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Neira, A., Garzón, H. G., Bastidas, L. E., & Villalobos, S. J. (2017). Lola Cendales González: su aporte a la educación en Colombia.
- Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63.
- Silva, J. A. P. (2007). El sujeto de la educación: ¿a quién se educa y quién educa? Una reflexión desde Estanislao Zuleta. *Magistro*, 1(2), 253-262.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Villa, M. D. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y saberes*, (50), 11-28.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior, Presbítero José Gómez Isaza (2018). *Proyecto educativo institucional*.