
Prácticas de sí en las relaciones intersubjetivas de los maestros

Practices of the self in the intersubjective relationships of teachers

Práticas de si nas relações intersubjetivas de professores



Bejarano-Chamorro, Jessica Andrea; Burgos-Guerrón, Álvaro;
Escobar-Velásquez, Carlos Felipe

Jessica Andrea Bejarano-Chamorro

jbejarano@umariana.edu.co

Universidad Mariana, Colombia

Álvaro Burgos-Guerrón

alvarojburgosg@gmail.com

Práctica privada, Colombia

Carlos Felipe Escobar-Velásquez

ingeniero_felipeescobar@hotmail.com

Institución Educativa Las Lajas, Colombia

Revista Criterios

Universidad Mariana, Colombia

ISSN: 0121-8670

ISSN-e: 2256-1161

Periodicidad: Semestral

vol. 29, núm. 1, 2022

editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 28 Abril 2021

Revisado: 27 Mayo 2021

Aprobación: 20 Noviembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/659/6593620011/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art11>

Resumen: El presente artículo, resultado de investigación, trata sobre las prácticas de sí de los maestros en las relaciones intersubjetivas con los estudiantes, donde se hace necesario el análisis de las mismas, por lo cual se siguió un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico y un tipo de investigación descriptivo. El propósito esencial fue reflexionar sobre las posturas o figuras que representa el maestro en el aula, tan importantes para el buen clima en el aula y habitus profesional, dando así, como una de las conclusiones fundamentales, los modos de subjetivación de los maestros en el campo de la dominación, al querer mantener la disciplina como exigencia para los logros esperados en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Palabras clave: Prácticas de sí, dispositivos de sí mismo, rostro, otro y cuerpo.

Abstract: This article, a result of research, deals with the self-practices of teachers in intersubjective relationships with students, where their analysis is necessary, for which a qualitative paradigm was followed with a hermeneutic approach and a type of descriptive research. The essential purpose was to reflect on the postures or figures that the teacher represents in the classroom, so important for the good climate in the classroom and professional habitus, thus giving, as one of the fundamental conclusions, the modes of subjectivation of teachers in the field of domination, by wanting to maintain discipline as a requirement for the expected achievements in the academic performance of their students.

Keywords: Practices of the self, devices of the self, face, other and body.

Resumo: Este artigo, resultado de pesquisa, trata das práticas de si dos professores, nas relações intersubjetivas com alunos, onde sua análise se faz necessária, para as quais se seguiu um paradigma qualitativo com abordagem hermenêutica e um tipo de pesquisa descritiva. O objetivo essencial foi refletir sobre as posturas ou figuras que o professor representa em sala de aula, tão importantes para o bom clima em sala de aula e habitus profissional, dando assim, como uma das conclusões fundamentais, os modos de subjetivação dos professores no campo de dominação, por querer manter a

disciplina como requisito para as realizações esperadas no desempenho acadêmico de seus alunos.

Palavras-chave: Práticas de si, dispositivos de si, rosto, outro e corpo.

1. INTRODUCCIÓN

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 1987)

Con el presente artículo se da a conocer los resultados de la investigación, pues, a lo largo de la misma, se pudo dar respuesta a los tres objetivos propuestos: 1. Identificar las percepciones que tienen los estudiantes de grado 11 acerca de sus maestros en cuanto a su saber pedagógico, formas de trato y diálogo. 2. Revisar las prácticas de sí de los maestros en cuanto a los dispositivos de sí mismos con los estudiantes. 3. Propiciar la reflexión de las prácticas de sí que favorecen las relaciones intersubjetivas y encuentros entre los maestros y estudiantes. Se debe aclarar que el presente artículo mostrará los resultados del segundo objetivo, al tener en cuenta el gran propósito de analizar las prácticas de sí en las relaciones intersubjetivas de los maestros, utilizadas en el aula con estudiantes de grado 11 en las instituciones educativas (IE) Las Lajas y Seminario y, al dar respuesta a la pregunta problema: ¿Cuáles son las prácticas de sí de los maestros en las relaciones intersubjetivas hacia los estudiantes?

A lo largo de la historia, la educación en Colombia ha tenido varios cambios en los que están implicados el sujeto y sus prácticas; en el caso particular, el sujeto maestro y el sujeto estudiante. En el siglo XIX, la Iglesia hacía parte de las decisiones que se tomaba en la educación, donde se rechazaba el cuerpo, se mantenía la moral y la culpa. Los maestros practicaban muchos de estos mandatos en su práctica; eran maestros moralistas, cuya figura era más de prohibición, como en los años de la Edad Media, y éste hacía las veces del confesor; era el que hablaba, el que tenía el poder de la palabra; por su parte, el alumno, era el que escuchaba y renunciaba a su propia voz. De acuerdo con González y Pulido (2014):

En la cultura pitagórica, los discípulos mantenían el silencio durante cinco años, como regla pedagógica; “no planteaban preguntas ni hablaban durante la lección, sino desarrollaban el arte de la escucha. Ésta es la condición positiva para adquirir la verdad” (Foucault, 1990, p. 68). En el fondo, es un cambio de valores y, sobre todo, de prácticas, a diferencia del platonismo en donde el diálogo con el otro es lo fundamental, por eso el arte de la retórica debía aprenderse desde muy temprana edad. (pp. 128-129)

Desde ese lugar de la práctica, la escuela y su práctica pedagógica funcionan como ‘dispositivo de jerarquización’, que se modifica según sean los intereses o sentidos del hacer práctico; por ejemplo, cuando el modelo escolar se definía como un uso del modelo clerical de la Iglesia, se producía un sentido que determinaba una forma de hacer, de práctica, del sentido de sumisión y reconocimiento al atributo religioso. Más adelante, la práctica pedagógica se reconoce como una posibilidad del Estado, donde cambia el sentido, aunque se conserva gran parte de la estructura de la práctica que se hacía, ya que ésta seguía repitiendo usos continuos y comunes del modelo anterior. Con el Estado emerge la individualidad y libertad del sujeto, bajo el atributo del ciudadano; se reconoce la práctica pedagógica desde el sujeto que no es sujetado por el Estado, porque él mismo se puede dar sus prácticas formativas, donde la actividad, la creatividad y el hacer, recrean la posibilidad subjetiva y cognitiva de un individuo que puede romper con la forma convencional del modelo escolar, donde el atributo es el sujeto que crea y condiciona nuevas formas de los ‘espacios sociales’.

Es por ello que, la búsqueda de encontrar experiencias significativas que han realizado los maestros con los estudiantes, da lugar a todo el entramado que a continuación se mostrará en el artículo.

Fundamentación teórica. De acuerdo a la matriz categorial, se puede inferir las siguientes categorías: ‘Dispositivos de sí mismo’ y ‘Relaciones intersubjetivas’, dentro de las cuales se encuentran precisadas las subcategorías: ‘El rostro’, ‘El otro’, ‘El cuerpo’ y ‘Las relaciones intersubjetivas maestro y estudiante’, campos para otras descripciones de la escuela.

El cuerpo, el rostro y el otro son categorías que han tenido muchas implicaciones en el siglo XXI, siglo donde florece la colectividad, aspecto que se reconoce desde la alteridad; esto hace que los sujetos se piensen más desde su entorno y desde el otro. Desde otras posturas, en la antigua Grecia con Platón se hace un reconocimiento del cuerpo desde la exploración; “se inicia la racionalización del pensamiento y, por ende, la aparición de la dualidad cuerpo – mente” (Elías, 1996, p. 24); sin embargo, en los inicios del periodo arcaico, “el griego no conocía una distinción entre cuerpo y alma, como tampoco distinguía entre lo natural y lo sobrenatural” (Dutch y Melich, 2005, p. 36).

Así mismo, Platón con su célebre frase ‘el cuerpo es la cárcel para el alma’, da una comprensión y entrada a la dualidad entre cuerpo y mente; más adelante, Descartes la va a retomar en la modernidad; no obstante, ya se instaura en la antigua Grecia, la aberración entre cuerpo y alma. Esta comprensión la define este filósofo, como: el cuerpo, los sentidos; y el alma, la razón; por tanto, es el cuerpo de donde devienen los sentidos, que son engañosos; y el alma, la del pensamiento y el mundo inteligible. “El hombre, el hombre verdadero, se reduce exclusivamente al alma” (Dutch y Melich, 2005, p. 40).

Ya en la modernidad se presenta otra postura; la sociedad se centra en la construcción y posesión del hombre racional y, desde esa postura antropológica del hombre como ser pluridimensional, interfiere el cuerpo como corporeidad y como aspecto social: “el individualismo como forma privilegiada de presencia del ser humano en su mundo” (Dutch y Melich, 2005, p.131). En este sentido, adquiere importancia el saber anatómico que regía como modelo ejemplar en los inicios de la modernidad y que demostró como rasgo fundamental de la medicina de esta época, “la drástica separación entre el hombre y su cuerpo, como simple operación técnica” (Dutch y Melich, 2005, p. 135).

Así las cosas, cada época involucra al cuerpo como un ente o tratado de estudio, pues está conformado de materia y ésta se puede asumir desde la visibilidad del movimiento, el peso, la velocidad y demás tratados; es desde ahí que se retoma estos conceptos, para la interpelación del trabajo investigativo.

Aguilar (2007) concibe al cuerpo como:

Un espacio de investidura del poder, ya que se concibe como dominación, como lugar de control y opresión. Existirían dos formas básicas de control corporal: las disciplinas (ejercidas directamente sobre los cuerpos) y las regulaciones de la población (a través de los sistemas institucionales de organización de grupos y personas). (p. 34)

Es decir que, según esta autora, “el legado de Foucault más significativo respecto al cuerpo, es la concepción de éste como resistencia; un espacio de resistencia al poder, que se da necesariamente allí donde se producen las relaciones de poder para poder afirmar su subjetividad” (p. 35).

Según Pedraza (2016):

La idea de ser humano -de la cual hacen parte una o varias ideas acerca del sentido del cuerpo y de cómo éste debe ser moldeado en el proceso pedagógico-; el corpus de conocimiento que entiende que el alumno debe y puede aprender; los mecanismos y las técnicas mediante los cuales tales conocimientos pueden ser transmitidos; las conductas y los principios morales que deben guiar la vida escolar y extraescolar y un sinfín de elementos más, determinantes para que la escuela opere como uno de los ejes de la reproducción social. (p. 22)

En conclusión, el cuerpo emerge de una manera sustancial en cada época de la historia filosófica, dados los contextos sociales; sin embargo, hay una connotación que se mantiene, según Pedraza (2016): el cuerpo en la escuela se sigue manifestando desde las posturas racionalistas, en donde se expresa solo el aspecto del pensamiento, dejando relegado el asunto corpóreo, de afectividades y connotaciones sociales.

La presencia del otro en el acto educativo conlleva interpelar, por parte del docente, su práctica y, a la vez, reconocer el sentido práctico del acto de educar; develar este aspecto es reconocer que sus acciones

educativas deben estar enmarcadas en un horizonte consciente e intencionado que se desarrolla en un espacio determinado, con interacciones con el estudiante, sus pares, los padres de familia, los administrativos, los contenidos, entre otros. De ahí que la práctica tenga una estructura significativa que permite explicar cómo el docente considera el pensamiento del estudiante y la forma como establece relaciones con él, cómo propicia esas interrelaciones y cómo provoca el clima motivacional en el aula (Vergara, 2016).

Relaciones intersubjetivas

El adentro es lo incluido y sujetado a la matriz, es el agua de la pecera. El afuera implica un desplazamiento hacia los bordes de la matriz, hacia las márgenes, su posibilidad todavía incierta. Pertenecer al orden de la interiorización, a la dinastía de la representación. El afuera no es ya el espacio clásico y cerrado de la representación, es exterioridad al sujeto, alejándose lo más posible de sí mismo, ponerse fuera de sí mismo pone al descubierto su propio ser: “Este pensamiento que se mantiene fuera de toda subjetividad para hacer surgir como del exterior sus límites, enunciar su fin, hacer brillar su dispersión y no obtener más que su irrefutable ausencia, y que al mismo tiempo se mantiene en el umbral de toda positividad, no tanto para extraer su fundamento o su justificación, cuanto para encontrar el espacio en que se despliega, el vacío que le sirve de lugar, la distancia en que se constituye y en la que se esfuman, desde el momento en que es objeto de la mirada, sus certidumbres inmediatas - este pensamiento, con relación a la interioridad de nuestra reflexión filosófica y con relación a la positividad de nuestro saber, constituye lo que podríamos llamar en una palabra “el pensamiento del afuera”. (Molina, 2012, párr. 73)

Es así cómo, a lo largo de este escrito se hace referencia al maestro; en la práctica social, éste también se deriva desde otros significados como profesor, docente, educador, tutor, pedagogo; pero aquí, resaltaremos al maestro como artesano, como afirma Saldarriaga (2003):

Maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo, de un saber personalizado y, ambos comparten una diferencia con la condición del obrero, la característica de no ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el instrumento y producto de ambos es, por cierto, individual, original y hecho a mano; en revancha, ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor y deben mantenerse en su propia lucha para no perder sus instrumentos y ser reconocidos por su arte. (p. 256)

Este sujeto maestro del cual nos vamos a encargar de descifrar a lo largo de este escrito, tiene una voz propia y un sentido común que lo hace ser; este ser se encuentra subjetivizado por los campos de fuerza externos a él, como: las instituciones, la administración escolar, la gobernanza; en fin, la escolarización, la normalización, la homogenización, la tecnificación y los discursos de poder; por otra parte, se encuentran también los campos de fuerza internos como: los miedos, los deseos, el control, el método, la ciencia, el poder de saber y creer tener la verdad.

Según Larrosa (1995), conviene subrayar que,

La única condición es que sean prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo ‘exterior’, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del ‘educando’ consigo mismo. Mi tesis, a este respecto, es que la forma básica de esas prácticas, lo que es común a todas ellas, es algo muy simple. Si dejamos de lado el contenido concreto de cada una de ellas, los objetivos particulares en cada caso (en términos de Basil Bernstein, el qué de la transmisión), y nos fijamos sólo en la forma del dispositivo (en el cómo de la pedagogía), la similitud es sorprendente. Pero, por otra parte, mi aproximación intentará también ser muy específica. Intentaré ofrecer el armazón para unas descripciones relativamente minuciosas de las distintas modalidades en las que ese dispositivo general puede realizarse. Porque, aunque la similitud estructural es notable, la diversidad de las realizaciones posibles es casi infinita. Se trata pues de mostrar la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo, como si fuese una gramática susceptible de múltiples realizaciones. (p. 7)

Un aporte importante de los planteamientos de Larrosa (1995) se encuentra en identificar lo común dentro de la diversidad de prácticas que transforman el adentro, a pesar de ser tan disímiles. Lo común está en la forma del dispositivo, en el “cómo de la pedagogía” (p. 2). Esta tesis manejada por Larrosa es una clave para llegar a describir, lo que en sus mismas palabras señala: el armazón o estructura del dispositivo.

La práctica pedagógica suele ser vista como el ejercicio práctico de un hacer, mecanizado en la relación enseñanza (la práctica del maestro) y aprendizaje (la práctica del estudiante). Pero la realidad es que cuando hablamos de práctica, no se trata solamente de un hacer práctico, sino de un conjunto de relaciones intersubjetivas que problematizan lo social, lo cultural, lo cotidiano.

La práctica, como el sentido práctico que existe desde un hacer concreto que se construye en el hacer cotidiano, que permite profundizar y mejorar la misma práctica en la capacidad reflexiva de la práctica; es decir, una praxis que parte de la experiencia, reflexiona y vuelve a problematizar el hacer cotidiano en una nueva experiencia.

2. METODOLOGÍA

En el presente estudio se trabajó con el paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico y tipo de investigación descriptivo; las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: la historia de vida de docentes y la entrevista semiestructurada, donde, a través del paradigma de investigación, se pudo hacer una introspección de las narrativas del maestro y las maestras que, desde sus prácticas de gobernanza, pueden transformar y mostrar otro ser, que dinamiza la escolaridad y la convierte en ámbitos más propios del saber pedagógico.

Población. Los parámetros de selección más sobresalientes de la población objeto de estudio pueden ser sintetizados en los siguientes aspectos:

- La percepción de los estudiantes hacia los maestros con relación a la práctica de sí
- Las prácticas de sí de los docentes, desde el cuerpo, el rostro y el otro
- Las relaciones intersubjetivas entre los maestros y estudiantes.

De esta manera, la investigación abarca a los jóvenes y docentes, sin desconocer la importancia que tiene la comunidad frente a las diversas experiencias y circunstancias que implican la práctica de sí, a partir de las relaciones intersubjetivas, como un referente pedagógico en una construcción participativa.

El encuentro con la realidad induce al investigador para guiarse por el enfoque histórico hermenéutico, mediante el cual se pretende, en primer lugar, estudiar las fuentes teóricas y demás documentos de fuente primaria y secundaria, donde reposan las tres grandes categorías de indagación: las prácticas de sí, las relaciones intersubjetivas y los dispositivos de ser. Por otro lado, en segunda instancia, conocer las percepciones que tienen los estudiantes y, en tercer momento, reflexionar sobre las prácticas de sí, como una apuesta a la transformación de las prácticas.

Esta investigación de enfoque hermenéutico hace énfasis en el análisis de la información escrita sobre un determinado tema para, desde ahí, establecer las relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del tema estudiado. Para este caso, a partir del estudio y análisis del testimonio mediante las entrevistas e historias de vida de los maestros sobre las prácticas de sí. Como complemento, es pertinente mencionar lo dicho por Hernández et al. (2014):

Es un camino con rumbo, pero no en ‘línea recta’; continuamente nos movemos de ‘aquí para allá’; vamos y regresamos entre los primeros datos recolectados y los últimos, los interpretamos y les encontramos significado, lo cual permite ampliar la base de datos conforme es necesario, hasta que construimos un significado para el conjunto de los datos. (p. 440)

Por consiguiente, la investigación es de tipo descriptivo, con la cual se pretende analizar las prácticas de sí, desde las relaciones intersubjetivas; para ello, lo que se quiere es describir, indagar y examinar las prácticas a través de los mismos autores y de los estudiantes, quienes son los entes que observan, se relacionan y tienen vínculos cercanos con los maestros y sus prácticas. Bajo esta dirección, la investigación busca dicho análisis para generar una reflexión acerca de las prácticas de sí en las relaciones intersubjetivas y, con base en ellas, reflexionar, entrar en esas particularidades de los maestros en sus narrativas diarias y, poder transformar sus prácticas.

Fases de las narrativas

Ricoeur (1985, citado por Velasco, 2010) define al sujeto, como el personaje de la narración que, en sí, es la vida misma enfrentada a la narración de los demás, buscando cada día la transformación de la identidad, que se nutre de la acción, la cual debe ser relatada para que cumpla su ciclo y, en esta parte, es de suma importancia la memoria, con el gran propósito de la no repetición y de entender al testimonio, como ese hecho que debe ser reinterpretado mas no replicado. Ricoeur (2004) rescata la ficción con el poder de la imaginación que ayuda a crear relatos propios y nuevos. La construcción de sujeto para Paul Ricoeur se basa en las narrativas y la evocación, ya que éstas fundamentan su relato, porque éste, desde que nace, está expuesto a unas memorias y herencias dentro de sus relatos y sus experiencias, ya que la historia relatada dice el quien de la acción y, así, el hombre es capaz de lo improbable e imprevisible.

Al construir la identidad narrativamente, por medio de la cual el sujeto se forma para aprender de la historia a través de relatos, cuentos, libros y narraciones, un aspecto importante es el lenguaje, ya que para éste es una narrativa, una memoria que aporta una dimensión textual de la realidad para ser interpretativo e imaginativo de sí mismo. Desde Ricoeur (citado por Bonet, 2005), el acto de narrar es el arte de intercambiar experiencias, entendiendo que la narración permite visibilizar las percepciones y los valores que tienen las personas con relación a los marcos sociales y éticos de su contexto. Con base en ello, el autor indica que una de las principales herramientas que permite hacer un ejercicio narrativo es el lenguaje, el cual se centra en aspectos principales de las relaciones sociales.

Dentro del marco educativo la narración debe ser un verdadero relato; la acción educativa es la imaginación creadora del sujeto; no hay acción sin narración y, por lo tanto, no hay construcción. De igual manera, como sujetos, se puede configurar un mundo a través de la escucha de otros; eso prepara para la acción y estas experiencias enriquecen e invitan a preguntarse sobre el mundo y sobre sí mismos. Finalmente, se reconfigura el personaje que somos, desde que nacemos hasta que morimos, en todos los procesos de nuestra vida; mejoramos nuestra capacidad e identidad, ya que el arte de narrar, da la posibilidad de intercambiar experiencias y con ellas crecemos personal, social y académicamente.

La mejor manera de conservar la educación es renovándola; por ello, la educación resulta una práctica delirante; es la construcción de una trama, para que el otro pueda seguir construyendo esa trama. Para redefinir la trama del relato:

- La mimesis I es el momento de la prefiguración, anterior a la composición poética. (El momento en que el maestro entra en la formación de convertirse en maestro).
- La mimesis II es el momento de la creación propiamente dicha. El mundo se estructura narrativamente. Es la elaboración del texto literario. (Es la narración del maestro en su quehacer y sentido práctico).
- La mimesis III es la refiguración, la transfiguración o la reconfiguración de la acción desde la lectura, o la apropiación del relato. (Es la transformación del sujeto).

Taylor (1996) expresa:

Yo defino quién soy, al definir el sitio desde donde hablo, sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y las funciones sociales, en mis relaciones íntimas con aquellos que amo, y también, esencialmente, en el espacio de orientación moral y espiritual dentro del cual existen mis relaciones definitorias más importantes. (p. 67)

Equivalencia de la triple mimesis y la memoria: referencia del pasado, mengua la memoria en el tiempo; aquí se observa una secuencia tripartita de lo que se habla; no solo es recordar, no es una reminiscencia intransigida; forma en tensión en el pasado y el presente; todo porvenir requiere de un porvenir; toda anticipación siempre está anclada en un momento; en todo presente hay pasado y en todo hay futuro; fácticamente no existe; no significa que no resuenen; quien permite el encuentro en ese continuum es un acto de evocación, ésta subyace a los planteamientos.

Unidad de análisis. La investigación va dirigida a la comunidad educativa de la Institución Educativa Seminario y la Institución Educativa Las Lajas.

Unidad de trabajo. La investigación toma como unidad de trabajo a los docentes de grado once de la Institución Educativa Seminario y la Institución Educativa Las Lajas.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

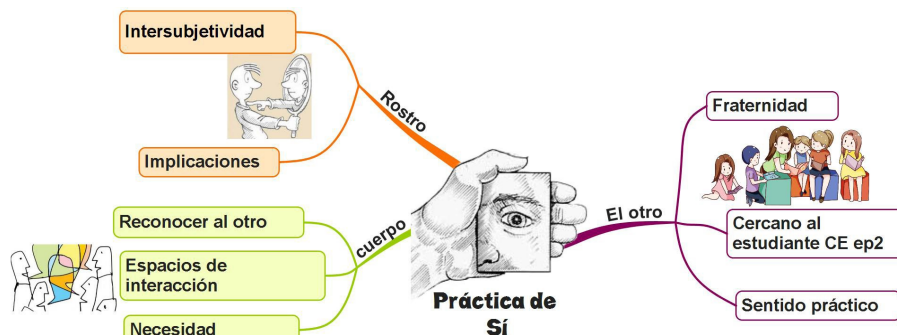


FIGURA 1
Mapa mental de las prácticas de sí. El rostro (Exigencia y Amor)

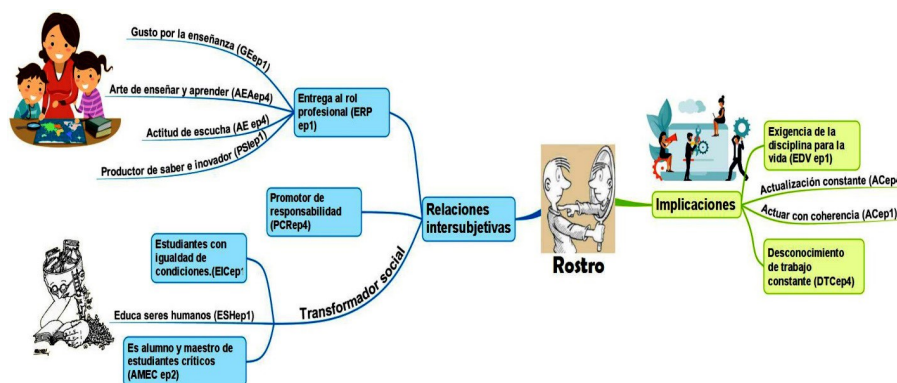


FIGURA 2
Mapa mental del segundo objetivo de la primera categoría: El rostro

Para dar continuidad al segundo objetivo acerca de las prácticas de sí desde los dispositivos de sí mismo de los maestros, se utilizó la técnica entrevista semiestructura; desde esta mirada se necesita adentrarse al campo de ser maestro y del oficio del maestro; quién es y cómo ingresa al mundo de los estudiantes, siendo dos generaciones totalmente distintas en los aspectos personales, de gustos, pensamientos y personalidades. Desde el campo del *rostro*, se da a conocer las categorías emergentes que resaltan en los datos recurrentes de los informantes, como: **las implicaciones que tiene ser maestro y el oficio del maestro**. Dentro de las implicaciones se encuentra la **disciplina (exigencia para la vida)**, y el **desconocimiento de los estudiantes** acerca de todo lo que atañe el oficio de maestro. En la segunda categoría emergente se resalta lo siguiente: **las relaciones intersubjetivas**; en ella se encuentran la empatía, la transformación social y la entrega al rol profesional.

Ahora bien, ya destacadas las categorías emergentes, se da a conocer la interpretación acerca de cada una; para empezar, se trabaja con los siguientes autores: Saldarriaga (2003), Quiceno (s.f.), Melich y Barcena (2010) y, por último, el filósofo Levinas (1995, citado por Giménez, 2011).

Por consiguiente, de la primera categoría emergente se destacó la exigencia como base de la disciplina; frente a este aspecto se realizó la pregunta: ¿Qué imagen tienen ustedes de sí mismos como maestros? Los docentes contestaron:

Como una persona muy exigente y colaborador, de manera que se trate de mostrar la mano dura en lo académico, pero también dando oportunidades a los estudiantes; también responsable, en lo laboral y social, sabiendo que los estudiantes tienen la necesidad de entender y aprender lo que les queremos enseñar como docentes.

“Dador de confianza” (2); “Entrega, dedicación” (2); “Responsabilidad (2)”; “Exigente”.
Según, Levinas (1995, citado por Magendzo, 2006):

El rostro (visage) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación. «El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir —dice Levinas—, que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto. Por lo general, somos un ‘personaje’». (p. 137)

Ahora bien, ¿cómo se ve representado el rostro en los maestros de las instituciones? Desde la imagen que se ve representada en el otro, yo soy rehén del otro antes que ser yo; soy responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: ‘Yo soy yo y él es él’, sino “yo soy tú cuando yo soy yo” (Celan, 1920-1970, citado por Valle, 2020, párr. 1). Desde las posturas de Levinas, el rostro es la huella que deja el maestro en sus estudiantes; es la reciprocidad que se recibe en el acto de enseñar; es por ello que el maestro refleja ese proceder en su estudiante, cuando le dice que quiere llevarlo a volar muy alto, a un camino de luz, para conducirlo en el saber.

Un maestro es una persona dedicada al oficio de enseñar, que puede traducirse como la dedicación a la comunicación de conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos, a personas que carecen de estos, teniendo como base, los planteamientos de Rousseau, quién plantea al maestro como un ser iluminado y al alumno como un ser necesitado de luz (Saldarriaga, 2003). Ante esto, el testimonio de los maestros: “Creo que la labor de ser educador es única en el mundo; es la única que enseña a todos los demás; es la profesión de las profesiones; yo me siento satisfecha con ello y muchas gracias”. “Es única” (2); “Está sobrevaluada”; “Mejor profesión”; “Importante, educa seres humanos. Es un trabajo constante”. Según Levinas (1995, citado por Magendzo, 2006):

El rostro es la palabra del que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: «¡No matarás!». El rostro es precisamente «la única obertura en la que la significación de lo trascendente no anula la trascendencia para hacerla entrar en un orden inmanente, sino donde, al contrario, la trascendencia se rechaza a la inmanencia precisamente en tanto que trascendencia siempre incompleta del trascendente. La relación entre significado y significación, en la huella (trace), no es correlación sino la irrectitud misma». El rostro es el decir que deja una huella en el mundo, en lo dicho. La huella es la presencia de algo que no podemos nunca aprehender como pura presencia; es presencia de algo sensible que siempre es más que sensible. La huella rompe nuestra organización del mundo, desestabiliza al sujeto de la acción «alterándolo fundamentalmente, sin dejarle tiempo para prepararse». La huella trastorna el orgullo del yo, y le demanda un exilio radical, le obliga a un viaje sin retorno. (p. 138)

Zuluaga (1994) expone una postura crítica frente al oficio del maestro, partiendo desde su concepción de maestro, que es aquel sujeto requerido para realizar las transmisiones de las culturas letradas de un poder en particular, para que estén sean enseñadas y adoptadas. Cabe resaltar que, para esta autora, la educación se ejerce en procesos desiguales, en privilegiados y no privilegiados; la educación es condicionada y, de una u otra forma, está sujeta a intereses políticos, morales o religiosos que tergiversan el concepto de educación a imposición de conocimientos.

Dos de los testimonios de los docentes, son los siguientes:

Lo que me motiva a ser maestra es que me gusta enseñar, invertir los conocimientos que yo he aprendido durante mi formación académica y los que sigo adquiriendo durante mi práctica como docente. Me gusta ayudar a los demás a que se preparen porque sé que el estudio es una la única opción que nos puede generar el salir adelante de cualquier situación;

si estamos preparados podemos enfrentar cualquier situación, tenemos el conocimiento para tomar decisiones frente a situaciones que se nos presenten y ése es el mayor motivo: colaborarles a los demás, sobre todo a los niños a los jóvenes y, sobre todo, a los niños más necesitados. (AEA ep4)

“Sí, yo pienso que todos los maestros estamos haciendo un aporte al conocimiento, a la formación, desde nuestra formación académica, nuestra formación pedagógica; siempre estamos contribuyendo a que la sociedad progrese”. (PSI ep1).



FIGURA 3

Mapa mental del segundo objetivo con las categorías emergentes sobre el cuerpo

El cuerpo (Limitantes del maestro por la pandemia)

En esta categoría se requiere experimentar algo novedoso sobre el cuerpo, especialmente en una época donde se encierra el cuerpo para el cuidado; se habla de una pandemia, donde el gobierno ordena encerrarse. La experiencia de estudiar y vivir en la escuela se interrumpe; los niños y los jóvenes son obligados a vivir la experiencia de estudiar y vivir en un lugar de donde habían partido. Es desde este aspecto, donde se va a referenciar los hechos, frente a los cuales los maestros afirman:

Estudiantes con actitud negativa (EANep3); Deficiencia en recursos educativos (DREep2); Extraña al alumno (EAep1).

No sé, ahora en tiempos de pandemia, no sé; una limitación es no poder viajar y visitar a los estudiantes, no poder estar cerca de ellos por toda la situación y no estar cerca de ellos por toda la situación; se siente miedo por la pandemia; no poder ir a visitarlos, a conocer la situación; no es lo mismo; por más que se busque alternativas, no es lo mismo, como enfrentarse con el estudiante y él es el único que sabe la realidad de lo que le puede contar a uno.

A pesar de estas dificultades, a los maestros y a la escuela les quedan espacios para proponer frente al mal. Porque proponer es pensar, hablar, decir, crear algo. No se puede rivalizar con el poder tecnológico, pero sí con lo que se deja sin tocar: el poder sobre el lenguaje.

Ese punto por el que la escuela y el maestro han luchado: llegar a las sensaciones, al ser de cada niño con la palabra; y el medio de esta palabra es el diálogo, la conversación, el hablar entre amigos, entre maestro y alumno. La debilidad de la tecnología es lo virtual; no puede imaginar en tiempo real el pasado o el futuro; tiene que ubicarse en cada tiempo para poder hablar del tiempo; si se sitúa en el futuro, habla del futuro; si en el pasado, del pasado; si en el presente, del presente. El diálogo entre maestro y alumno es virtual; pasa por el tiempo, por el interior, por las sensaciones, por los afectos.

Ellos manifiestan hoy más que nunca la tristeza, el silencio, la ausencia, Porque estando ahí, se los ve muy lejanos, en su manera como de mirarte, los ves tristes. Generalmente, cuando termina la clase o antes o mientras en el trabajo, te les acercas y les preguntas ¿te pasa algo? Uno tiende a preguntarles, bien de ayudarlos, y yo creo que no solo le estoy hablando, porque lo he hecho, sino porque lo sé y sé... yo diría, que un 99 % de nuestros compañeros somos muy cercanos a los muchachos; algunos me han comentado cosas muy lindas; exalumnos que me han dicho 'No, es que sí recuerdo a este docente' o algunos,

con profesores del Colegio Seminario, que se preocuparon, porque un día me dirás llegar triste o porque un día me vio que estaba mal. (Ept3 Colegio Seminario)

Se les preguntó a los maestros: ¿cómo resuelven los problemas en el aula? Uno de ellos respondió:

No es fácil, pues los jóvenes se destacan por su libertad, por querer asumir la vida, ya independientes; por eso, la escucha es muy pobre, sobre todo, cuando no se tiene al joven desde niño en la institución, para irlo moldeando; él se crece y se escapa de las manos y llega a la institución ya con ciertos vicios. (Tomar cercanía para escuchar, indagar y observar al estudiante, CEIOE ep1)

Desde el anterior testimonio, con referencia a lo que plantea Foucault (citado por Toscano, 2008), hay tres tipos de subjetivación: el primero, dominación; el segundo, la objetivación: saber singularización y, el tercero, prácticas de libertad. Desde ese aspecto, se evidenció que en ambas instituciones los maestros se encuentran en el primer aspecto, el de dominación; ellos quieren regir bajo la norma al estudiante, estar pendientes para la corrección de lo normal; es decir, la autoridad para ellos es fundamental, como una característica para que exista disciplina; y ésta, a su vez, va a ayudar en las decisiones de los estudiantes y en el correcto manejo de la clase; en otras palabras, este tipo de corrección le va a dar al maestro la seguridad de que está haciendo las cosas bien.

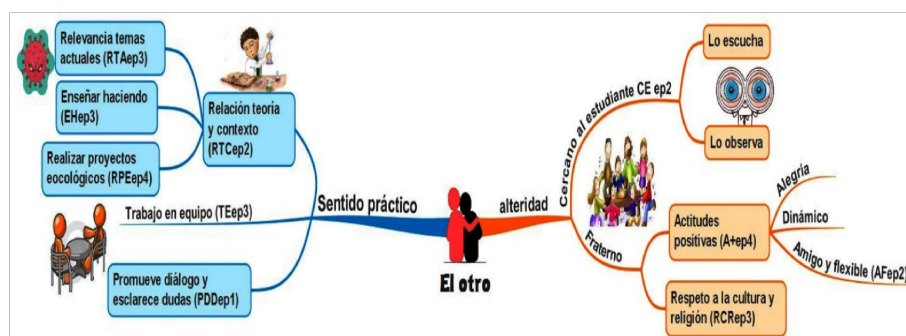


FIGURA 4

Mapa mental del segundo objetivo con las categorías emergentes sobre el cuerpo

La presencia del otro en la práctica de sí

El amor por la enseñanza y el hecho de educar de corazón a las nuevas generaciones ha instaurado en el docente, un nuevo sentir por el acto de educar; este sentir se visibiliza en el tema de la alteridad, entendida como el hecho de dejarse interpelar por el otro; dejar que el otro le interrogue para salir de sí mismo, para atender a la llamada del otro (Fernández, 2015). El reconocimiento de la alteridad prevé el camino para que los docentes reconozcan que sus prácticas de sí están revestidas de fraternidad.

Habría que preguntarnos: ¿Qué significa fraternidad desde el ámbito educativo? Pues bien, hay que reconocer que la identidad latinoamericana en sí misma es fraterna y este hecho conlleva que el docente actúe en su día a día, en el marco de esta connotación social; de hecho, fraternidad desde la cosmovisión latinoamericana es, entender que el otro no es un obstáculo, sino el apoyo que permite la construcción de una verdadera educación (López, 2012). Por otra parte, la fraternidad es la que permite el encuentro, promueve el diálogo y brinda ejemplo por parte del docente, llevando al estudiante siempre una mirada amorosa (García, 2020).

Por ello, en las entrevistas los docentes hacen énfasis en que la práctica de sí busca llegar al estudiante con una mirada fraterna; indican que la imagen de sí mismos se ve reflejada en profesores “alegres y dinámicos” (ep3); “que salen de sí mismos, para ver el rostro del otro”; “sentir la gratitud del estudiante

cuando el docente realiza acciones de generosidad como la recolección de uniformes para los estudiantes que los tienen deteriorados o descoloridos” (ep1).

Ahora bien, el actuar fraterno hace que el acto educativo sea humanizante; al respecto, Granado (2008), haciendo una reflexión sobre el rol del docente, señala que “enseñar es un acto de amor, de tolerancia, de paciencia e impaciencia, de lucha, de esperanza, de respeto y comprensión del inacabamiento del hombre” (p. 88).

Atendiendo los postulados anteriores referidos a la alteridad, la fraternidad y la humanización, se puede indicar que la práctica de sí, es la labor educativa en la que el docente reconoce que no está solo y que su razón de ser surge del encuentro con el otro; se la entiende como, “la relación con los demás, el cara a cara con los otros, el encuentro con un rostro en que el otro se da y al mismo tiempo se oculta” (Levinas, 1983, citado por Parra, 2009, p. 571). En consecuencia, el docente entiende que su práctica educativa es la que va al encuentro de los estudiantes; esto es, “sin alejarse de ellos, tratando de ser cercano” (ep2). Esta cercanía es reflejada por él, mediante la actitud de la escucha y la observación. Reconoce que “una de las cosas que uno hace es escuchar, estar atento..., por qué está mal, por qué llora, por qué esta triste o por qué está aislado.... Nuestros estudiantes nos sienten un poco más humanos” (ep2).

En la línea de la alteridad está la fraternidad, que hace alusión al reconocimiento por parte de los docentes, a las cualidades positivas que se desprenden de la misma; entre ellas se destaca la alegría, el dinamismo, la amistad, la confianza y la flexibilidad (ep4 y ep2). Al respecto, un docente enuncia que desea ser recordado como un profesor divertido, flexible, chévere; quiere que los estudiantes lo vean como un amigo que escucha y que está presto a ayudar. En esta dinámica, el docente reconoce que su razón de ser radica en propiciar una práctica de sí; en la perspectiva del pensamiento de Freire, descrito por Gil et al., (2018) sería:

Se trata de la formación del carácter donde se entrena para una vida activa, diligente y esforzada, se supera satisfacciones egoístas y se desarrolla valores e ideales superiores y desinteresados. Este concepto parte de la visión realista de la naturaleza humana y se encamina, como lo plantea el mismo Freire, hacia el desarrollo de personas pensantes, comprometidas con su acontecer; personas libres que reafirman su identidad, gracias a su pensamiento activo y activado. (p. 31)

Ahora bien, la fraternidad implica “asumir el respeto a la cultura y la religión” (RCRep3), aspecto que recae en visibilizar un docente; en la perspectiva educativa de Paulo Freire (2005, citado por Gil et al., 2018), “esta perspectiva de la educación demanda que se mantenga el reconocimiento y el respeto de las culturas y que se propenda [hacia] la construcción colectiva de un conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad” (p. 86). En este sentir se refleja el punto de vista del docente al enunciar que “lo más saludable y uno aprende muchísimo de eso, es tener muchachos con culturas, con un poco de cosas de ellos... porque uno aprende” (ep3).

El otro y el sentido práctico de la educación

El sentido práctico del acto de educar se visualiza cuando el docente pone al servicio de la ecuación la relación teoría y contexto (RTCep3) y, por tanto, enuncia uno de los entrevistados: “busco ser contextual; estuvimos hablando del tema de la pandemia” (ep3). En aras de alcanzar esta relación, la práctica de sí se centra “en dar relevancia a los temas actuales” (RTAep3), relevancia que deja entrever, como ya lo enunciaba desde antes Freire, que, el acto de educar no puede estar escéptico de lo que pasa en el mundo; por tanto, necesita tomar partido, establecer sus puntos de vista, tomar posición de los hechos que ocurren en el día a día (Gil et al., 2018). Al respecto, uno de los docentes indica que los temas actuales deben tomar relevancia en el aula, sacando esos momentos para hacer una discusión en la cual los estudiantes enuncien lo que piensan frente a los problemas actuales: “por ejemplo, en estos momentos, la pandemia sirve para nuestra programación; no tiene que estar a un lado de nuestra labor; tiene que ser una cuestión de primera solución... es lo que está pasando” (ep3).

En la relación teoría y contexto está el hecho de mostrar al estudiante que, el acto de educar versa en enseñar haciendo (Ehep3); es decir, que el estudiante encuentre motivaciones; de ahí que el reto del docente sea hacer inmersión en la labor educativa; que sea alumno entre los alumnos. Para evidenciar la relación teoría - contexto, la práctica de sí hace inmersión en la realización de proyectos ecológicos (RPEep4), lo que conlleva, por una parte, que el estudiante haga una lectura de su entorno o lea el mundo y, de esta manera, pueda poner en diálogo sus antiguos puntos de vista con las nuevas perspectivas (Gil et al., 2018). El acto educativo, en función de la cotidianidad y la lectura del mundo, conlleva que el estudiante

al recoger botellas y papel, sembrar árboles en el colegio... algunas veces cuando tenemos varias cosas de reciclaje, en especial cuadernos, empezamos a dividir, ¿no?, lo reutilizable, el papel, los metales... ese espacio se convierte en un conversatorio; a la vez, en un aprendizaje de cómo [fueron separados] los materiales y luego, buscar apoyo para vender. Cuando vendemos, los chicos ven que se recibe tan poco..., este aspecto [sirve] como una toma de conciencia, mostrándoles que las personas que lo hacen no ganan mucho y eso también sucede en la siembra de árboles: lo que cuesta tener una mata viva, actividades que ayudan a la toma de conciencia ambiental. (ep2)

Finalmente, el acto práctico de educar y el encuentro con la práctica de sí, demostrado en la entrevista a profundidad, le permite al docente, como individuo, “efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre sus pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo, con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad” (Foucault, citado por Garcés y Giraldo, 2013, p. 191). En esta óptica, el docente reconoce que, en el ámbito de la alteridad hay elementos que le permiten distinguir sus fortalezas, para seguir el camino de la transformación. Entre ellas se encuentra el trabajo en equipo (Teep3), que alude al hecho de la realización de los proyectos ecológicos y la participación en eventos deportivos (ep2 y ep3); también está la promoción del diálogo y el esclarecimiento de dudas (PDDep1); en este sentido, la labor del docente es dar luces, dar respuesta a las inquietudes, esclarecer las dificultades (ep2).

3. DISCUSIÓN

En este tratado se fundamenta aspectos relevantes acerca de las prácticas de sí en los maestros; por ello, se plantea el siguiente interrogante: ¿La labor de ser maestro en las prácticas de sí para las relaciones intersubjetivas con los estudiantes, se puede observar en los maestros de la Institución Educativa Seminario y en la Institución Educativa Las Lajas?

Según Saldarriaga (2003):

El hombre, la sociedad y el ciudadano, simbolizan, pues, tres tipos de sujeto a formar, tres tipos de maestros para hacerlo, tres tipos de pedagogía y tres tipos de horizontes políticos y culturales para orientarlos. Se objetará que las tres frases pueden reducirse a una sola, pues todas proponen ocuparse de la formación de ciudadanos. (p. 261)

Parafraseando a Saldarriaga (2003), el primer tipo de ciudadano es el Hombre del humanismo (católico), individuo dotado de alma, que debe ejercer unos deberes para con Dios, para con él mismo y para con los demás, en la idea sobrenatural de salvación. A partir de este sujeto, una buena pedagogía forma un buen ciudadano; y, por ende, forma a un fiel de la religión. El segundo es el Individuo del humanismo liberal, definido como sujeto con relación a la nación de la cual forma parte (lengua, cultura, territorio), en donde lo más importante, como sujeto jurídico, es la capacidad de integrarse a los colectivos sociales -grupos- tales como: escuelas, universidad, partido, movimiento, iglesia, etc. El tercero es el ciudadano, el ser integral, en una sincronía entre ser colectivo y ser individual, ejerciendo una moral socio-político-cultural, inmerso en una ciudadanía social.

Aquí se tiene una clara imagen de lo qué es el maestro en Colombia, aunque sectorizado en las instituciones observadas, ambas de carácter oficial; una, del sector rural, la otra, del sector urbano, donde se imprime una caracterización del maestro, quien enseña desde la moral, aquel que mantiene su carácter implícito de

juzgador, de encontrar siempre culpables, cuya disciplina se endereza con rigor y permanencia. Así pues, se observa que, la vigilancia y el castigo, aunque ya no de forma explícita, con maltrato físico, se da de otra forma y se mantiene en las instituciones. A pesar de que existan maestros jóvenes que quieran cambiar a los de trayectoria, no es posible, por la manifestación eclesial que se mantiene en ellos, conservando así, una figura del maestro clásico, de la colonización, con una clara potencia en responder a la norma. Por otro lado, vemos al maestro moderno, en quien la cultura toma una importancia significativa dentro de los maestros, en sus criterios de enseñanza y en los proyectos pedagógicos -hoy llamados educación-. La cultura, en el proceso de su construcción, no excluye al pueblo como lo inculto, sino que busca la manera de integrarlo en el reconocimiento de sujeto poseedor de cultura, el cual se debe educar e ilustrar.

Ser maestro es una convicción de vida y compromiso humano; por ello, Freire (1996) desde la visión latinoamericana de la pedagogía, incentiva para que el docente en la línea de una educación emancipadora tenga un horizonte o meta de llegada; para ello, el punto de partida está en el reconocimiento del docente, como educador sensible, esteta y, que le añade gusto a su labor. Desde esta premisa, se enuncia la importancia de reconocer la práctica de sí, como eslabón en la consolidación del ser maestro.

En consecuencia, la identidad con el acto educativo conlleva realizar una autorreflexión de su quehacer en la cotidianidad; dicho acto reflexivo, desde la mirada de Foucault (1987), se configura en el oráculo de Delfos: concógete a ti mismo, el cual se sigue planteando hasta la actualidad. Sin embargo, dicha fórmula va acompañada siempre, de otra exigencia: ocúpate de ti mismo. Bajo esta premisa, las prácticas de sí se convierten, para el docente, en el pilar fundamental para consolidar su identidad vocacional y ser transformador del acto educativo.

Atendiendo lo expuesto, la práctica de sí permite al docente tomar conciencia de su identidad; es decir, de aquel individuo que busca entenderse a sí mismo (Habermas, 1990), con el fin de darle sentido a su quehacer cotidiano, en función de una visión pedagógica que empodera los principios del pensamiento crítico propuestos por Paulo Freire, pedagogo latinoamericano que induce al docente a reflexionar sobre sí mismo, como punto de partida, en aras de lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje hagan presencia en su vida cotidiana, como el accionar crítico en el proceso educativo. En este horizonte, Freire (1996) indica que la tarea más importante de la práctica educativo-crítica es, asumirse como sujeto, capaz de reconocerse como objeto.

Ahora bien, las prácticas de sí propuestas por Foucault (1987) en el marco de la educación, son aquellas que conllevan experimentar la *épiméleia*o cuidado de sí, que implica para el docente, asumir actitudes de respeto, coherencia, entrega, entre otras. El cuidado de sí es aquel que tiene los siguientes aspectos:

El primero, sugerido por Foucault (1987), hace énfasis en la connotación de actitud general “actitud en relación consigo mismo, con los demás y el mundo” (p. 35). En esta perspectiva, el docente que asume la práctica de sí, hace una autoindagación de cómo marcha su quehacer educativo; se puede interpretar también, como el momento del primer despertar; por tanto, como sostiene Foucault, es abrir los ojos, salir del sueño y tener acceso a la luz, para encontrar la verdad que habita en el ser docente. Dicha verdad nace del acto de contemplar, de ir al encuentro de la propia existencia, para develarla y emanciparla.

En esta línea de pensamiento, la práctica de sí también conlleva que el docente reconozca la presencia del otro, del mundo; es el llamado que hace Freire (1996) desde los postulados latinoamericanos, en donde el docente en su accionar no debe anular al otro; por el contrario, dirá que:

una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos, en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora, puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como seres sociales e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños, capaces de sentir rabia, porque son capaces de amar. (p. 42)

Para Sevilla (2009), la práctica de sí que surge de la autorreflexión, no puede concebirse como un ejercicio de autojustificación centrado en el individuo; también supone la salida del individuo hacia algo más que su propia yoicidad, con la plena intención de regresar a ella; es aquí en donde una vez más reconoce al prójimo,

al otro, como ser indispensable en la práctica de sí. El conocimiento de sí mismo no se puede entender como un acto aislado; es más bien, en comunión con el otro, dado que, en el campo educativo, es el estudiante el que interroga y, a su vez, convida al docente para que haga esa autorreflexión de su razón de ser.

El segundo aspecto propuesto por Foucault (1987) con relación al sentido de la práctica de sí está relacionado con el aspecto de la *épiméleia heautou*, determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo y, desde los otros, hacia sí mismo. “La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento” (p. 35)

Este postulado foucaultino, en la línea de interpretación de Hernández y Toro (2017), es lo que le permite al docente hacer una contemplación de lo que viene de afuera hacia adentro; es la posibilidad de mirarse a través de la meditación, el examen de conciencia, la escritura, el diálogo, lo que permite encontrarse con el alma, la razón de ser de su vocación. Además, se inscribe en esta línea de pensamiento cierta preocupación de sí mismo, frente a lo que se piensa y los demás piensan de sí que, de alguna manera, conlleva la consolidación de una identidad vocacional que tiene el carácter de ser autónoma.

El tercer aspecto está determinado por la designación en el modo de actuar, la forma de comportarse que ejerce sobre uno mismo, pues con ello se tiene las bases para hacerse cargo de sí mismo, de modificarse, purificarse, transformarse o transfigurarse. Para el logro de este encuentro se debe tener en cuenta las prácticas que se basan en ejercicios de la historia de la cultura, la filosofía, la moral y la espiritualidad, que tienen en cuenta la técnica de la meditación, la memorización del pasado, el examen de conciencia, la verificación de las representaciones (Foucault, 1987).

Partiendo de este tercer aspecto, el docente que asume hacer introspección de la práctica de sí, está inmerso en su deseo de conocerse a sí mismo, de ocuparse de sí mismo, con la finalidad de alcanzar un dominio de sí, para ser un maestro autónomo, libre y comprometido con su razón de ser educador. Por tanto, se trata de dominar el yo, a fin de conseguir una filosofía de vida que haga de la persona un ser más pleno (Sossa, 2010)

Finalmente, en la línea de pensamiento propuesta por Jaramillo (2015) respecto al tema de la práctica de sí y, después de haber tomado los puntos de vista de Foucault (1987), se puede decir que el docente que logra vivenciar este proceso, tiene la potestad de gobernarse a sí mismo; se aparta de una práctica de sí contemporánea que inculca la servidumbre voluntaria y, por el contrario, tiene la facultad para aceptar, modificar, rechazar, innovar tanto a nivel personal como social.

Para Jaramillo (2015), el buen gobierno tiene dos connotaciones: la primera versa en tomar una posición frente a la gobernabilidad como política y, la segunda, la gobernabilidad como ética; las dos connotaciones deben estar interrelacionadas, para entender las prácticas de sí, como prácticas de gobierno de sí. Al respecto Foucault (citado por Jaramillo) afirma que:

El hilo conductor que parece más útil para llevar a cabo esta indagación está constituido por lo que podríamos llamar ‘Técnicas de sí’; es decir, por los procedimientos existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines y todo ello gracias a la relación de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por uno mismo. En suma, se trata de volver a situar el imperativo del ‘conocerse a sí mismo’ que nos parece tan característico de nuestra civilización, en la interrogación más amplia que le sirve de contexto más o menos explícito: ¿qué hacer de sí mismo?, ¿qué trabajo llevar a cabo sobre sí?, ¿cómo ‘gobernarse’ al ejercer acciones en las que uno mismo es el objetivo de dichas acciones, el dominio en el que se aplican, el instrumento al que han ocurrido y el sujeto que actúa? (p. 56)

En esta lógica, las prácticas de sí cobran importancia en la vida del docente, porque le ayudan a consolidarse en su razón de ser, como agente ético frente al hecho de educar, un transformador del acto educativo, porque se conoce en sus fortalezas, debilidades y necesidades y, un emancipador, porque tiene autonomía para ejercer su vocación y convidar a sus estudiantes a tomar un accionar crítico desde la lectura de sus yoidades y del mundo; esto es, de lo que acontece en la cotidianidad con relación a sí mismo, los otros, la naturaleza y la trascendencia.

4. CONCLUSIONES

Los maestros de las instituciones participantes toman las prácticas de sí desde una actitud formativa disciplinar que infunde exigencia y se caracteriza por mantener el orden y el control; sin embargo, otro tipo de maestro sale a relucir que, esto sucede en el campo de ser amigo y compañero del estudiante, del conducir a la verdad. El maestro, a través del tiempo, sufre transformaciones y desarrolla cualidades y defectos en el proceso del mejoramiento de la educación, debido al impacto social de los cambios que ésta precede; la versatilidad en el oficio del maestro puede verse afectada por el dominio de las supremacías que dan la directriz al camino del conocimiento, pero éste -el maestro- a su vez, en su virtud, tiene la gran misión (vocación) del lado del saber pedagógico, de rescatar y de reintegrar a la sociedad al ciudadano en estado salvaje.

En la práctica de sí, el docente reconoce que su identidad está prefijada por la presencia del otro; por tal motivo, los docentes de las instituciones objeto de estudio resaltan la importancia de estar cercanos al otro, porque gracias a su presencia, ellos se insertan en la vida del docente, para que se puedan conocer mejor y, al tiempo, reconozcan que su práctica se valida en la medida en que se dona de manera desinteresada hacia los demás. Por consiguiente, aprender del otro y de los otros, es consolidar la identidad vocacional.

El proceso de análisis de la información permite entrever que los docentes de las instituciones que hacen parte de la presente investigación se han destacado por reconocer que su accionar educativo está enfocado en propiciar una educación para la humanización y la vivencia de la fraternidad, como eslabones para promover en el día a día, la búsqueda de los cambios sociales, el desarrollo de la identidad cultural, la promoción de la vida y el cuidado del medio ambiente en los educandos.

Para terminar, se hace referencia al objeto de la práctica; practica es, lo que se ha dicho; es el modo como el estudiante se mueve o es movido dentro del dispositivo pedagógico o componente que lo lleva al currículo, luego a la ciencia, a las disciplinas, al aula y a la evaluación. El estudiante transita, circula, conecta, componentes entre sí, 'saberes' con 'saberes'. Es un hacer continuo, en serie, conectado. De allí que la práctica se localice en los primeros semestres y luego pase por cada semestre. Si entendemos práctica como hacer algo, ese hacer en el dispositivo es conectar, unir, volver serie y, establecer informaciones en todas direcciones. Es a esta regulación de códigos a lo que la resolución y, en general, esta sociedad de dispositivos, llama 'formación integral'.

5. CONFLICTO DE INTERESES

El autor del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. T. (2007). Biopolítica y Fenomenología: Consideraciones en torno al cuerpo objeto. *Laguna. Revista de Filosofía*, (21).
- Bonet, M. T. (2005). La narración histórica en la teoría de Paul Ricoeur. Fragmentos de un debate. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 3(12), 47-67.
- Dutch, L. y Melich, J. (2005). *Escenarios de la Corporeidad*. Editorial Trotta.
- Elías, N. (1996). *Deporte y ocio en el progreso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar, Cuadernos de Investigación Histórica*, (39), 423-443.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta Madrid.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Garcés, L. F. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault. Principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones filosóficas*, 14(22), 187-201.

- García, J. (2020). La fraternidad como pedagogía del misterio. *Religión y Escuela: La Revista del Profesorado de Religión*, (338), 26-29.
- Gil, R. L., Cortez, A., Trejo, J. H., Avendaño, V. C., Pano, C., Lozano, D., Morales, R., Malagón, R. Y., Rincón, H. L., Vásquez, F., Rondón, G. M., Páez, R. M. y Ortiz, F. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349.
- González, B. A. y Pulido, Ó. (2014). Cuidado de sí, como principio educativo. *Educación y Ciencia*, (17), 125-143.
- Granado, T. (2008). *Apuntes que señalan una nueva concepción educativa*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento post metafísico*. DF. Tours.
- Hernández, B. y Toro, I. (2017). Foucault y el cuidado de sí mismo: una posibilidad para la gestión humana. *Revista Espacios*, 38(53).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jaramillo, O. A. (2015). Las prácticas de sí contemporáneas, como herramienta conceptual para indagar las formas de subjetivación. *Textos y Sentidos*, (11), 5173.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). Tecnologías del yo y educación (N. Sobregués y J. Larrosa, Trad.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 253-332). Las Ediciones de La Piqueta
- López, S. C. (2012). Pedagogía de la fraternidad en situaciones de riesgo. Formación integral para la vida. *El Agora USB*, 12(1), 185-197.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis, Revista Latinoamericana*, (15).
- Melich, C. y Barcena, F. (2010). *La educación como acontecimiento ético*. Editorial Paidós.
- Molina, C. A. (2012). Otra pedagogía rizomática como desplazamiento de pensamiento. *Revista Colombiana de Educación*, (63). <https://doi.org/10.17227/01203916.1698>
- Parra, F. (2009). El tiempo, el otro y la muerte, a través de Emmanuel Levinas. *Teología y Vida*, 50(3), 565-598.
- Pedraza, Z. (2016). Sobre el conocimiento escolar: movimiento y educación sensorial. *Revista Íntegra Educativa*, 9(1), 15-28.
- Quiceno, H. (s.f.). Práctica pedagógica, investigación y formación. <http://www.escuelanormalpasto.edu.co/encuentro/site/Documentos/Humberto%20Quiceno-Practica%20pedagogica,%20investigacio%C3%ACn%20y%20formacio%C3%ACn.pdf>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* (5.ª ed.). Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sevilla, H. (2009). “La práctica de sí” y su consumación en la nada desde el pensamiento de Foucault. *Revista Observaciones Filosóficas*, (9)
- Sossa, A. (2010). Michel Foucault y el cuidado de sí. *CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogos Académicos*, 6(2). 34-45
- Taylor, C. (1996). *La ética de la autenticidad*. Editorial Paidós.
- Toscano, D. G. (2008). El bio-poder en Michel Foucault. *Universitas Philosophica*, 25(51), 39-57.
- Valle, J. M. (2020). *Acerca de nosotros mismos. Ensayos desde el confinamiento*. Editorial CulBucks.
- Velasco, M. F. (2010). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Revista Realidad*, 123, 117-147.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres, Revista Científica*, 2(1), 73-99.

Zuluaga, O. L. (1994). Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza. *Perspectivas docentes*, (13). <https://doi.org/10.19136/pd.a0n13.624>