



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(Colombia)
ISSN: 1900-9895
rlee@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas
Colombia

LA PROYECCIÓN Y LA PLURALIDAD: DEL SOY AL SOMOS, UNA POSIBILIDAD DE TEJER SUEÑOS DESDE LA ESCUELA

Loaiza-Zuluaga, Yasaldez Eder; Vergara-Martínez, Alejandra; Arias-Vásquez, Liliana
LA PROYECCIÓN Y LA PLURALIDAD: DEL SOY AL SOMOS, UNA POSIBILIDAD DE TEJER SUEÑOS DESDE
LA ESCUELA

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 15, núm. 1, 2019
Universidad de Caldas, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920002>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

LA PROYECCIÓN Y LA PLURALIDAD: DEL SOY AL SOMOS, UNA POSIBILIDAD DE TEJER SUEÑOS DESDE LA ESCUELA

PROJECTION AND PLURALITY: FROM I AM TO WE ARE, A POSSIBILITY OF WEAVING DREAMS FROM THE SCHOOL

Yasaldez Eder Loaiza-Zuluaga Yasaldez@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0003-4215-2267>

Alejandra Vergara-Martínez alejandravergara99@yahoo.com
Práctica Privada, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0002-1617-9864>

Liliana Arias-Vásquez arias_liliana@yahoo.com
Docente de Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0002-3717-3664>

Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia), vol. 15, núm. 1,
2019

Universidad de Caldas, Colombia

Recepción: 01 Agosto 2018
Aprobación: 23 Octubre 2018

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=134157920002](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920002)

Resumen: Este artículo presenta los resultados de la investigación “Formación de la subjetividad política en niños escolares desde las prácticas pedagógicas”, cuyo principal interés fue comprender la relación entre estos dos elementos, teniendo como marco contextual dos instituciones educativas públicas del Cauca y Valle del Cauca (Colombia). Las aportaciones teóricas de Ruiz, Silva y Prada, Londoño; Arendt; Philipe; Freire y Rousseau; constituyeron el eje central para el desarrollo de las categorías fundantes: subjetividad política, pedagogía y niñez. La metodología correspondió a un enfoque cualitativo de corte socio-analítico y hermenéutico que permitieron obtener entre otros, los siguientes resultados: el análisis de la identidad, posicionamiento, proyección y pluralidad, permitieron el reconocimiento del potencial de subjetividad política presente en los niños; la pluralidad y la proyección, elementos centrales del presente artículo, se vieron obstaculizados por el discurso pedagógico oficial, el poder del docente y la concepción que tiene el maestro sobre el niño.

Palabras clave: subjetividad política, pedagogía, niñez, prácticas pedagógicas.

Abstract: This article presents the result of the research “Training in political subjectivity in school children from pedagogical practices” whose main interest was to understand the relationship between these two elements, taking as a contextual framework two public educational institutions of the Departments of Cauca and Valle del Cauca (Colombia). The theoretical contributions of Ruiz, Silva and Prada, Londoño, Arendt, Philipe, Freire and Rousseau constituted the central axis for the development of the founding categories: political subjectivity, pedagogy and childhood. The methodology corresponded to a socio-analytical hermeneutic qualitative approach which allowed obtaining, among others, the following results: analysis of identity, positioning, projection and plurality that allowed recognizing the potential of political subjectivity present in children; plurality and projection, central elements of the present article, were hampered by the official pedagogical discourse, the power of the teacher and the conception that the teacher has about the child.

Keywords: political subjectivity, pedagogy, childhood, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

La escuela como esfera pública, ha de propiciar la formación no solo académica sino también humana, ciudadana y política de los educandos con el fin de responder a los desafíos propios de las sociedades contemporáneas, donde la democracia se propone como el modelo ideal de sociedad; dicho modelo exige que se promueva la participación, la toma de decisiones, la libertad y el reconocimiento de los derechos humanos, en la población escolar. En otras palabras, la escuela está también llamada a promover la formación de la dimensión política en los educandos.

Sin embargo, en Colombia se evidencian altos niveles de abstencionismo, escasa participación en temas políticos y falta de criterio para tomar decisiones acertadas especialmente en la población juvenil, lo que nos llevó a cuestionar el papel que está cumpliendo la escuela y, más específicamente, el maestro desde sus prácticas pedagógicas en torno a la formación de la subjetividad política en los educandos en edades tempranas.

Si bien es cierto que el tema de la subjetividad política ha cobrado relevancia investigativa en los últimos años, también es cierto que son escasos los trabajos que ubican la niñez como población válida para ser no sólo estudiada sino también escuchada. Consideramos que esto es así porque los niños históricamente han hecho parte de las poblaciones minoritarias y vulnerables de la sociedad, y además han estado bajo la mirada dominante del adulto quien los concibe como individuos quebradizos y débiles, necesitados de protección y cuidado para llegar a ser.

Esto llevó a cuestionar la formación de subjetividad política en la población infantil, pues si bien los niños son considerados como el centro de la actividad pedagógica, en ocasiones aparecen desdibujados o al margen del escenario escolar.

Por expuesto, se hace necesario analizar si los educadores están contribuyendo o no a la crisis de la educación, si las prácticas pedagógicas favorecen la formación humana y ciudadana de la que al parecer adolecen las generaciones presentes y futuras, y cómo los niños pueden ser formados en principios básicos como la autonomía, la pluralidad, la participación y la libertad, tal como lo establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 (UNICEF, 2006).

Considerando lo anteriormente descrito, toma sentido lo expuesto por la filósofa Nussbaum (2015) cuando hace referencia a la “crisis mundial de la educación”:

Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona.

Estos argumentos dieron sustento para el planteamiento de la pregunta base de la investigación ¿Cómo desde las prácticas pedagógicas se aporta a

la formación de la subjetividad política de niños entre los 9 y 11 años, en dos instituciones educativas (IE) públicas del sur del país?

En el contexto nacional, una minuciosa y amplia revisión del estado del arte permitió establecer la influencia que ejercen factores como la familia, el contexto, la cultura y la IE en torno a la formación de la subjetividad política. Los hallazgos de investigaciones recientes, consideradas como las más relevantes para nuestra investigación, pues aportaron desde la construcción teórica y metodológica, permitieron develar que el sujeto político es concebido como un ser que moviliza su pensamiento en función de la transformación social, el cual solo puede ser logrado si se permite dar la voz a los sujetos en la búsqueda constante de un mejor vivir, en torno al reconocimiento de los derechos, la justicia y la equidad, para lo cual la escuela debe generar estrategias pedagógicas que potencien el sentido crítico y aflore de una u otra manera el sentido político de cada ser, en busca del bienestar común, que logre encontrar en la participación un elemento motivador para el desarrollo social. De igual manera, se pudo concluir con los hallazgos de estas investigaciones que la subjetividad política no es un hecho dado, que es un producto en construcción constante, en el cual intervienen no solo los maestros, sino también las directivas, las relaciones cotidianas, las relaciones de saber-poder y el contexto externo de la escuela. También se evidenció que el estudio de la subjetividad política en niños y su relación con la pedagogía, ha sido poco abordado desde el campo investigativo, con lo cual la intención comprensiva de la presente investigación permitió aportar a la construcción teórica de una categoría de conocimiento en construcción, prestando especial interés en escuchar la voz de los niños sin minar la intervención del maestro, puesto que se partió de la consideración de que el niño es sujeto de derechos y por lo tanto resulta válido y pertinente indagar en él los elementos que hacen parte de su subjetividad política.

MARCO TEÓRICO

Niñez

Los niños son en la actualidad una población ampliamente reconocida dentro del contexto social, tanto la familia como el Estado aceptan el compromiso que les asiste para con esta población con el fin de garantizar las condiciones necesarias y favorables que les permitirán el desarrollo pleno de su vida como adultos.

Sin embargo, la niñez como noción conceptual tiene un carácter histórico y cultural que denota particularidades propias de la época y los contextos estudiados.

Por ello, la mirada actual que se tiene sobre la infancia dista mucho de la que se tenía en siglos anteriores; hacer referencia a la niñez implica atender a las demandas contextuales enmarcadas en un tiempo y espacio definido, marco que lo re-crea, le da vida y significado.

En su tesis doctoral, Robles (2015) refiere cómo la historia de la infancia ha estado marcada por actos de violencia infringidos por los adultos y que evidencian el poco valor que se le otorgaba al niño y la poca

responsabilidad que asumía la misma sociedad, el Estado y la familia en cuanto al cuidado y protección del menor. Así por ejemplo, en el siglo IV el infanticidio “era una práctica recurrente (...) principalmente promovido por los defectos físicos de nacimiento, la ilegitimidad de los hijos y las carencias materiales de las familias de los recién llegados, a quienes no se les podía garantizar la alimentación” (p. 30). Los niños morían a causa de fuertes castigos, mala alimentación, ahogados en las tinajas o quemados en las chimeneas, por descuido de los adultos; fueron sometidos a la esclavitud y a abusos sexuales. Esta forma de proceder denota la falta de claridad que los adultos tenían frente a la infancia: los niños eran percibidos como seres inconclusos, dependientes e indefensos, que poco o nada tenían que ver con la vida de los adultos.

El panorama para la niñez mejoró hacia el siglo XVII gracias a los aportes de pensadores en el campo de la educación, como John Locke, Immanuel Kant y Jean-Jacques Rousseau, quienes hicieron contribuciones significativas para el fortalecimiento del sentimiento positivo hacia los niños ya que en sus obras proponen el cuidado y el respeto de éstos atendiendo a los límites propios de la edad y contribuyendo así a su desarrollo y formación. En palabras de Rousseau (2000):

Hombres, sed humanos, tal es vuestro primer deber; sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre (...). Amad la infancia; favoreced sus juegos; sus deleites, su amable instinto (...). La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño en suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar el hombre en el hombre y el niño en el niño (...). (70-71)

Los aportes de estos filósofos y en especial del pedagogo Rousseau, permean hoy por hoy la reglamentación jurídica tanto internacional como nacional, para el caso colombiano, en torno a la niñez. La visión del niño como ser natural, con potencial de libertad presente en el pensamiento de Rousseau está en la base de la Declaración de los Derechos de la Niñez de 1989 por lo que el niño, sin desconocer la etapa formativa en la que se encuentra y que es necesaria para su desarrollo como persona, es presentado como sujeto de derechos. Atendiendo a los objetivos trazados para la investigación, fue justamente esta visión de niñez la que permitió agenciar el trabajo de campo, el análisis y finalmente la recomendación a maestros, investigadores y adultos en general, para que asuman a los niños como personas y se reconozca el potencial de subjetividad política que poseen y que debe ser desarrollado desde la escuela.

La subjetividad política

La persona humana está en permanente construcción de su ser, es proyecto y en esta medida su incompletud se convierte en la razón por la cual se moviliza y se dinamiza; su mirada del mundo no se restringe al espacio de sí, pues esto limitaría su crecimiento, requiere observar a los otros, entrar en diálogo con ellos y de esta manera entrelazar sentidos, conciencias o, para nuestro caso, subjetividades.

Esta construcción de sentido, se hace en el marco de un contexto social y cultural desde el cual la persona crea y recrea su mundo para habitarlo

y poder también habitar en el mundo de los otros. Por consiguiente, se presenta como un sujeto activo y dinámico dentro de los procesos cotidianos de carácter social, económico y político.

Tal actuación le permite transformar la realidad e ir formando su subjetividad política. Esto implica para el sujeto el reconocimiento de su capacidad creadora y el otorgamiento de sentido a su obrar, lo que en palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire (1980) se presenta como un acto de conciencia:

Los hombres al tener conciencia de su actividad y del mundo en el que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen (...) al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan (...) los hombres, contrariamente al animal, no solamente viven, sino que existen y su existencia es histórica (...) dado que son conciencia de sí y conciencia del mundo. (p.116)

Se afirma entonces que la subjetividad no solo tiene una dimensión individual, sino también social y es en esta última donde, a criterio de González Rey (2013) tiene lugar la subjetividad política. El sujeto tiene para sí sus propias concepciones, imaginarios, interpretaciones y sentires que se forman y transforman a lo largo de toda la vida, pero esta subjetividad difícilmente puede ser guardada y nunca manifestada, pues siendo un ser de relación, que requiere de la presencia del otro para irse construyendo como persona, el sujeto devela en los espacios sociales su propia subjetividad, la subjetividad individual, posibilidad ésta que le permite entrar en contacto con las subjetividades de los demás, siendo precisamente en esos escenarios públicos donde se devela la subjetividad política.

Díaz-Gómez y Alvarado (2012) reconocen la subjetividad política como:

un proceso constitutivo de la subjetividad en el cual el sujeto reflexiona sobre su condición como integrante de una colectividad y los procesos de corresponsabilidad social que de ello se deriva y que se expresa en términos de lo político y la política. (p. 6)

La subjetividad política vista desde diferentes elementos

Desde los aportes de la investigación “La formación de la subjetividad política, desarrollada en escenarios académicos”, de Ruiz-Silva y Prada-Londoño (2012), se retomaron los elementos de identidad, posicionamiento y proyección, y como cuarto elemento la pluralidad de Arendt (2005) para la indagación de la subjetividad política en los niños, no siendo estos los únicos, ni excluyentes el uno del otro, si no complementarios.

Posicionamiento

Ruiz y Prada (2012), citados en Vanucci y Garro (2014) destacan el posicionamiento como un elemento profundamente político y necesario para configurar la subjetividad política, definiéndolo como “la capacidad que tiene el sujeto para juzgar alguna situación o evento” (p. 77). De igual manera, Scala y Cantú (2003) señalaban con anterioridad que el posicionamiento:

A diferencia del concepto de posición, alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar y un modo determinado. Este posicionamiento se da en un contexto que se llama situación, siendo la situación meramente objetiva y el posicionamiento una acción subjetiva. (p. 3)

Esta capacidad le permite al sujeto hacer una lectura del mundo y de su realidad para tomar partido de todo cuanto desee, ya sea por medio de la palabra, de la acción o inclusive por medio del silencio, pues con ello logrará manifestar cuál es su posición frente a una determinada situación, significa por tanto, que cada cual puede tomar partido y expresar su sentir, es una forma de actuar frente a la dominación, la exclusión o la injusticia o por el contrario es una forma de reconocer lo bueno que le ha dado la vida, implica también el reconocimiento del pasado y del porvenir.

Proyección

Ricoeur (1950) citado en Begué (2009) afirma que “proyectarse es una acción futura que depende mí y que está en mi poder” (p. 681); dicha acción futura es lo que yo puedo hacer por mí y que de una u otra manera involucra el accionar de otros, es decir, una acción política.

Proyectar es una indicación de mirar hacia adelante, un pensamiento de futuro, una intención que se vislumbra en el espacio y en el tiempo. Esta indicación es primero de carácter individual y luego puede convertirse en una acción colectiva.

Ricoeur (1950) citado en Begué (2009) lo expresa como una “afirmación personal o de fuerza” encarnado en un “sentimiento de poder” individual, de que sí se es capaz de lograr a futuro lo que se proponga, como un “impulso y una fuerza” para abrir un proyecto (p. 681). La proyección se transforma en la acción de decir “yo puedo”, “yo soy capaz”, es plantearse sueños que van colmando las expectativas que se tejen en el presente. Implica el accionar de tres elementos: la esperanza, el alcance y la promesa. La esperanza es una posibilidad de construir sueños, involucra la realización de mundos posibles que permitan agenciar proyectos mancomunados, desde utopías realizables.

Zemelman (2012) determina que en el alcance de la consecución de los sueños del sujeto, pueden ocurrir aspectos tensionantes dentro de la formación de la subjetividad, uno de ellos es que “a la capacidad para construir proyectos con sus múltiples posibilidades de sentido, pueden estar fuertemente moldeados por factores externos (ideologías, exigencias políticas concretas, distorsiones organizativas, etcétera) que alteren su dinámica interna” (p. 359). Por su parte, en la promesa hay una apuesta decidida por el otro, por un quién, que hace posible mi propia configuración subjetiva, razón por la cual es el otro quien recibe la promesa, quien espera su cumplimiento y hace posible que me pregunte por la posibilidad de dotar de sentidos nuevos mi propio futuro y el futuro compartido (citado en Ruiz y Prada, 2012).

Pluralidad

La escuela se convierte en el lugar donde confluyen hoy en día niños pertenecientes a diversos grupos étnicos, procedentes no solo de lugares, credos, razas y costumbres disímiles, sino de pensamientos y actitudes diferentes, es un escenario para que el niño construya y forme su posición

ante la vida desde el reconocimiento y aceptación del otro, en términos de entender que todos tienen los mismos derechos para participar, reflexionar y opinar, pues como lo afirma González (2013):

no es suficiente que el Estado esté compuesto por diversas culturas, y por ende diversos sujetos, para que pueda ser llamado pluralista, pues dicha variedad de facto no implica el reconocimiento de dichas culturas y sujetos, ni tampoco garantiza su participación política. (p. 54)

La subjetividad política trasciende la individualidad, hacia el plano del “entre-nos”, del mundo compartido, lo que permite encontrar en la pluralidad una manera de ser único, pero a la vez, pensarse en colectivo, con la posibilidad de ir construyendo, deconstruyendo, reformando y planteando nuevas y mejores acciones colectivas, lo que Arendt (2005) denominó la “*conditio sine qua non*, si no la *conditio per quam*” (p. 35) de toda vida política. Esto significa que la pluralidad constituye para el sujeto una posibilidad, no sólo de estar como un observador del mundo, sino de comprometerse por medio de la acción y la palabra como un sujeto activo y no un sujeto “sujetado a”, que tiene la posibilidad de romper el yugo dominante de los dispositivos homogeneizantes que han perdurado a lo largo de la historia.

De la misma manera la pluralidad, según Arendt, (2005) para que tenga su sentido en la política precisa de dos elementos: “El discurso y la acción, la palabra y el acto, por los cuales nos insertamos en el mundo humano” (p. 206).

El acto, es “comenzar, conducir, gobernar, tomar la iniciativa” (p. 207). El nuevo comienzo, es “un nuevo nacimiento” (p. 206). Es decir, constituye cada vez que un sujeto logra transformarse, participar de la vida pública en su comunidad, como una posibilidad de construir mejores condiciones para vivir en el entre- nos, a partir del encuentro con otros y otras. De plano este segundo nacimiento se opone a todo acto de homogeneidad, pues busca la creación de oportunidades y posibilidades para el bien común. Este rechazo incluye toda acción dominante que pretenda subyugar y someter así mismo y al otro. En este sentido, Arendt (2005), afirma que de “este nuevo nacimiento o nuevo comienzo del hombre, puede esperarse de él lo inesperado, un milagro” (p. 207) explicitando el potencial que tiene el hombre en su actuar, para transformar lo que por décadas lo ha mantenido relegado y ha sido la causal de la injusticia, inequidad y abandono. La acción le permite, por tanto, tomar posición ante el mundo, en su actuar político, con otros y para otros, Arendt lo reafirma de nuevo “la acción no cabe ni siquiera imaginarse por fuera de los hombres (...) esta depende exclusivamente de los demás” (p. 51)

Para que la subjetividad política desde la pluralidad cobre sentido, necesita de un espacio público que bien puede ser para el caso que ocupa la presente investigación, el escenario escolar, pues en ella se congregan los actores educativos quienes a diario discuten, opinan, establecen acuerdos, solucionan conflictos y toman decisiones en torno al hecho educativo. Por lo tanto, se convierte en una gran oportunidad para que los maestros, desde sus prácticas pedagógicas promuevan entre los educandos

el pensamiento crítico y reflexivo, la escucha de las voces de los otros, de los más pequeños, que históricamente han sido marginados y no han sido tenidos en cuenta, en una construcción conjunta del conocimiento que favorezca la acción concatenada de maestro y educando en busca de mejores mundos posibles.

Pedagogía

En la actualidad, la definición de la pedagogía se presenta sujeta al enfoque teórico o a la disciplina que la enmarca, pues aunque es evidente su importancia en la reflexión crítica del ámbito educativo y sus aportes desde el saber de la enseñanza, ésta aún lucha por ser reconocida con un saber propio. Zuluaga (1999), la presenta como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p. 11). Esto implica ubicarla dentro del campo del saber, situación esta que le posibilita abordar cada una de las piezas que conforman el entramado de la educación bajo una misma óptica para su correspondiente estudio y, en ese sentido, producir los conocimientos necesarios para el agenciamiento de los procesos formativos y de transformación de los educandos, al tiempo que toma distancia de la concepción estéril y simplista de herramienta para la enseñanza.

Un aporte significativo a esta investigación lo constituye el principio de educabilidad, propuesto por el pedagogo francés Philippe Meirieu y que ha sido trabajado por Armando Zambrano, en Colombia. Dicho principio tiene sus raíces en la pedagogía diferenciada, la cual considera que cada sujeto, por proceder y vivir en contextos sociales y académicos particulares, desarrolla procesos de aprendizaje diferentes, por lo que no es válido pretender que se lleve a cabo una educación homogénea, con métodos y estrategias de enseñanza iguales para todos. Reconoce que ninguna persona aprende de la misma forma que otra. Es decir, “que los procesos de aprendizaje que establece un individuo en situación de conocimiento están determinados por las representaciones particulares y las estrategias intelectuales que cada uno aplica para llegar a él” (Zambrano, 2009).

Comprender que en el acto educativo interviene la subjetividad del educando, que la formación no depende exclusivamente de lo que ofrece el maestro desde su práctica pedagógica, conlleva a una ruptura en la pedagogía tradicional pues en ésta se consideran a los educandos como receptores pasivos del conocimiento y al aprendizaje como uno solo, por lo que el maestro debe enseñar lo mismo a todos utilizando las mismas estrategias y en el mismo tiempo estipulado para ello. Bajo esta mirada se desconoce el rol activo del educando en el agenciamiento de su propia formación.

Por esta razón, Meirieu, citado por Zambrano (2001), reconoce la estrecha relación entre pedagogía y ética, y considera que toda práctica pedagógica debe fundamentarse en la existencia de ciertos valores humanos que favorezcan el reconocimiento del otro como sujeto activo del proceso de aprendizaje en el cual intervienen sus resistencias, motivaciones y limitaciones. Esta ética exige al maestro entregar una

educación con y de sentido, pues su quehacer educativo se basa en la interacción diaria con niños y jóvenes que reconocen en él un guía y “esperan que la palabra y el rostro del docente les indique sabiamente y, de manera lúdica, el camino que hay que seguir para no fracasar o equivocarse” (p. 56).

Considerar al otro como sujeto activo implica reconocer su educabilidad, entendida ésta, como lo propone Meirieu, citado por Zambrano (2001), como el principio que implica “que uno espere que el otro tenga éxito en su empresa educativa y que uno haga todo para que se produzca” (p. 57). Visto así, la educabilidad es ante todo un principio ético que debe permear la labor del maestro, pues no es suficiente con reconocer que el educando requiere de la formación, sino que además el maestro debe confiar en que su alumno es capaz de alcanzar sus metas y que en esa relación pedagógica él es el único que puede conducirlo al logro de esa empresa, tal como lo afirma el mismo Meirieu, citado por Zambrano (2001):

El principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente, que este último conseguirá hacer aquello que intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único que tiene este poder. (p. 26)

Practica pedagógica

La práctica pedagógica es un eje integrador que permite al maestro poner en su esplendor el discurso, la acción, y los conocimientos, y la forma de relacionarse con sus educandos en un espacio educativo. Por consiguiente, estos elementos (discursos, acciones y escenarios pedagógicos) se constituyeron en los puntos de encuentro entre la práctica pedagógica y la formación de la subjetividad política, aspecto clave para el desarrollo de la investigación.

El discurso pedagógico hace referencia siguiendo a Díaz (2001) a “las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos” (p. 90). Este proporciona las bases para: la organización del tiempo (en la adquisición o transmisión del conocimiento); la organización del espacio social de aprendizaje (espacio pedagógico) y la recontextualización del discurso (generar nuevas formas de entender el discurso teórico o común en los estudiantes) (p. 93).

El discurso del maestro tiene que ver con la forma como éste logra compenetrarse con sus educandos, las estrategias discursivas que utiliza para comunicar el conocimiento que posee, la preparación que tiene, la planeación de las actividades y la forma de transmitirlos. El discurso permite que emerja la comunicación en el encuentro pedagógico con el otro.

En la escuela el discurso pedagógico tiene su acción en el maestro, él recontextualiza el discurso oficial, haciéndolo propio y dándole un significado para que sea entendido por sus educandos, proyecta sus propias visiones del mundo y promueve el acceso a la educación, al conocimiento y a la cultura. Se encamina hacia la obtención de

algo: orientar, promover, ejercer poder, discutir problemáticas, llegar a acuerdos, entablar diálogos y ocupa el escenario escolar para ser ejecutado.

La acción hace referencia a la ejecución y se vale del discurso para ponerse en práctica. Zambrano (2000) afirma que la acción está relacionada con el quehacer pedagógico, con la práctica, por lo tanto, se aproxima al “momento pedagógico” en cuanto éste tiene “la fortaleza clave para hacernos comprender un actuar sobre la base de un hacer significativo en cada historia” (p. 77). Sin embargo, antes que el hacer como una mera instrucción, debe primar la reflexión en la acción del maestro y con ello “proyectar la pedagogía, toda vez que ésta es el acompañamiento y no la enseñanza” (p. 77). De esta manera, el maestro cumple la función de pedagogo y no solamente de docente.

El espacio pedagógico: al retomar a Runge-Peña (2005), “por espacios escolares vamos a entender básicamente los espacios de la Escuela. Estos espacios poseen una estructuración y una intencionalidad, y obedecen a ciertos fines e intereses” (p. 19), corresponden a espacios dotados de sentido que obedecen a la influencia del contexto, la cultura y el momento histórico que atraviesa la sociedad, de una u otra manera van a afectar la práctica pedagógica del maestro e influyen en la formación y educación tanto de éste como de los educandos.

Metodología: diseño y técnicas

En un primer momento, que se puede denominar socio-analítico propio de las ciencias sociales, se hizo un *acercamiento cualitativo* a la realidad que se indagó ya que no se pretendió establecer relaciones o comparaciones en términos numéricos y cuantificables, sino observar la realidad del contexto escolar en cuanto a la práctica pedagógica del maestro y su relación con la formación de la subjetividad política de los educandos, buscando comprender la relación que existe entre estas dos categorías de análisis.

En un segundo momento, se utilizó un enfoque hermenéutico. La hermenéutica, desarrollada por historiadores y filósofos a partir de la segunda mitad del siglo XIX bajo el influjo de Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur, es concebida, en palabras de García y Martín (2013), como la capacidad y el talento para interpretar un texto, para comprenderlo, para colocarlo en contexto, para entender el autor, su contenido y su intención (p. 57). Esto es conocido como el “círculo hermenéutico”, en el cual se conjuga el texto, contexto y pretexto.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de la información fueron la entrevista semi-estructurada, entrevistas a profundidad y la observación directa.

Previamente se definió que los participantes para la investigación estarían en los rangos de edad entre los 9 y 11 años, hombres y mujeres en igual cantidad, correspondientes a los grados cuarto y quinto de básica primaria, se escogieron aquellos que contaron con la autorización de los padres. De igual manera los maestros seleccionados correspondieron al único criterio de selección, el cual fue que estuvieran desarrollando

su práctica pedagógica con los niños participantes en esta investigación. Tanto educando como maestros participantes aceptaron libremente hacer parte de la presente investigación.

El análisis de los datos inicialmente se realizó manualmente y siguiendo el criterio “relevante de los datos” (Cisterna, 2005, p. 68), posteriormente se fueron segmentando por unidades de sentido, o “codificación abierta” es decir, se fueron agrupando los datos relevantes en forma de “conceptos” los cuales se refieren a “un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta” o códigos (Strauss y Corbin, 2002, p. 112). Con ello se buscó detectar las categorías emergentes de la investigación, agrupándolas en matrices diseñadas por las investigadoras. Luego, se realizó una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002, p. 134), que permitió relacionar categorías fundantes con subcategorías, para reagrupar los datos que estaban de manera dispersa en la codificación abierta. Finalmente, se realizó el cruce de análisis entre los datos que emergen y la teoría, a través de la triangulación de la información, recuperando elementos teóricos para construir una nueva información, pues la “realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa” (Cisterna, 2005, p. 68). La codificación de los informantes se expone en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Codificación de los informantes.

Código	Significado
E	Letra mayúscula designado a la técnica entrevista semi estructurada.
EP	Letra mayúscula asignada a la técnica entrevista a profundidad.
O	Letra mayúscula asignada a la técnica observación participante.
01 al 14 para educandos 01 al 07 para maestros	Número asignado a los niños o maestros participantes.
e, m	Letra minúscula, con la que se designan educando y maestro.
J y P	Letra mayúscula, para designar el nombre de la institución educativa.
M, H, K...	Letra mayúscula al final para designar la inicial del nombre de los participantes.

Fuente: elaboración propia. Códigos dados a maestros y niños para la organización de la información.

Construcción de sentido: cimentando el camino de la comprensión

El propósito de este apartado es mostrar los resultados de la investigación cuyo interés se centró en la comprensión del aporte de las prácticas pedagógicas a la formación de la subjetividad política de niños escolares entre los 9 y los 11 años. Para ello, se reconoció no solo la visión que el maestro tiene del niño escolar, su concepción de política, de libertad y autonomía en la construcción de ciudadanía, sino también la voz de los niños como sujetos de derechos, de posibilidades y capacidades, para contrastarla luego con la de los maestros y establecer así la formación política que ellos están construyendo desde su quehacer pedagógico.

En esta construcción se citan algunos discursos tanto de maestros como de educandos y por respeto y consideraciones éticas se remplazaron sus

nombres por códigos siguiendo la codificación explicada en el apartado anterior.

La información obtenida permitió llevar a cabo el análisis de las tres categorías fundantes: niñez, subjetividad política y prácticas pedagógicas desde el espacio del aula de clase. Sin embargo, en este artículo se presentan los resultados obtenidos en torno a dos elementos constitutivos de la subjetividad política, ellos son: proyección y pluralidad. Estos elementos nos permiten integrar de cierta manera otros hallazgos relacionados con la concepción de niñez y las categorías emergentes como fueron participación y poder.

Pluralidad y proyección: del soy al somos, una posibilidad de tejer sueños desde la escuela



Gráfico 1.

Proyección y pluralidad: dos elementos de la subjetividad política.

Fuente: Elaboración de las investigadoras.

La anterior red semántica es el resultado de la fase de triangulación de la información con relación a dos de los elementos constitutivos de la subjetividad política como son la proyección y la pluralidad, ambos guardan relación directa con las prácticas pedagógicas de los maestros. Esta red permite además visualizar la escuela como el espacio privilegiado para el reconocimiento de la pluralidad y el agenciamiento de los sueños en los niños desde los discursos y acciones de los maestros.

Sin embargo, en los discursos de los participantes se logró identificar elementos obstaculizadores de estos dos elementos, los cuales fueron analizados como categorías emergentes desde los postulados de diversos autores. Por consiguiente, estos aspectos se constituyen en el eje central del presente artículo.

La diversidad es un elemento característico presente en la escuela, educandos y maestros acuden a este espacio como seres únicos que tienen la intención de bordar en conjunto sueños y posibilidades presentes y futuros:

Quiero ser abogado, porque a mí siempre me ha gustado defender a las personas, me ha gustado sobre todo el caso de las leyes (Ee02PS).

Yo los escucho, lo que piensan, lo que dicen, si están hablando sobre futuro, escucharlos y orientarlos, motivarlos a que cumplan sus sueños (EPm04PE).

Construir sueños implica necesariamente la presencia del otro, ese otro que dota de sentido nuevo el futuro propio y el futuro compartido (Ruiz y Prada, 2012, p. 84). De esta manera, la escuela como escenario que posibilita al niño el encuentro con los otros, pares y adultos, no solo permite el aprendizaje de conocimientos sino que también brinda la oportunidad de soñar con el alcance de metas trazadas.

Así, la educación se vislumbra como el medio para ir construyendo, en cierto sentido un proyecto de vida, lo cual guarda relación con el elemento constitutivo de la subjetividad política como lo es la proyección.

Es importante retomar lo ya planteado en el horizonte teórico de esta investigación, en cuanto a que la acción y el discurso están estrechamente relacionados, “porque sin el acompañamiento del discurso la acción perdería su carácter revelador” (Arendt, 2005, p. 207).

En este sentido, acción y discurso permiten al sujeto revelarse ante los demás, salir del anonimato porque recurre a su propia voz para dar cuenta de su existencia a través de sus acciones. Por consiguiente, la escuela posibilita en los educandos, según Arendt (2005) “un nuevo nacimiento” en el cual los maestros se ubican como mediadores entre lo viejo (lo ya conocido) y lo nuevo (lo que viene por conocer). En este nuevo nacimiento, la escuela es posibilidad de nuevos comienzos, materializados en la realización de sueños, el descubrimiento de otras realidades, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad y en la construcción conjunta del conocimiento.

Desde las respuestas de los educandos se pudo evidenciar que ellos acuden a este espacio convencidos de que es una oportunidad para hacer nuevos amigos, compartir y jugar con sus pares, dialogar con ellos, y también para aprender:

Es bacano conocer a nueva gente (Ee09PV).

En la escuela hablamos de lo que le pasó a uno de chiquito, de los golpes, de las amistades que uno ha hecho, de lo que nos enseña la profesora, de lo que le cuenta los abuelos (Ee11JL).

Teniendo en cuenta que la acción y el discurso son condiciones esenciales para que la pluralidad se materialice, los hallazgos determinaron que ésta, entendida desde Arendt (2005), como “condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (p. 36), presenta obstáculos para ser agenciada desde la escuela y desde las prácticas pedagógicas de los maestros. Tres fueron los elementos encontrados en la investigación que dan cuenta de esta afirmación: el discurso pedagógico oficial (DPO), las relaciones de poder y la concepción de niño por parte del maestro.

El DPO corresponde, en palabras de Bernstein y Díaz (1985) a “la práctica discursiva a través de la cual el poder y el control del Estado se ejercen. El Discurso Oficial celebra los principios dominantes y puede considerarse el medio de ubicación de formas de subjetividad pedagógica” (p. 14). Se considera importante mencionar este tipo de discurso, por cuanto el maestro recurre a las regulaciones legislativas que respecto del currículo, evaluación, pedagogía y didáctica, establece el

ente dominante para que sea transmitido el conocimiento; lo que no se materializa en textos legislativos, se materializa en guías, estándares, libros e informes. Este tipo de discurso permea la práctica del maestro y por ende al educando.

Para el caso del DPO, se encontró que éste impide el agenciamiento real de la pluralidad en cuanto que la educación en Colombia, tanto pública como privada, se rige desde parámetros gubernamentales que encierran el ideal de formación concebido para niños y jóvenes que acuden a los espacios escolares, a través de los cuales se pretende fortalecer los principios que sustentan la sociedad. Estos principios se materializan en la Ley General de Educación 115 de 1994 con sus decretos reglamentarios, en los estándares básicas de competencias, en los derechos básicos de aprendizaje, en los libros guía y en programas nacionales que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa, entre ellos el actual Programa Todos a Aprender (PTA). El discurso oficial se recontextualiza en el discurso pedagógico del docente cuando el maestro planea la clase, organiza el tiempo y el espacio y define las estrategias para transmitir el conocimiento a sus educandos.

Mi base fundamental es el plan de aula de ahí parte todo, después de eso establezco el objetivo de la clase, organizo las herramientas didácticas que voy a utilizar en las clases, preparo mi exposición con las ideas principales (Em03PAL).

Yo casi siempre debo preparar la clase de acuerdo al tema del plan de área (Em06JN).

Me gusta preparar la clase para que los estudiantes participen, leyéndoles o colocándoles unos videos. Siempre pienso en algo que les vaya a agradar, dependiendo del tema, claro está la clase yo la preparo desde lo que manda el Ministerio (Em07JC).

Es claro que la intención del DPO es promover la homogenización de la educación a través del discurso del maestro y de sus prácticas, desconociendo la escuela como un espacio en el que converge la singularidad de los niños, pasando por alto el principio de educabilidad y relegando la pedagogía a un recetario de estrategias donde poca importancia tiene la pluralidad.

Aun cuando los maestros refieren tener en cuenta a los educandos en el momento de planeación, en ella prima lo establecido por la normatividad educativa vigente, pues en el discurso del maestro no se evidenció una participación real y activa del niño en dicha planeación que refleje los intereses de ellos en los diferentes momentos pedagógicos. De igual manera, al indagar en los educandos el grado de participación que el maestro le confiere, ellos precisan que es el maestro quien toma las decisiones más relevantes en la clase y que su participación se da en algunos momentos de ésta.

La investigación permitió establecer una clasificación en torno a las formas de participación que promueven los maestros desde sus prácticas pedagógicas. Básicamente se identificaron tres clases de participación: la participación en las actividades académicas, participar en las actividades extra clase y la participación en el contexto político de la escuela, la

anterior clasificación se hizo con el fin de identificar si los discursos de los maestros apuntan a la reflexión y formación de la subjetividad política o se quedan en el plano discursivo de la palabra hablada. También fue necesario reconocer que la participación incluye elementos que van más allá de “ser tenidos en cuenta”, pues si bien los maestros reconocen la participación como un elemento fundamental en su práctica pedagógica, el grado o profundidad de ésta va a determinar qué tan autónomos son los educandos en el momento de tomar decisiones cuando están participando. En este sentido, se estableció una comparación entre los niveles de participación encontrados en los discursos de educandos y maestros y la escalera de participación diseñada por Hart (1993).

Algunos de los discursos de maestros y educandos evidencian lo expuesto:

El estudiante es el dueño del quehacer del docente y del aula, y él es el que tiene que interactuar con los elementos que uno lleva al aula (...) yo digo que vamos a hacer, y son ellos los que tienen que actuar para construir sus conocimientos. (EPm02PD).

Pues casi no (dejan tomar decisiones), hay profesoras que sí, porque la profesora si deja, porque la profesora dice vamos a jugar o vamos a salir, o a veces nos ponen a escribir en el cuaderno (Ee05PJ).

El segundo obstáculo para el agenciamiento de la pluralidad lo constituyen las relaciones de poder. El poder está referido en el presente informe como categoría emergente en los discursos de los niños.

Para Arendt (2005), el poder es una potencialidad que surge del estar juntos, por ello le pertenece a la comunidad. El poder surge cuando el discurso y la acción de las personas se presentan concatenados y haciendo parte de una realidad concreta. Para Foucault (1988), la manera de acercarse al poder es desde el ejercicio mismo de éste, el cual se manifiesta en las relaciones que el sujeto establece con sus semejantes, teniendo como base el reconocimiento de la libertad. Las relaciones que estén permeadas por el uso de la fuerza, en cualquiera de sus manifestaciones, para lograr la obediencia dejan de presentarse como relaciones de poder para revelarse como relaciones de sometimiento.

En la escuela las relaciones de poder que se generan entre el maestro y el educando, terminan siendo verticales, el educando asume al maestro como quien ostenta el poder a partir de su saber y su condición de adulto. El maestro concibe, en esa relación, al educando como “niño”, pequeño, necesitado de formación para poder completarse como ser, por ende debe asistir a la escuela para aprender *normas de comportamiento, valores sociales y ciudadanos*. En este contexto, la pluralidad se afecta porque las relaciones dentro de la escuela terminan siendo de dominación o para la dominación: el maestro domina a través de la calificación, de la disciplina, y desde su voz de adulto, generando actitudes pasivas, temerosas que impiden la real participación del educando y que se asuma como sujeto gestor de cambio y transformación, relegándolo al lugar de la obediencia.

·(los niños) están dentro de un entorno con niños de la misma edad y adultos donde se establecen unas normas y derechos que se tienen que respetar (Em04PE).

¿Por qué referimos dominación y no poder? Porque desafortunadamente en los discursos de maestros y de educandos, base de los análisis de la presente investigación, el reconocimiento del otro como igual en la “condición humana”, y de diferente en la “mismidad”, no se manifiesta con claridad en el espacio escolar ni en las relaciones pedagógicas. Evidencia de esto es que los maestros reconocen la existencia de los derechos de la niñez tales como “*derecho a la vida, a la recreación, a la educación, a un ambiente sano, a ser cuidados íntegramente*” (EPm01, 02, 03); pero ninguno de ellos refiere la participación y la toma de decisiones como un derecho de los niños que debe ser promovido desde la escuela. La visión protectora y de cuidado que recae sobre los educandos les impone límites a su actuar y a su decidir, inclusive antes de llegar al escenario escolar. Por consiguiente, el maestro privilegia más su misión de guardián, protector, y bienhechor como prolongación del espacio privado de la familia, que su rol de agente crítico y reflexivo que conduzca a la ‘emancipación’ de sus educandos. Pareciera que los maestros hemos olvidado el papel mediador de nuestra labor pedagógica, somos nosotros el puente que permite extraer al niño de la esfera privada (familia) al espacio público (el mundo) representado en la escuela.

Podría lo anterior, interpretarse como que los maestros tienen cierto temor de agenciar procesos de formación política desde las prácticas pedagógicas, pues para ello deben revelarse contra la visión de homogenización promovida por el Estado desde sus políticas educativas, asumir su ignorancia en torno al conocimiento de lo político y la política y, principalmente, reconocer la condición de persona en el niño que lo ubica más allá de ser un sujeto de derecho, pues todo niño encierra en sí un potencial que exige del adulto su reconocimiento y que debe ser cultivado, explorado, promovido y proyectado en el presente para construir caminos hacia futuro. En este sentido, cobran valor las palabras del pedagogo Paulo Freire (1996) cuando afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 48).

La subjetividad política parte del hecho de que el sujeto se construye en la medida en que establece relaciones con otros, las acciones y discursos, parten desde la individualidad, es decir desde su propia subjetividad, entendida ésta como “las concepciones y representaciones que los sujetos tienen de sí, de los otros, del mundo en general. Es movable, no estática y va cambiando según las circunstancias” (Ruiz, 2013, p. 32).

Finalmente, la concepción de niño que logró percibirse a lo largo de esta investigación se presenta como una limitante para el agenciamiento de la subjetividad política en esta población. Para la mayoría de los maestros participantes, la niñez es concebida como una etapa del desarrollo humano, que se caracteriza por ser un período formativo del niño, marcado por la alegría y el interés por descubrir el mundo que lo rodea. Algunos maestros relacionan la niñez con la necesidad que tiene el infante de estar acompañado por un adulto (maestro o padre) quien lo orienta para la toma de decisiones futuras.

Es la etapa más bonita de la vida, es la etapa donde se establecen ciertos criterios en los niños, es la etapa donde se fundamentan las bases sólidas de la persona (Em 03PAL).

Un niño es una personita muy especial, un ser que te puede inspirar tanta ternura, tanto sentimiento, yo veo un niño y lo veo como una semilla (...) yo pienso que son un mundo inacabable, es algo que realmente creo que es muy maravilloso, que debemos cuidar, respetar y orientar (Em 01PA).

El niño es concebido por el maestro desde dos miradas: como persona y con necesidad de formación. Como persona el niño es ser valioso, que inspira ternura, merecedor de amor y de cuidado. Reconoce que posee capacidades que requieren ser desarrolladas ya que de ello depende que logre ser una persona de bien a futuro para aportar al bienestar de la sociedad. Sin embargo, también se le percibe como un ser incompleto, inacabado, cuyo fin último es la de llegar a la adultez con sólidas bases. Para la comprensión integral del concepto actual de persona, se hizo referencia a las ideas de Emmanuel Mounier (1984); para este autor ser persona es salir del sí-mismo, es ser comunidad. Entender la comunidad como conjunto de valores, como espacio común de ayuda y apoyo, tanto en lo cotidiano como en lo trascendente como un espacio en el que el hombre se libera de sí mismo para poder trascender a través del cuidado a los otros.

La referencia que el maestro hace de persona guarda relación con la visión de proyecto, para él, la niñez es sinónimo de proyección a futuro, de desarrollo de capacidades que le permita a mediano y largo plazo agenciar su proyecto de vida y alcanzar su realización. En el mismo sentido, los maestros plantean que el niño como persona requiere ser formado para alcanzar su madurez plena. Se precisa que la formación para los maestros en relación con los niños es vista como un proceso en el que no solo interviene la escuela sino el contexto cultural de los pequeños, es continua e inacabada y del cual se perciben como protagonistas en la formación. En ellos hay una intencionalidad pedagógica, entendida desde Flórez y Vivas (2007) como “lo que queda, el fin perdurable, los conocimientos, aprendizajes y habilidades que constituyen medios para formarse como ser humano” (p. 166); puesto que en sus afirmaciones se pudo establecer que el niño, al encontrarse en una etapa de desarrollo humano, requiere de acompañamiento, de conocimientos, del perfeccionamiento de sus habilidades y destrezas para llegar a ser persona de bien. Es decir, el fin que persigue el maestro es conducir al niño hacia una adultez segura.

Es un niño que está adquiriendo conocimientos, un ser que se está preparando para enfrentar su futuro (EPm01PAL).

Es un niño que va adquiriendo conocimientos, responsabilidades, dispuesto a aprender (EPm07JC).

La concepción histórica y cultural que se ha gestado en torno al niño, lo ubica al margen de la esfera social y política. Aun cuando los acuerdos internacionales y las leyes colombianas le otorgan el carácter de titular de derechos a esta población, los maestros presentan dificultades para vincular los niños a las prácticas pedagógicas desde esta nueva concepción. Por consiguiente, no es de extrañar que los maestros desde sus expresiones orales manifiesten tener al niño como el centro y la razón de ser de la actividad educativa, sin embargo los procesos pedagógicos son planeados y

agenciados desde su propio parecer, desde lo que considera necesita el niño para su formación. Se evita así la posibilidad de un encuentro real con sus educandos. Dicho encuentro le permitiría al maestro el reconocimiento de las particularidades en cada niño, la escucha efectiva de sus ideas, sueños y aspiraciones y el conocimiento de sus emociones, gustos y habilidades. Esta práctica permitiría que la escuela desarrolle la pluralidad en los educandos, y se le aparte al niño del rol de obediencia.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió reconocer que, si bien los educandos se encuentran en un proceso formativo, entre ellos de la subjetividad, en ellos existe un “potencial de subjetividad política”, como lo propone Alvarado (citada por Díaz, 2009). Los niños se perciben como personas, desde un reconocimiento de lo que son y lo que pueden llegar a ser. Capaces de actuar, de participar, de soñar, de ayudar, de hacer un mundo justo, posible y feliz, de reconocer que la vida no es perfecta, dejando entrever el compromiso político de trabajar con y para los demás, en pro de construir la sociedad soñada.

Es importante que este potencial de subjetividad sea reconocido por la escuela y en especial por los maestros, pues son ellos quienes desde sus prácticas pedagógicas tienen la posibilidad de apostar por el fortalecimiento de la identidad, el posicionamiento, la proyección y la pluralidad en sus educandos.

Es claro que la intención del DPO es promover la homogenización de la educación a través del discurso del maestro y de sus prácticas, desconociendo la escuela como un espacio en el que converge la singularidad de los niños, pasando por alto el principio de educabilidad y relegando la pedagogía a un recetario de estrategias donde poca relevancia tiene la pluralidad como posibilidad de tejer lo individual con lo colectivo.

La subjetividad política no se encuentra referida en la legislación educativa, por lo que difícilmente es reconocida por el maestro, pues si bien tiene relación con la formación ciudadana, la subjetividad política va más allá, porque involucra una mirada diferente: no basta con reconocer qué le falta al educando para ser formado, sino que exige el reconocimiento de sus potencialidades de ser y estar en el mundo, en el presente, sin desconocer su condición de niño y el camino que debe recorrer para llegar a la adultez. Por ende, se insiste que el maestro debe asumir el rol de pedagogo y la praxis consciente de su quehacer.

Finalmente, la investigación permitió corroborar el lugar trascendental que varios pensadores le han conferido a la pedagogía como saber reflexivo, consciente y sistemático. Este saber permite un amplio campo de acción al maestro, dándole la oportunidad de realizar aportes significativos para la formación de la subjetividad política en los educandos como una manera de responder a los desafíos que, en materia de lo político, se presentan en la escuela y en el contextocolombiano en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2005). La condición humana. Barcelona, España: Paidós Surcos.
- Begué, M.F. (2009). El proyecto y la promesa. Aportes de Paul Ricoeur a la fenomenología del querer. *Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología)* Círculo Latinoamericano de Fenomenología. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo pp. 677-690. Recuperado de www.clafen.org/AFL/V3/677-690_Begue.pdf
- Bernstein, B. y Díaz Villa, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, (15), pp. 1-41.
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Díaz-Gómez, A. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. Entrevista a Sara Victoria Alvarado. *Cuadernos del Cendes*, 10 (70), 127-140
- Díaz, Gómez, A. y Alvarado, S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación* (63), 111-128.
- Díaz, V.M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Flórez Ochoa, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (47), 165-173. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecp/article/view/6680/6122>
- Freire, P. (1990) La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación. Temas de educación. España: Paidós. Versión Online
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. doi: 10.2307/3540551
- García-Bravo, W. y Martín-Sánchez, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: revista de educación*, 2013, (36), 55-78.
- González, D. (2013). La pluralidad en Hanna Arendt, tres acepciones del concepto. *Revista de estudiantes de filosofía en línea* (4), 52-61. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas>
- González-Rey, A. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista Scielo*, II, 19-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. Innocent Essay. (4) International Child Development Centre
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de Subjetivación. *Revista colombiana de educación*, 63, 67-88. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf

- Mounier, E. (1984). *El personalismo*. Bogotá: El Búho.
- Nussbaum, M. (2015). Discurso pronunciado en su visita a la Universidad de Antioquia con motivo del doctorado honoris causa. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.calasanz-pereira.edu.co/sitio/contenido/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-filosofia/937>
- Ricoeur, P. (1986). La identidad narrativa. Conferencia pronunciada en la Universidad de Neuchatel. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/la-identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>
- Robles Y. (2015). *Significaciones imaginarias sociales asociadas a las relaciones de poder en la vida cotidiana de una comunidad infantil de la zona metropolitana de Guadalajara* (tesis doctoral). UNIVA, Guadalajara.
- Rousseau J.J (2000). Emilio o La Educación. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B-ieFTa_U3q-NlNwblh6UFpyMnc/viewhttps://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416
- Runge-Peña, K. y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centralidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330202>
- Ruiz-Silva, A. y Prada-Londoño, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz-Acero, F. (2013). Configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber-poder en el contexto escolar (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Scala, M. y Cantú, G (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y Escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Vanucci, M. y Garro, D. (2014). Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente. Un análisis de la experiencia de los estudiantes. *Revista Argonautas*, 4, 124-137. Recuperado de www.argonautas.unsl.edu.ar/files/10%20VANNUCCI%20%20GARRO.pdf
- Zambrano, L.A. (2000). La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Cali, Valle del Cauca: Artes Gráficas del Valle.
- Zambrano, L.A. (2001). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, L.A. (2009). El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Revista Educación y Pedagogía*, 12 (28), 25-37. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecyp/article/view/5883/5294>
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. Compilación en Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas–Bogotá, pp. 235-247.

Zuluaga, O.L. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Universidad de Antioquia.
UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Unicef.

Información adicional

Cómo citar:: Loaiza, Y.E., Vergara-Martínez, A. y Arias-Vásquez, L. (2019). La proyección y la pluralidad: del soy al somos, una posibilidad de tejer sueños desde la escuela. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (1), 9-35.