

Constitución de los sujetos maestros en el territorio del suroeste antioqueño

Carlos Arturo González Ángel¹
Lorena María Rodríguez Rave²

¹ Licenciado en Educación Básica Primaria – Estudiante de Maestría en Educación

² Doctora (PhD) en Educación.

Resumen

El presente artículo expone algunos resultados del proyecto de investigación: “Historias de vida. Constitución de la subjetividad de maestros: trayectos de formación y actividad pedagógica”, desarrollado en la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia, en el cual se fijó la mirada sobre los maestros de Educación Básica Primaria de una Institución Educativa del suroeste antioqueño y las diversas formas en las que constituyeron sus subjetividades a partir de la reflexión de los trayectos formativos y la actividad pedagógica en el territorio.

Se empleó el enfoque biográfico narrativo, lo cual permitió la aproximación a las historias de vida de los maestros y maestras, a través de cinco instrumentos: Biogramas, Grupos de Discusión, Relatos Cruzados, Entrevista Autobiográfico – Narrativa y materiales evocadores; tras su análisis emergieron cuatro categorías: trayectos formativos, el oficio, saber pedagógico y la escuela. Los hallazgos del proyecto esbozan posibles discusiones con relación a los procesos de subjetivación de maestros de Educación Básica Primaria y su incidencia en la actividad pedagógica en el territorio.

Palabras clave: subjetividad, maestro, trayectos de formación, actividad pedagógica.



Introducción

La constitución de subjetividades de los maestros se relaciona con una serie de procesos de significación de sus vivencias, sobre las cuales la reflexión dota de sentido y las convierte en experiencias. Por ende, el objetivo de este artículo es dar a conocer los resultados de la problematización de la práctica pedagógica situada en el territorio del suroeste antioqueño, y la manera en la cual las subjetividades de los maestros y maestras de Educación Básica Primaria se constituyeron a partir de sus trayectos de formación y la actividad pedagógica.

La problematización emergió como un cuestionamiento a la concepción que sobre el oficio del maestro se tenía en una Institución Educativa del suroeste antioqueño, y que influyó en la manera en la cual los maestros y maestras se nombraban, se concebían y se narraban. Haciendo necesario desnaturalizar algunos discursos y prácticas relacionados con el género en el oficio del maestro, las relaciones con la escuela y otros sujetos en el acto educativo.

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (Torres, 2006, p. 91).

La formación de maestros de Educación Básica Primaria en los territorios no ha sido ajena a las tensiones históricas entre el normalismo y la universidad Álvarez (2018), por lo que es preciso encontrar maestros y maestras egresadas de Escuelas Normales Superiores, Facultades de Educación y otros campos profesionales. Este fue el caso de la sede urbana de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, del municipio de Támesis, Antioquia. En donde dialogan

Metodología

sujetos formados en momentos históricos distintos y bajo prácticas y discursos diversos que desdibujaron entre otras cosas, la imagen del maestro, relacionando el oficio con la vocación, haciendo imperceptibles sus límites con la escuela y privilegiando discursos centrados en el aprendizaje, que ubican la enseñanza y al maestro en un nivel instrumental.

El artículo presenta algunos hallazgos de la investigación relacionados con el género en el oficio del maestro, la vocación, y el saber pedagógico, dando respuesta a los objetivos de la investigación, los cuales fueron: Reconocer la subjetividad constituida por los maestros de una institución del suroeste antioqueño, a partir de sus trayectos de formación y sus experiencias en la actividad pedagógica; Reconstruir con los maestros los trayectos de formación en los que han constituido sus subjetividades. Y, analizar la relación entre los trayectos de formación de los maestros y la constitución de sus subjetividades.

La investigación se ubicó dentro del paradigma cualitativo, al concebir el conocimiento como una construcción social, sujeto a tensiones y deconstrucciones por parte de los individuos. Además, considera a los maestros como sujetos, que se constituyen en relación con las reflexiones que han realizado sobre sus historias de vida, trayectos formativos y la posibilidad de aportar con ello a la construcción de narrativas que reivindicuen, no solo la imagen que circula del maestro en el territorio, sino, que hagan frente a las tensiones a las que se ve sujeto en este momento histórico.

Se empleó el enfoque Biográfico narrativo, como una apuesta por la resignificación de los relatos de vida de los maestros, que les permitió comprender la importancia de sus trayectos formativos; su relación con la manera en la que se han ido constituyendo sus subjetividades y las posibilidades de dar respuesta a las tensiones en las cuales se ve envuelto como sujeto en el acto educativo. En segundo lugar, el método empleado fue el

de “Historias de vida”, recurriendo a técnicas como: Relatos cruzados, Relatos autobiográficos, Biogramas, Grupos de discusión y Materiales evocadores. Todas ellas, permitieron reconocer el hecho de que la investigación se encuentra cargada de subjetividades, ubicando al sujeto como alguien que puede sujetarse o desujetarse de prácticas y discursos. Mediante la triangulación de los resultados emergieron hallazgos que develaron concepciones locales sobre el maestro, el oficio, la escuela, las infancias y el género en el oficio del maestro.

La población participante fue un grupo de maestros y maestras de Básica Primaria de la sede urbana de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, del municipio de Támesis, Antioquia, quienes, atendiendo a la invitación de la propuesta, firmaron los consentimientos informados y se vincularon a través de una serie de encuentros que se institucionalizaron periódicamente durante el año 2021 gracias al apoyo del Rector.

Resultados

Los estudios sobre la subjetividad de los maestros son recurrentes, sin embargo, en los territorios alejados de las Facultades de Educación o donde el fenómeno no se ha nombrado es un asunto sobre el cual la formación de maestros no se ha ocupado. Y es a raíz de esta ausencia que la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia consideró la posibilidad de problematizar los territorios de acuerdo con las necesidades de los maestros en formación.

La pregunta por el sujeto maestro, por sus reflexiones sobre la actividad pedagógica y la influencia de sus trayectos de formación en la constitución del oficio, ocuparon entonces, un lugar importante en la investigación, permitiendo la emergencia de hallazgos que pusieron en tensión las concepciones e imaginarios locales relacionados con el género en el oficio del maestro, la vocación, y el saber pedagógico.

A continuación, se muestra la Tabla de categorías emergentes de la investigación, en la cual están con-

tenidas las subcategorías, no obstante, el artículo mostrará con detalle aquellas que pusieron en tensión prácticas y discursos situados sobre el maestro.

Tabla 1. Categorías emergentes de la investigación

Categoría	Subcategorías
Formación	Trayectos formativos
	Elección profesional
	Constitución del oficio
Concepciones sobre el oficio	Características del maestro
	Género en el oficio del maestro
	Reflexiones: trayectos de formación
	Imagen del maestro
	Límites del maestro
Saber Pedagógico	Constitución del saber pedagógico
	Actividad pedagógica
Escuela	Concepciones de la escuela
	Imaginario sobre la escuela en el territorio
	Infancia y escuela
	Relaciones pedagógicas

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

Formación

Dentro de los principales hallazgos relacionados con la Formación se encontró su relación con los trayectos formativos, la elección profesional y su relación con la vocación y la constitución del oficio. Estableciendo vínculos entre la importancia que la formación y las instituciones formadoras de maestros tuvieron para los participantes. Como señala [Álvarez \(2018\)](#) la formación de maestros en Colombia ha dialogado entre la tradición normalista y las Facultades de Educación, dejando sedimentadas prácticas y discursos que datan de “la era del llamado Desarrollo” (p. 93), momento histórico en el cual se pensó la formación de maestros de Educación Básica Primaria (maestros de escuela), en las Normales y la formación de profesores (en saberes disciplinares) en las Facultades de Educación.

Estos discursos formativos convergen en la escuela, generando confusiones entre quienes se reconocen o desconocen como maestros, docentes o profesores. La institución donde se realizó la investigación contaba con seis maestros formados en Escuelas Normales – en distintos momentos históricos – y tres maestros formados en Facultades de Educación. Por lo tanto, las definiciones sobre el oficio son múltiples y confusas.

Los participantes se referían al oficio empleando principalmente cuatro conceptos: profesor, docente, profesional de la educación y maestro; si bien no existía una definición que las distinguiera con claridad, debe señalarse que la manera en la cual los maestros participantes se nombraban y se referían al oficio obedecía a un diálogo entre su formación y los significados otorgados a la misma. Es por ello, que resulta conveniente mencionar las descripciones que sobre los cuatro conceptos del oficio surgieron en la investigación:

Profesor:

A la figura de “profesor” se le atribuyeron características relacionadas con la entrega, el amor, la enseñanza como una acción que trasciende los espacios es-

colares, y se ubica el aprendizaje como un discurso con privilegios en el contexto educativo, lo que de alguna forma desdibuja la figura del profesor como enseñante y le otorga valor como mediador en los procesos de aprendizaje.

Docente:

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

Profesional de la Educación

Algunas características asociadas con la categoría de “profesional de la educación” lo presentaron como alguien apto, con saberes específicos; un especialista que recibió instrucción, que se hizo experto y además se relaciona de forma adecuada con los saberes, dado que cuenta no solo con un título profesional, sino, con la cualificación de su oficio, con la dedicación profesional a su actividad, pero que establece distancias en la manera en que se relaciona con sus estudiantes.

Maestro

La figura del maestro surgió en medio de múltiples tensiones, como producto de las creencias de los participantes en relación con el oficio. Por lo que se encontraron relaciones tales como: “una figura de avanzada edad y gran trayectoria laboral”, asociado con la sabiduría, la empatía, el respeto en el territorio y la posesión y dominio de diversos saberes. De otro lado, se le asoció con su calidad humana, la confianza, la igualdad, su liderazgo y desempeño extraordinario en el territorio,

el cual genera que se aprecien como referentes y sujetos dispuestos a potenciar las capacidades de los estudiantes a través del dominio de sus saberes. Además de “enseñar con el corazón”, se propone que un maestro le pone el alma a su oficio y, por ende, deja huellas.

A manera de saber situado, la concepción sobre el oficio no depende de la institución que los ha formado, sino, de las relaciones que se tejen en la cotidianidad y la trayectoria en la escuela. No obstante, la investigación se propuso resignificar el concepto de maestro, no solo por su valor histórico y político, sino, como lo señala [Quiceno \(s.f.\)](#) por la posibilidad de reconocerse como un sujeto de saber, de deseo y un sujeto político.

Detrás de todo vemos el olvido del verdadero maestro, no el maestro de escuela o el docente, sino del maestro, como aquel que se educa sí mismo o que educa sólo a uno. Olvido que se explica, en parte, como un juego que busca que nos representemos ante nuestros ojos y nuestro cuerpo, el maestro, sólo desde el modelo del formador profesional. ([Quiceno, s.f. p. 13](#)).

De otro lado, la constitución del oficio del maestro otorgó de nuevo un lugar importante a las instituciones formadoras de maestros y maestras, pues tales instituciones están cargadas de discursos y prácticas que han permanecido en los imaginarios de sus egresados. Tal como señala [Jiménez \(2011\)](#) al referirse a la formación inicial de maestros:

La primera condición a considerar en esta dimensión se refiere a la formación inicial donde los espacios de formación, el momento histórico, las condiciones de formación y las demandas que tienen los maestros determinan formas de ser y de hacer que son definidas por la formación que reciben junto con las habilidades y perspectivas de realización personal. Por eso no es lo mismo formar un maestro que un profesor, como no es lo mismo formarlo en una Normal que en una Facultad y no es igual que la formación sea con pedagogía católica o que se produzca con ciencia de la educación o con las ciencias de la educación. Si no se tienen en cuenta estas diferencias se crea un problema, pues, lo que hay que advertir es que se presentó un cambio no sólo del perfil o del objetivo de formación sino un cam-

bio social y cultural muy profundo en torno a la educación. La formación entonces ha de considerarse más allá de dar forma, para ser comprendida como condición de constitución de sí mismo. (Jiménez, 2011, p. 53).

Si bien la educación formal – Normales y Facultades – ocupa un lugar importante para los maestros, a nivel institucional, no es tan relevante el lugar que los ha formado, como sí lo es la trayectoria, permanencia y experiencia que han adquirido en la institución (algunos se han desempeñado en la escuela desde la década de los 80 y 90). Por ende, el reconocimiento que tienen en el territorio y el trabajo comunitario son características que sobresalen sobre los trayectos formativos. El sujeto se hace maestro, entonces, cuando en primer lugar obtiene la idoneidad a través de la formación, pero los trayectos formativos no resultan suficientes, se requiere de este sujeto un alto grado de compromiso con la comunidad y la suficiente experiencia para ser considerado como maestro.

En relación con la elección profesional, la concepción local sobre la “vocación” fue desnaturalizada, y abordada desde diversas posturas. Para algunos maestros es concebida como una motivación o un llamado que sintieron en su infancia o

desde edades tempranas; al respecto, De Tezanos (1985) se refiere de la siguiente forma: “En las conversaciones cotidianas cuando el tema gira acerca de las condiciones para ser maestro de escuela, siempre emerge como fundamental la vocación. Más aún, se llega a afirmar que “no puede existir maestro sin vocación”. (De Tezanos, 1985, p. 52).

Mi experiencia allí en el Kinder fue algo maravilloso y me marcó muy positivamente y logró enamorarme mucho más del estudio y de los deseos de ser maestra, para ser como el profe: el policía, “el profe amiguito” y la profesora Noelia que nos querían tanto, nos respetaban y enseñaban a comportarnos y a jugar. (Relato biográfico – narrativo, Ángela Zapata. P. 5).

Estos argumentos aparecieron en algunos relatos de los maestros, asociando este concepto con vivencias de la infancia cercanas a lo escolar, por lo que nombraron la vocación como un llamado que fue motivado en algunos casos por el ejemplo recibido de los maestros o la influencia de la cultura normalista en algunos territorios. Sin embargo, el concepto

de vocación resultó controversial, en la medida que han sido múltiples los argumentos que la definen:

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

No obstante, Sánchez-Suricalday et. al (2021) argumentan como la vocación es un constructo complejo y vivo, “conformado por las experiencias personales previas, por la motivación interna y trascendente (o de ayuda). Además, se va transformando, a la vez que el deseo generativo se va haciendo realidad y se convierte en ejercicio generativo”. (p. 145). Esto permitió reconocer que la vocación no solo es entendida desde diversas miradas, sino que, “en la decisión vocacional entran en juego no solo factores personales, sino también factores procedentes de nuestro

contexto concreto” (Rivas, 1998, citado en Sánchez-Suricalday et. al, 2021, p. 146).

Desnaturalizar la vocación, permitió a los maestros y maestras reconocer que no existe una sola concepción sobre la misma, y que las motivaciones para ser maestro son distintas en cada caso, por lo tanto, la elección profesional se pudo relacionar con la cualificación, la estabilidad laboral y económica, el mejoramiento de la calidad de vida e incluso el reconocimiento social del oficio. Como señalan Gratacós y López-Jurado (2013, citados en Sánchez-Suricalday et. al, 2021), quienes indagaron sobre la motivación de los alumnos que deciden cursar estudios de magisterio:

Encontrando hasta tres grupos de motivos diferentes: los extrínsecos, relacionados con factores como el salario, la estabilidad o la facilidad, los trascendentes, en la línea generativa de poder ofrecer un servicio a los demás, y, por último, los intrínsecos, en los que destaca la vocación. (p. 149).

Concepciones sobre el oficio

Dentro de los hallazgos relacionados con las concepciones sobre el oficio, se encontraron características de los maestros en el territorio, aproximaciones a la historia del maestro, límites, metáforas y asuntos relacionados con el género en el oficio. Es sobre este último hallazgo que se centrará la atención.

Las relaciones que las instituciones formadoras de maestros tienen con los sujetos que forman estuvieron presentes una vez más en las representaciones que los maestros y maestras participantes de la investigación tenían sobre el oficio del maestro en la educación inicial. Al respecto, argumentaban que, la educación de las infancias en los grados de primero o segundo, debía estar a cargo siempre de mujeres, pues no se consideraba “normal” que hombres ocuparan la enseñanza en estos primeros grados, sobre todo, por el asunto del cuidado, y las expresiones de cariño que requerían los niños en estos grados.

La idea se reforzaba con la creencia de que históricamente eran “señoritas” quienes ocupaban estos lugares y que socialmente no era bien visto que los hombres lo hicieran, situación que cambió en el año 2020 cuando a uno de los maestros se le asignó el grado primero a pesar de la resistencia de sus compañeros y algunos padres de familia, poniendo en tensión el asunto del género en la escuela.

Eh, hay un imaginario muy simpático en este tipo de escuelas urbanas, por eso, por eso digo: no solo en Támesis, en muchas a mí me ha tocado vivirlo y es que se piensa que en este tipo de escuelas no pueden llegar maestros del género masculino, sino señoritas, señoritas, y yo pienso que ese fue uno de los pasos que dio nuestra escuela – hace muchos años pues – pero ese era uno de los mitos o tabú que tenía nuestra escuela, que debían llegar era señoritas. (Relatos cruzados, Directivo docente, p. 4).

Y no es tan lejano porque recuerden que el año anterior cuando yo cogí primero, asumí primero, también había un poco de resistencia, “es que aquí nunca un hombre ha sido profe de primero ¿cierto? Y yo decía como “bueno, es que en

Medellín tu eres maestro del área que te pongan y del grado que te toque” – es decir, un poco como esos imaginarios también juegan en contra. (Relatos cruzados, maestro grado 2°, p. 4).

En busca de literatura que diera cuenta de este fenómeno, se halló un estudio de [Montoya \(2013\)](#) que relacionó el papel de las Escuelas Normales Superiores con el fenómeno de feminización de la docencia en Colombia, argumentando:

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

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

Higiene, Puericultura, Culinaria, Corte, Costura y Problemas de vivienda (Fuentes, 2005, p. 9). También puso fin a la coeducación, desplazando los varones a la antigua normal para varones de Tunja, y la de las mujeres al Instituto Pedagógico Nacional (Calvo, et ál. 2004, p. 83). Estas instituciones dejaron un referente importante en la formación de docentes y dieron lugar al quinto y actual momento, en el que las normales, las facultades de educación y las universidades pedagógicas imparten programas de formación docente. (Montoya, 2013, p. 181).

Se infiere entonces, que estas ideas presentes en la escuela sobre el género en el oficio del maestro no son gratuitas, y obedecieron a la tradición normalista que formó a gran parte de los maestros participantes. Se hizo necesario trabajar permanentemente en la resignificación del oficio del maestro y tomar distancia de ideas peyorativas asociadas al género, debido a que ellas son fruto de diversos fenómenos en los cuales se asoció la relación: mujer – madre – cuidadora con cierta descalificación del oficio, al considerarse como cualidades “naturales” propias de las mujeres; limitando, no solo el oficio del maestro, sino, su relación con el saber pedagógico.

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

La investigación entonces puso en discusión no solo el asunto de la feminización del magisterio, sino, que fijó la mirada sobre la resignificación del oficio, la reflexión sobre el concepto de la idoneidad para educar a las infancias y la nece-

sidad de tomar distancia de discursos hegemónicos y patriarcales que descalifican a la mujer y a la maestra – pero que limitan al hombre maestro -. Generando así, espacios de discusión y deconstrucción de lo que significa y requiere ser maestro de Educación Básica Primaria en el territorio.

Saber pedagógico

El “Saber pedagógico” se conformó por elementos que los maestros participantes relacionaron con los saberes propios del oficio, la manera en la cual se constituye el saber pedagógico y sus conceptos sobre Actividad pedagógica en el marco de esta investigación.

Sí, esas características las aprende uno a reconocer es con la experiencia, con el diario vivir. Si usted a un normalista o un licenciado acabado de graduar le pregunta cuáles son las características, le puede dar una enumeración de cualidades desde lo técnico, pero ya las características propias y en un contexto, eso se notan y uno las identifica es en la medida que va adquiriendo experiencia. (Relatos cruzados, Directivo docente, p. 8).

En primer lugar, los participantes nombraron las cualidades y saberes que consideraban necesarios para ser maestros de Educación Básica Primaria en el territorio, señalando que sus trayectos de formación han dejado en ellos la idea de que, a nivel didáctico son más fuertes los egresados de Escuelas Normales, mientras que a nivel teórico – histórico y epistemológico – poseen más fortalezas los egresados de Facultades de Educación. No obstante, como se ha mencionado, a nivel institucional ambas tradiciones dialogan y a través de comunidades de maestros y equipos de trabajo se fortalece la idea territorial del maestro de la Institución Educativa, como alguien dispuesto a aprender permanentemente en el ejercicio de su oficio.

Debe mencionarse, que, entre los participantes se contó con maestros que

han culminado su formación posgradual (maestrías) y uno más en proceso de profesionalización, lo cual va planteando la idea de concebir al maestro no solo como un enseñante, o como un reproductor de información, sino como un intelectual que está en condiciones de problematizar su realidad, intervenirla y producir saberes.

De otro lado, la constitución del saber pedagógico se remitió a algunos saberes y condiciones que le han permitido al maestro de Educación Básica Primaria emplearlas con fines formativos y reflexivos. Sin embargo, aunque se describen condiciones en las que el saber del oficio se constituye, se requiere mayor claridad en lo que se refiere al concepto de saber pedagógico, por lo que es recomendable continuar trabajando con los maestros participantes sobre este hallazgo. Un documento valioso es el que [Sánchez y González \(2016\)](#) escribieron para diferenciar entre Campo educativo, campo pedagógico y saber pedagógico.

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

En relación con lo anterior, [Zambrano \(2019\)](#), realiza una diferenciación entre el saber pedagógico y el didáctico, asuntos que históricamente han puesto en tensión la formación de maestros de Educación Básica Primaria. Al respecto, plantea

El saber didáctico fija su mirada en la naturaleza del saber disciplinar transmitido siempre en el orden de los aprendizajes. Este saber da cuenta de las transformaciones de la sociedad del capitalismo financiero, la sociedad de control y de sospecha. Se trata, en últimas, de un saber racional despojado de emoción y de filosofía. Observando este saber podemos deducir el ideal de la educación, asunto que ocupa a los pedagogos y cuya reflexión tiene lugar en el saber pedagógico. Para el pedagogo, la educación libera y, para el didacta, instrumentaliza. ([Zambrano, 2019, p. 81](#))

A nivel institucional, no han sido precisamente los saberes disciplinares los que han motivado la formación de maestros y maestras, sino, que ha existido un vínculo con el saber pedagógico y su papel formativo

En este orden, el saber pedagógico es resistente y emerge allí donde la enseñanza engendra distancia entre alumnos y profesores. La resistencia es el nutriente práctico del pedagogo y la libertad su finalidad. El saber del pedagogo lanza la apuesta por la educación de lo humano y resiste, cueste lo que cueste, al adiestramiento de la ciencia. (Zambrano, 2019, p. 82).

Conclusiones

Dentro de los procesos de subjetivación, a través de los cuales los hombres y mujeres le otorgan significado a sus vivencias y las convierten en experiencias, son múltiples las relaciones que pueden tejerse en torno a un mismo fenómeno. En ese orden de ideas, esta investigación permitió cuestionar la manera en la cual los maestros y maestras participantes no solo tomaron la decisión de formarse, sino, como construyeron una imagen del maestro que dialoga con sus creencias, imaginarios, referentes teóricos y la experiencia adquirida en el ejercicio.

La reflexión en torno a los trayectos de formación y la actividad pedagógica, permitió a los maestros y maestras participantes poner en tensión prácticas y discursos relacionados con el oficio, con el género y el saber pedagógico. Posibilitó nombrar aquello que durante años en el territorio había sido silenciado e invisibilizado: la escuela requiere de maestros que se conciban como sujetos críticos, que problematicen no solo su actividad pedagógica, sino, su territorio y con ello, se construyan relaciones más amables entre la escuela, la comunidad y el maestro.

Adicionalmente, la institución que ha formado a los maestros no se constituye como un elemento que determina su ejercicio, pues a nivel territorial han importado más las relaciones que los sujetos maestros tejieron a través de su actividad pedagógica, en un diálogo heredado entre la tradición Normalista y de las Facultades de Educación. El maestro y la maestra que se construyó en la Institu-

ción Educativa pone sus saberes al servicio de la comunidad a través de múltiples escenarios de proyección comunitaria, y construye su valor como maestro en el reconocimiento que recibe socialmente.

La propuesta permitió desnaturalizar algunas concepciones e imaginarios sobre el maestro en el territorio, poner en tensión los discursos a los cuales los maestros se han sujetado y promovió la idea de la necesidad de continuar reflexionando sobre la actividad pedagógica, el significado del maestro en el municipio de Támesis, Antioquia y trazar algunos límites personales entre el sujeto maestro y las actividades propias de su oficio. En consecuencia, existe ahora un escenario para hablar sobre la subjetividad de los maestros a nivel territorial, un espacio de diálogos en los cuales se deja de privilegiar a los saberes didácticos que ocupan importantes lugares en la formación de los maestros, y se inicia a pensar de nuevo en el saber pedagógico como una posibilidad de resistencia de los maestros y maestras frente a la instrumentalización de los saberes.

Además, no solo la definición del oficio y la importancia del saber pedagógico fueron desnaturalizados, se pudo deconstruir el fenómeno de la feminización del magisterio y con ello, algunas prácticas institucionales que le otorgaban género al oficio del maestro en los primeros grados de escolaridad. La discusión sobre la idoneidad para educar dejó de centrarse en un asunto de género para posibilitar la apertura a los saberes propios de los maestros que quieran desempeñarse en los primeros grados, desligándose de las ideas que relacionan a la enseñanza exclusivamente con un asunto de cuidado y maternalidad, para dar paso a miradas respetuosas con los hombres y mujeres que son maestros y maestras en esta Institución.

Finalmente, resulta conveniente profundizar en trabajos posteriores sobre las tensiones que existen entre los saberes disciplinares y el saber pedagógico en la formación de maestros de Educación Básica Primaria en Colombia, pues los maestros de este nivel son formados para desempeñarse en un contexto que, si bien requiere del uso de los saberes disciplinares, suelen instrumentalizarlos y olvidar el potencial del saber pedagógico en la formación de los sujetos.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77 - 84.
- Álvarez Gallego, A. (2018). Tensiones en la formación inicial de maestros en Colombia: entre el normalismo y la universidad. *Revista Práxis Educativa*. Vº 14, Nº 28, 64-81.
- De Tezanos, A. (2011). ¿Identidad y/o tradición docente? apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28.
- Díaz, M. (2009). Subjetividad, sentido y formación: un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida. *Actualidades Pedagógicas*, (1), 79-85.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación y ciudad*, 47-58
- Montoya Palacio, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198.
- Quiceno Castrillón, H. (s.f.). El maestro, el docente y el formador. 1 - 14.

Sánchez Amaya, T. y González Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 241-253.

Sánchez Moncada, M. (2001). La feminización del magisterio. *Centro de Memoria*, 1-2.

Sánchez-Suricalday, A., García-Varela, A. B., & Castro-Martín, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso: revista de educación*. N° 44, 145-162.

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.

Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Revista Pedagogía y Saberes*. N° 50, 75 - 84.