

**La subjetividad política en docentes de ciencias sociales y su impacto en las prácticas pedagógicas de formación política en Colombia y República Dominicana**

**Political subjectivity in social science teachers and its impact on political education pedagogical practices in Colombia and the Dominican Republic**

15

---

**Jenny Rocío Jiménez Monguí<sup>1</sup>**

📍 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá

🆔 <https://orcid.org/0009-0008-0696-6064>

✉ [jrmongui91@unisalle.edu.co](mailto:jrmongui91@unisalle.edu.co)

📞 3134927148

---

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital de Bogotá, 2009.

## RESUMEN

Este trabajo explora cómo se configura la subjetividad política de docentes de ciencias sociales y su relación con las prácticas pedagógicas de formación política en Colombia y República Dominicana.

**Objetivo.** Analizar, en contextos educativo-políticos similitudes y diferencias construidas y cuestionadas en las narrativas sobre la subjetividad política de docentes en estos países y su relación con las prácticas pedagógicas de formación política con sus estudiantes.

**Metodología.** Enfoque cualitativo de corte hermenéutico, con empleo de entrevistas, diálogos y observación de clases.

**Resultados.** Entre los resultados emergen elementos de reflexividad y reconocimiento de la subjetividad política del docente desde las prácticas pedagógicas enmarcados en la pedagogía crítica, como la «concienciación» del docente, que visibiliza y potencia la condición de sujetos políticos en la escuela. **Conclusiones.** Las conclusiones destacan la importancia de la reflexividad de la subjetividad política del docente de sociales, que gestione la memoria histórico-económica, el pensamiento crítico y la formación de sujetos políticos corresponsables y democráticos, privilegiando, desde las prácticas pedagógicas, la formación política.

*Palabras clave:* subjetividad política docente, práctica pedagógica, formación política

## ABSTRACT

This paper explores how the political subjectivity of social science teachers is configured and its relationship with pedagogical practices of political education in Colombia and the Dominican Republic.

**Objective.** Analyze, in educational-political contexts, similarities and differences constructed and questioned in the narratives about the political subjectivity of teachers in these countries and its relationship with pedagogical practices of political education with their students. **Methodology.** A qualitative hermeneutic approach, using interviews, dialogues, and classroom observations. **Results.** Among the results, elements of reflexivity and recognition of teachers' political subjectivity emerge from pedagogical practices, framed within critical pedagogy, such as teacher "awareness," which makes visible and enhances the status of political subjects in schools. **Conclusions.** The conclusions highlight the importance of the reflexivity of the political subjectivity of social science teachers, which addresses historical and economic memory, critical thinking, and the development of co-responsible and democratic political subjects, political education is prioritized through pedagogical practices.

*Key words:* political subjectivity of teaching, pedagogical practice, political training

## I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se relaciona con la tesis doctoral en desarrollo *Subjetividades políticas de docentes de ciencias sociales y sus prácticas pedagógicas de formación política en colegios públicos de Bogotá*. Se propone analizar al docente de ciencias sociales como sujeto político, en la configuración de las subjetividades políticas docentes. Para esto se analizan las relaciones entre las prácticas pedagógicas (PP) y la formación política (FP), incorporando elementos de reflexividad ligados al pensamiento sociocrítico, al trabajo colectivo y al reconocimiento de las subjetividades políticas.

Una revisión previa de la literatura permitió observar cómo la academia ha explorado la configuración de las subjetividades de los/las estudiantes, sin brindar la misma relevancia al análisis de los/las docentes, pese a que construyen constantemente su identidad como educadores e influyen, desde sus prácticas pedagógicas e interacción con estudiantes, las formas en que se promueve la formación política (Jiménez & Roa, 2024). En consecuencia, la reflexión sobre la subjetividad del docente como sujeto en transformación permite observar el pensamiento crítico y ciudadano de los estudiantes, que está directamente relacionado con cómo los docentes conciben y proyectan su subjetividad en sus prácticas pedagógicas (Fandiño, 2022).

La subjetividad política docente no es aislada, sino una construcción colectiva dada en la interacción con otros. Ignorar este aspecto relacional significa desconocer la dimensión política de la educación. Se pretende visibilizar la categoría de Subjetividad Política, desde:

1. La configuración de un constructo de SPD, relacionado con las trayectorias de los docentes, su formación profesional y su relación con elementos ético-políticos.
2. La importancia de las SPD desde las PP en el impacto de la formación.

3. La formación política, relacionada con la SPD y el reconocimiento del sujeto político para el desarrollo de pensamiento sociocrítico y en comunidad en la escuela. (Jiménez, 2025)

## II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

### 2.1 Teoría

La subjetividad política docente (SPD) es un proceso del sujeto histórico y colectivo que integra dimensiones micro y macrosociales, superando reduccionismos estructurales o psicológicos (Zemelman, 2007), configurándose en la tensión entre la historicidad del sujeto y la agencia transformadora. Su naturaleza es intersubjetiva y política, al confrontar relaciones de poder (Foucault, 1990).

La escuela es uno de los espacios en donde se configura la subjetividad política y la construcción de sujetos políticos, logrando activar potencialidades colectivas para “reimaginar” y proyectar lo social trascendiendo estructuras mediante praxis creativas (Zemelman, 2010). Las prácticas pedagógicas son reflexividad y disposición continua para aprender del proceso pedagógico (Shön, 1998); estas adquieren un carácter político cuando trascienden lo técnico y se articulan con proyectos emancipadores (Freire, 2005; Giroux, 2004). El docente-sujeto-político negocia entre lo instituido y lo instituyente, ejerciendo una teoría crítica (Martínez, 2014), evocando el rol del “intelectual orgánico” de Gramsci en que desafía hegemónías, y enfatizando en el “intelectual transformativo” capaz de problematizar su práctica vinculándola en la lucha por la justicia. Así, la politización no es un “defecto”, sino condición para intervenir en contextos de desigualdad, donde la agencia se ejerce dentro de márgenes y estructuras, pero estas no anulan su capacidad de acción (McLaren, 1997).

La formación política (FP) implica desarrollar capacidades críticas y pedagogías situadas en territorio que empoderen al sujeto como

constructor de su realidad (Quintar, 2008), sin reducirla a partidos o elecciones, expresándose en las decisiones cotidianas de docentes, que no pueden ser neutrales, tomando posición y evitando la reproducción del deber ser. Para Zemelman (2007), la subjetividad política del docente articula dimensiones como: memoria (reinterpreta lo histórico), conciencia (pensamiento crítico), voluntad (agenciamiento) y utopía (re-imaginar y proyectar futuros). Al converger este planteamiento con pedagogías críticas, se rechazan modelos bancarios y se promueve una praxis liberadora necesaria a la formación política, que potencie no solo conocimientos sobre lo político, sino también formación del juicio crítico y la acción transformadora, como refiere Cullen (2014) y propone Jaime (2024) desde la colectividad, con soberanía epistémica, a través de prácticas como la comunagogía y sus “compertencias”.

## 2.2 Marco contextual

En el contexto latinoamericano, los procesos de subjetividad y de formación política docente están atravesados por tensiones entre la normatividad institucional, las dinámicas de poder y las experiencias personales y colectivas de los actores educativos. Países como Colombia y República Dominicana comparten trayectorias históricas y económicas marcadas por profundas desigualdades estructurales, tensiones curriculares y disputas del papel del docente como sujeto político. Desde una mirada hermenéutica, Jiménez y Roa (2024) subrayan que la subjetividad política se configura a partir de saberes y experiencias que son negociados y resignificados por los sujetos en contextos escolares y les permiten abordar las PP que atañen a la FP, siendo la escuela un campo de disputa política, donde el docente para enseñar interpreta y confronta estructuras de poder a través de sus prácticas.

En Colombia, autores como Fandiño (2022); Bonilla (2021) y Dimate et al. (2020) destacan cómo la figura del maestro se configura como un sujeto político en resistencia ante políticas públicas que tienden

a la estandarización curricular, la evaluación tecnocrática y la privatización educativa, permitiendo con ello apoyar más la indagación y el reflexionar y mantener la subjetividad política docente desde el reconocimiento del rol ético-pedagógico y la realidad vivencial, impulsando prácticas pedagógicas críticas en las que algunos/as docentes articulan las ciencias sociales y la pedagogía crítica y buscan relacionar el trabajo con las comunidades. A través de sus experiencias, los/las docentes se ven como constructores de ciudadanía crítica y transformadora.

En República Dominicana, la subjetividad política del magisterio también se desarrolla en medio de tensiones con un modelo educativo que privilegia la eficiencia y la certificación. Informes recientes (EDUCA & Diálogo Interamericano, 2025) evidencian cómo las políticas educativas han priorizado la evaluación docente bajo lógicas tecnocráticas. Sin embargo, investigaciones como la de Taveras (2023) muestran que existen prácticas de acompañamiento pedagógico que promueven la reflexión crítica del docente sobre su contexto y su papel como agente de transformación. Además, el reconocimiento de la subjetividad entre los maestros dominicanos/as refuerza una percepción de la profesión como un proceso colectivo y ético que puede permitir el desarrollo y agenciamiento político en la escuela. Acorde con lo expuesto, se revisan las narrativas de docentes que aportan a su subjetividad.

### III. MÉTODO

El estudio objeto del presente artículo corresponde al enfoque cualitativo de la investigación, que se basa en la búsqueda de conversaciones que permitieron, desde la hermenéutica, la interpretación de las configuraciones de la subjetividad política de los participantes, comparando narrativas de docentes colombianos/as y de docentes dominicanos/as. Al indagar sobre las SPD en docentes de sociales de colegios públicos de Bogotá-Colombia, se generó una elección tipo muestreo por conveniencia. La selección intencional se mantuvo,

para un abordaje en profundidad que captara la complejidad del fenómeno en su contexto natural.<sup>2</sup>

En República Dominicana, la indagación fue producto de la estancia doctoral con docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y de dos liceos dominicanos a partir de entrevistas, diálogos académicos y observaciones en clase. Tomando la narrativa de 22 docentes y en Colombia de 39 docentes se seleccionaron 9 para un estudio de caso múltiple, desarrollando análisis comparativos e interpretaciones de elementos contextuales y narrativos. A los participantes se les informó el propósito del estudio, asegurándoles confidencialidad, obteniendo su consentimiento informado, la participación voluntaria y guiándose por compromisos ético-políticos.<sup>3</sup>

## **IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **4.1 ¿Cómo se configura la subjetividad política de los docentes en ciencias sociales?**

En este acápite se analiza la configuración de la subjetividad. Inicialmente, algunos docentes interpretan la subjetividad como anónimo de la objetividad, subvalorando la dimensión transversal y constitutiva en el sujeto y las formas de conocimiento que se desprenden del proceso de subjetivación (Bonilla, 2021). Así mismo ocurre con la formación política, la cual relacionan con las tendencias ideológicas; sin embargo, al adentrarse al diálogo, la vinculan con la toma de decisiones y con una pedagogía práctica, cotidiana y transversal. La siguiente gráfica caracteriza elementos encontrados

---

<sup>2</sup> Relaciones diferenciales, importantes para tener presente, la selección de la población y los tiempos de indagación. Igualmente se mantienen principios éticos establecidos en el Informe Belmont. Respeto por las personas, Beneficencia y Justicia.

<sup>3</sup> En la identificación se emplearon códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales para respetar principios. Cada docente fue clasificado según su país de origen (DOCENTERD para República Dominicana y DOCENTEOL para Colombia), seguido de un número.

en los docentes, identificados a partir de sus experiencias sociales, familiares, académicas e institucionales y desde la interpretación del concepto de subjetividad para (Zemelman 2007, 2010) con dimensiones que emergen de los docentes, como la historicidad y la política (Ouviña, 2024).

**Figura 1**

*Constructo de elementos que configuran la Subjetividad Política Docente*



#### 4.1.1 Constructo de elementos que configuran la Subjetividad Política Docente

La subjetividad política en el ejercicio docente configura un horizonte transformador cargado de sentido emancipador, que orienta las prácticas pedagógicas. Los relatos presentados permiten explorar dichas conexiones, dando cuerpo al análisis de este constructo, presentándose procesos biográficos, académicos y de socialización contados a partir de los cinco elementos referenciados en la Figura 1.

Las experiencias biográficas muestran cómo la SPD es dinámica y se encuentra enmarcada en la historicidad del sujeto, entendida

esta en el cruce entre momentos individuales y del colectivo, rastreando la conexión con la historia, situación que llevó a muchos a escoger su carrera interesados en los pasados marcados por violencia, polarización y procesos antidemocráticos. Este vínculo entre experiencia personal y enseñanza fortalece la capacidad docente de generar interés en los estudiantes. DOCENTECOL7 planteó: “Siento que esa conexión personal con la historia me permite transmitir el conocimiento de una manera más cercana. Mis estudiantes no solo aprenden datos”. Así lo expresa DOCENTECOL1: “De niño iba a novelear a la loma”, refiriendo que vivía en una zona conflictiva donde, a falta de televisión, había drama real, siendo este el inicio de identificar el mundo social de su entorno. El mismo DOCENTECOL1 afirmó: “Me gusta la historia. La historia del mundo no es Europa; es un poco también haber bebido de Enrique Dussel y los planteamientos frente al eurocentrismo y a la necesidad de construirnos una visión del ser humano desde nuestras particularidades y condiciones”.

La influencia biográfica constituye un pilar en la construcción de la SPD, por ejemplo, el DOCENTERD1 menciona que prefirió las ciencias sociales por su gusto por la lectura propiciado por el entorno familiar, situación que genera un fuerte llamado a entender la educación a través de las experiencias vividas desde los mismos docentes. En este sentido, la SPD es un proceso en constante transformación, influenciado por factores histórico-sociales donde las tensiones biográficas se dan entre lo individual, lo colectivo, lo institucional y lo social. Tiene el potencial de generar espacios de acción, pluralidad y democratización, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos críticos. Desde esta perspectiva se enfatiza que pensar políticamente implica proyectarse hacia el futuro, evitando la repetición del deber ser.

Por otra parte, la interacción contextual influye en la configuración del sujeto; el desarrollo de su historicidad es una construcción de nuevos significados en relación con el presente y el futuro, desde lo colectivo y lo que ha vivido, influyendo la cercanía que ha desarrollado en contextos institucionales, sociales y culturales. Menciona

el DOCENTECOL5: “El conocimiento de sí mismo y del entorno es un proceso dialógico donde la historia personal, nacional y global se sincronizan”, encontrando aquí una interpretación crítica desde su lugar situado. Para DOCENTERD9: “Una tensión significativa identificada es la ausencia en el diseño curricular de temas como el trimestre patrio, la identidad nacional y la independencia como tema principal”.

El análisis de la SPD parte del lugar de enunciación del maestro como agente de socialización que impulsa la transformación social. Por tanto, en las narrativas se observa la vinculación a redes de trabajo como sindicatos, asociaciones académicas y grupos culturales, donde sienten que se potencia la colectivización de intereses pedagógicos. La participación asociativa propicia la conciencia crítica sobre el sistema educativo, promoviendo las luchas laborales y las mejoras educativas. Como mencionó DOCENTERD7, “Nuestro contexto social, político y económico influye en el compromiso social”, evidenciando cómo el entorno incide en la proyección de su rol docente.

En República Dominicana, frente al concepto de subjetividades políticas, algunos/as docentes identificaron una paradoja, pues en ciertos casos prevalecía la idea de que una postura subjetiva implica renunciar a una supuesta objetividad que debía mantenerse en la escuela, lo cual generaba resistencia a involucrar su perspectiva, dificultando así la comprensión de procesos de subjetivación. Como expresaron dos docentes de República Dominicana: “A mí me parece que uno debe tratar todo con objetividad” (DOCENTERD2), “La objetividad debe ser llevada a la realidad social” (DOCENTERD8). En el transcurso de las entrevistas y con las narraciones de sus contextos de vida, los docentes iban encontrando relaciones y comprendiendo la dimensión de la SPD en la escuela.

Algunos docentes dominicanos señalaron que la SPD se asocia a la elección de ser docente de lo social. Así, DOCENTERD8 mencionó que “La vocación está vinculada a la conciencia social y al análisis crítico de la realidad”. Por su parte, DOCENTERD1 relacionó

su interés por las Sociales con su amor por la lectura, influenciado por la biblioteca familiar: "...la biblioteca de mi hermano". Asimismo, DOCENTESRD9y7 destacaron elementos que desde sus realidades fueron constructores y direccionadores de su vocación como "es más cercano a la realidad" y "me gustaban... las ciencias sociales... me parecían fáciles de entender". En relación con las vidas familiares de los/las docentes surgieron otras características, provienen de familias no privilegiadas económicamente y pocos son los que tienen padres con carrera profesional, afirmaciones que están en conformidad con el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (Elacqua et al., 2022).

La influencia de roles educativos en sus vidas es destacada para las prácticas pedagógicas, recuerdan docentes como modelos, de la muestra, solo uno en Colombia comentó no haber tenido una figura a seguir, los demás señalan ejemplos. DOCENTECOL9 dice: "Me reclutó el profesor Juan De La Ossa, porque él era disciplinado, explicaba muy bien y escuchaba a sus estudiantes con atención". DOCENTERD4 dijo: "Recuerdo a dos maestros por sus análisis críticos y reflexivos", desarrollando en ellos elementos de carisma para motivar y construir reflexión. Esto se traduce en la conexión de historias con experiencias concretas que valoran elementos que posteriormente llevan desde sus subjetividades a sus PP.

La categoría de intelectuales orgánicos podría relacionarse debido a que al emerger de clases menos favorecidas las estructuras de dominación y las relaciones de poder posibilitarían ser cuestionadas con discursos contrahegemónicos o críticos, que busquen equidad y justicia, determinantes en la construcción de ciudadanías críticas (Giroux, 2004), relacionando las acciones prácticas al concepto de la utopía desde la mirada zemelmaniana, como brújula potenciadora en constante formación, revisión del presente y proyección con ilusión de futuros más justos. Así, los docentes como sujetos políticos conscientes de su SPD observarán la utopía como acto potenciador, realizable y convencido de la necesidad de transformación social (Ouviaña, 2024). DOCENTECOL3 afirmó: "Intentar cambiar la

sociedad para mejorar la vida” y DOCENTERD11: “Yo siempre invito a los estudiantes a que no sean indiferentes... que siempre estén... ¡Que sean!... No solo que estén activos, sino que sean astutos. Y que, en la medida de lo posible, ellos se involucren, porque a veces también el nivel de indiferencia llega”.

#### **4.2 La subjetividad política docente en las prácticas pedagógicas**

La subjetividad política docente aparece como una dimensión importante de las prácticas pedagógicas y el compromiso social del maestro, que muestra las tensiones persistentes en las relaciones de poder y saber. Sin embargo, es necesario cimentar el concepto de PP en relación de dichos trayectos, que permiten la confrontación del quehacer docente con el discurso hegemónico tecnocrático, y es allí donde la fuerza de la escuela debe comprometer otros saberes construidos, influenciados por representaciones, valores y creencias. Afirmando, como Giroux (2004), que los docentes no son neutrales, sus formas de actuar los convierten en intelectuales transformativos, cuyas experiencias y posicionamiento político enriquecen e intervienen su labor educativa.

27

La SPD emerge en contextos históricos y económicos marcados por procesos de colectivización que dialogan con realidades sociales y escolares en las que los docentes ejercen su labor. Esta subjetividad se manifiesta en las PP, que se configuran en múltiples estrategias y enfoques que permiten el fomento de la ciudadanía crítica y autónoma en los estudiantes, desde la reflexividad y la participación, empleando metodologías dialógicas que articulan contenidos disciplinares con debates contemporáneos y realidades locales y contextuales que incorporan temas polémicos y vivencias como material pedagógico legítimo.

En República Dominicana, al reflexionar sobre la SPD en las prácticas docentes, emergen tensiones vinculadas a la percepción política que los docentes tienen de los estudiantes. Consideran que abordar temas

políticos con los jóvenes es complejo, porque predominan comentarios centrados en el poder adquisitivo como proyección o meta de vida, sin miras a pensar en el bien común. Narrativas como “Estamos en una sociedad que aplaude la apariencia” (DOCENTERD13), “La idea de los jóvenes es a no involucrarse” (DOCENTERD4), “Privilegian la cultura de la yipeta” (DOCENTERD11) y “Quieren ser youtubers e influenciadores, pero no abordan temas de equidad social” (DOCENTERD5), son posturas que contrastan con las de docentes en formación, quienes señalan: “Aquí simplemente no les gusta que hablen de política, los profesores” (DOCENTERD20), “Creen que ser político es pertenecer a ciertos partidos y olvidan las políticas económicas...” (DOCENTERD21). Estas tensiones demandan una reflexión profunda, ya que el temor a hablar del tema puede fomentar la apatía e impedir el desarrollo de una ciudadanía crítica.

La construcción de una SPD desde una educación crítica y emancipadora exige repensar la democracia participativa, no tutelada, fomentando la corresponsabilidad social entre todos los actores escolares. DOCENTERD11 señaló que la idea de lo político en la escuela es limitada: “Se le da participación a un niño que representa un salón... ¿Qué tipo de ciudadano estamos formando? Cuando cumplen 18 años, no saben de política, porque nunca estuvo en la edad de aprender”.

La capacidad de autocrítica y reflexión permanente sobre la práctica pedagógica en el proceso es lo que Schön (1998) llamaría la práctica reflexiva en, sobre y después de la acción, permitiendo descubrir contradicciones en la enseñanza y mejorar la congruencia entre discursos emancipadores y prácticas pedagógicas. Cullen (2014) argumenta que la ética de la educación requiere una vigilancia epistemológica continua, a fin de no reproducir relaciones de dominación. Esta es una consideración crítica para la enseñanza de las ciencias sociales. DOCENTERD4 argumentó: “La población de estudiantes es la que te marca para ver la intensidad o flexibi-

lidad con que tú le des el tema, ya que el punto no es solo el contenido, sino cómo lo asocia y replica a su manera de vivir y tomar decisiones”. Relacionando contenidos modificados en función de los estudiantes para permitirles hacer un juicio crítico de sus contextos, DOCENTERD1 afirmó que “Una práctica pedagógica debe ser flexible y abierta, adaptada a nuestra manera de vivir y a las características del público dominicano” como comprensión situada de la enseñanza, porque evita la aplicación mecánica de modelos pedagógicos descontextualizados.

En Colombia, las ciencias sociales se desarrollan dentro de un currículo abierto, basado en preguntas problematizadoras en el que la población escogida en el estudio mantiene una conciencia de agentes de cambio con pasión, coherencia y compromiso sociopolítico. DOCENTECOL1 subrayó: “De la cuna a la tumba, somos seres políticos”, y DOCENTECOL2 se identificó como “modelo vivo de maestra”, integrando géneros, terruños y experiencias en su pedagogía. DOCENTECOL6 expresó: “Transformar la relación entre profesores y estudiantes. Pero eso no se puede lograr si uno mismo no ha cambiado.” Esta actitud implica la disposición constante para cuestionar paradigmas y privilegios dentro de la educación. Se toma el análisis crítico y se cuestionan las relaciones de poder naturalizadas, porque se educa con el ejemplo.

Los docentes colombianos afirmaron que están conduciendo PP orientadas al pensamiento crítico como una herramienta fundamental de la acción política en la FP, que cuestione intereses que se esconden tras discursos hegemónicos y verdades absolutas. La actitud crítica se practica en el aula cuando los maestros convierten sus PP en reflexivas y participativas. DOCENTECOL9 anota: “La filosofía es siempre sobre preguntas, sobre la capacidad de hacer preguntas. Le digo a los estudiantes que hagan sus propias preguntas”. Así, la SPD llevada a las PP en Colombia valora la capacidad de hacer preguntas a problemas situados haciendo significativa la edu-

cación. Giroux (2004) argumenta que no hay libertad sin la “educación de la pregunta” como praxis, lo cual abre nuevas posibilidades de re-imaginar futuros. Revisando planes y mallas se visibilizaron otros elementos procesuales con un alto porcentaje de coincidencia, se encontró la importancia de privilegiar la duda, educar la pregunta, reflexionarla y buscar solucionar problemas a partir de situaciones concretas del entorno, elementos propios de “la formación del pensamiento sociocrítico” (Grijalba et al., 2020).

En República Dominicana, varios docentes señalaron la ausencia de una asignatura de educación cívica enfocada desde el currículum actual como asignatura, más allá de la instrucción formal en conocimientos. En este sentido, DOCENTERD12 dijo: “Para la formación de ciudadanos activos que aporten culturalmente al país (...). Estoy haciendo una tesis sobre educación cívica, porque esos elementos son claves”.

30

En cuanto al cuestionamiento del currículum y su descolonización, algunos docentes cuestionan la aplicación de modelos extranjeros. Así, DOCENTERD10 comenta “Entonces, en términos de las políticas que se aplican desde el sistema... son autoritarias. Se les impone a los profesores que la educación tiene que ser por competencias. Ese es otro producto que nos llegó “ estas políticas que responden a parámetros globales de la OCDE evidencian la tensión entre currículum impuesto, prácticas y necesidades escolares locales, donde la SPD resalta tensiones en el aprendizaje “Se cuestiona quién hizo el currículum (el Ministerio de Educación)... se debate sobre la posible influencia de la clase alta, que es la que hace el currículum, para enseñar en virtud de sus intereses.”

### **4.3 La SPD en la Formación Política**

En cuanto a la formación política, algunos docentes expresaron temor a ser percibidos como partidistas, refiriendo una aparente neutralidad; estando en el proceso, asocian la educación como he-

ramienta de transformación, para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender y transformar su entorno, una responsabilidad que desarrolla el maestro como trabajador de la cultura y sujeto político, para construir ciudadanía con corresponsabilidad social, interrogándose de manera central su quehacer (McLaren, 2005, p. 36) “... ¿Qué relación existe entre lo que hacemos en el salón de clases y nuestro esfuerzo por construir una mejor sociedad?”

En coherencia con los enunciados anteriores, una PP emancipadora permite al docente articular lo educativo con lo político. Así, el docente que referencia una concepción de su SP trasciende la perspectiva instrumental y concepciones voluntaristas que subdimensionan el potencial transformador de la acción pedagógica, dando valor a la SPD. Pensar la práctica desde la formación política es situarla entre las tensiones de determinaciones estructurales y las posibilidades de agencia, entre las condiciones institucionales y los márgenes de autonomía que desarrollen y vinculen a la acción educativa con sus prácticas pedagógicas, fomentando la formación política como asunto de relevancia para docentes en ciencias sociales. Caracterizando rasgos en cada contexto se encontró:

En Colombia, comprometidos con visiones emancipadoras, buscan desde sus PP la construcción de una formación política democrática que trascienda los formalismos institucionales y se arraigue en las ciudadanías desde el análisis de escenarios de conflicto social, desafiando las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y generando una educación transformadora. De los elementos encontrados, se destacan tres horizontes de direccionamiento: (a) la capacidad de participar deliberativamente, (b) la reflexividad en el desarrollo comunicativo, y (c) la capacidad transformadora de los sujetos políticos articulando realidades sociales en el territorio.

El primero es la formación de estudiantes con capacidades para participar activamente en la vida comunitaria y comprometerse con la transformación social. El enfoque considera la SPD no como es-

pectáculo mediático, sino como una construcción colectiva del bien común desde la base social. DOCENTE COL5 manifiesta que “es fundamental generar espacios de participación de los estudiantes y no de apatía, considerando entre los elementos relevantes la exclusión política e histórica”. En ese sentido, se comprende una preocupación de la SPD caracterizada por una escuela que debe identificar los mecanismos históricos de exclusión e inequidad y sentir responsabilidad de revertirlos.

El segundo, apunta a formar estudiantes con capacidades analíticas y comunicativas para leer críticamente la realidad social, desde la pedagogía de la palabra crítica para nombrar el mundo (Barragán, 2015). Así, la SPD en la PP reconoce el lenguaje (elementos de escritura y oralidad) como eje de reflexividad para cuestionar la cultura, las relaciones de poder y promover el pensamiento sociocrítico hacia sociedades más equitativas.

32

El tercero busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos políticos capaces de actuar críticamente. Esto implica subjetividades construidas desde el diálogo, lo pedagógico-crítico y lo colectivo, como plantean Giroux (2004) y Cullen (2014) con el juicio crítico y Jaime (2024) con las “compartencias”. La producción de subjetividades políticas requiere pedagogías que fomenten formas de agencia crítica que reconozcan los vínculos entre el conocimiento, el poder y la posibilidad. Destacando así la acción transformadora acompañada del juicio crítico, la capacidad de sentir responsabilidad social y corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Horizontes, analizados en testimonios como DOCENTE COL4: “Queremos formar sujetos políticos reales que están atentos a lo que pasa”, lo que refleja una comprensión de la formación política no como adoctrinamiento, sino como desarrollo de capacidades para leer críticamente la realidad y posicionarse activamente frente a ella. McLaren (2005) complementa esta perspectiva al señalar que la formación de sujetos políticos atentos implica desarrollar una

“alfabetización crítica” que permita decodificar los mensajes inscritos en los discursos dominantes; esto sucede si en la cultura se reconocen como sujetos políticos. DOCENTECOL7 refuerza esta visión al expresar que “el conocimiento de sí mismo... me hace posible, conocer y defender mis posiciones”, evidenciando el valor de la autonomía intelectual en la ciudadanía crítica.

En República Dominicana, la reflexión de los docentes de educación media sobre la categoría de “lo político”, como ya se mencionó, reveló diversas perspectivas: por una parte, resignifica la noción aristotélica (DOCENTERD3) como “animal político”, por otra, siguen asociando fenómenos como la corrupción, con lo que podría relacionarse la apatía o proyección en lo político; según DOCENTERD5, se vincula a la polarización y la desidia entre los jóvenes, quienes “prefieren ser influencers en lugar de preocuparse por temas de equidad social”. En contraste, docentes universitarios aceptan la politización como una condición ontológica humana inherente al ser, sin ser en sus narrativas recurrente o prioritario.

Para DOCENTERD2y4, la política, por expresiones de sus estudiantes, es sinónimo de corrupción: “todos los políticos son ladrones”. Para contrarrestar esta visión, algunos docentes trabajan desde el análisis histórico y buscan desarrollar ejemplos de transparencia política, haciendo énfasis en la ausencia de educación cívica en el currículo, como parte del desarrollo del pensamiento crítico, la participación en los estudiantes y la construcción de ciudadanía en pro de la convivencia. Cuando se les preguntó acerca de los elementos claves en FP, resaltaron la importancia de fomentar el pensamiento crítico y la combinación entre reflexividad y creatividad. DOCENTERD8 afirmó que “el aula es un laboratorio, donde ellos mismos llevan a cabo su trabajo y práctica real”.

La formación política debe afianzarse desde las prácticas pedagógicas integrando elementos de subjetividad política como la utopía, entendida como horizonte movilizador que permite en el presente

construir ilusiones, proyectar futuros posibles y orientar la acción hacia la transformación social, posibilitando la construcción de sujetos políticos conscientes del valor de sus propias subjetividades en los procesos de cambio, sin olvidar desde la SPD que el rol docente es ejemplo y muchos comportamientos se mimetizan: “La transformación social, al ser implementada de manera masiva, da como resultado la formación de una sociedad analítica.(...), logra generar un cambio significativo dentro de diversos grupos humanos, contribuyendo al desarrollo colectivo” (DOCENTECOL7). Una FP que respete la subjetividad garantiza convivencia: “Una ciudadanía o es crítica o no es verdadera ciudadanía. Si no hay una actitud de disposición a criticar y a combatir aquello que se considera mal, entonces yo soy una persona dominada” (DOCENTERD13). En consecuencia, la FP debe ir más allá del conocimiento de normas, requiere desarrollar pensamiento crítico, cuestionar estructuras injustas y tener presente elementos mencionados, si no, reproduce sumisión en lugar de autonomía.

## VI. CONCLUSIONES

En contextos de marcada inequidad social como el colombiano y el dominicano, la educación no puede ser neutra, debe estar motivada por la transformación social. La subjetividad política dominicana es un proceso dinámico, histórico y colectivo que se configura en interacción con otros, influenciada por factores sociales, familiares académicos e institucionales. Es fundamental que los docentes reconozcan su SPD, ya que esta dimensión es constitutiva de su identidad y crucial para sus prácticas pedagógicas de formación política.

Los docentes entrevistados son ejemplo de la búsqueda de la mejora de la calidad de vida, orientado su rol con claridad de formar sujetos políticos y siendo intelectuales democratizadores. La politización, lejos de ser un obstáculo, se convierte en parte de su identidad

profesional. La SPD da sentido a discursos críticos que interpelan estructuras de poder y cuestionan dispositivos institucionales como el currículo. Su análisis parte del territorio y las necesidades comunitarias, promoviendo la conciencia histórico-económica. Como señaló DOCENTECOL7, “La historia del mundo no es Europa.. Hay que construir una visión desde nuestras condiciones y ancestros”.

Las prácticas pedagógicas derivadas de esta SPD son creativas y diversas, superando lo técnico y fomentando la duda y el análisis. En Colombia incluyen debates sociales, análisis de medios y memorias locales, buscando trabajar más colectividad y territorio. En República Dominicana, parten de lo que perciben como intereses juveniles, mostrando interés y viendo necesaria la formación política en la escuela, entendida a partir de los diálogos sostenidos no como mera instrucción, sino como acto político que legitime la participación deliberativa y el análisis crítico de las relaciones de poder en la cultura, y transforme en pro de la equidad, el desarrollo de los derechos humanos y la convivencia.

El carácter político de la educación coloca al docente ante una disyuntiva: reproducir el orden existente o transformarlo hacia horizontes más justos. Esta tensión se intensifica en sistemas educativos que evitan abordar asuntos políticos e históricos locales, por considerarlos “delicados” o funcionales a ciertos intereses. Esto excluye voces y prioridades comunitarias, especialmente al tratar pasados conflictivos, donde los/las docentes deben navegar entre relatos oficiales y memorias alternativas. En República Dominicana, se suman desafíos como la estandarización educativa y restricciones temáticas que limitan la formación de ciudadanía crítica.

Superar estos retos requiere una formación política integral, más allá de lo partidista o de la mera educación cívica. Es necesario fomentar pensamiento crítico situado, recuperar la memoria histórica-económica y promover corresponsabilidad democrática incorporando la reflexión sobre sucesos controversiales para formar sujetos comprometidos con la equidad.

Sin respaldo institucional, esta perspectiva queda aislada. La subjetividad política docente debe ser visible y convivir en la cotidianidad de la escuela, las políticas públicas y la sociedad. Los docentes deben buscar ilusionar a sus estudiantes por cambios sociales y trabajar la utopía, planteándola como acción realizable, construyendo en el presente para proyectar futuros más justos, que no recaigan solo en el individuo, sino en un sistema que reconozca a la escuela como espacio vital de construcción democrática, de respeto a la heterogeneidad, con el docente como actor político para imaginar y edificar sociedades más inclusivas.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, D. (2015). *El saber práctico: Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de La Salle.

36

Bonilla, G. (2021). La docencia como práctica política: reflexiones desde América Latina. *Revista de Educación*, 396, 19-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-396-364>

Cullen, C. (2014). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.

Dimate, et al (2020). Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgqn>

EDUCA & Diálogo Interamericano (2025). *El estado de las políticas públicas docentes en República Dominicana*. Teacher Task Force-UNESCO. Disponible <https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/republica-dominicana-el-estado-de-las-politicas-publicas-docentes-en-la>

Elacqua, et al., (2022). *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.

- Fandiño-Parra, Y. (2022). Deformación docente hacia subjetivación del maestro: un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 138-159. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://archivo-vivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogía-del-Oprimido.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrotu.
- Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, J. N., & Beltrán Alonso, H., (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72.
- Jaime, J.C. (2024). *La comunagogía: Una alternativa en la educación actual*. Ediciones alternativas.
- Jiménez, J. (2025). *Subjetividades políticas de docentes en Ciencias Sociales y sus prácticas pedagógicas de formación política en colegios públicos de Bogotá*. (Tesis doctoral, sin publicar), Universidad del a Salle, Doctorado en educación y Sociedad.
- Jiménez, J. & Roa, C. (2024). Tendencias investigativas de la articulación intercategorial de formación política, prácticas pedagógicas y sujeto político docente: una revisión sistemática a través del método prisma. En *Teorías e prácticas de lenguaje: resultados da internacionalização do currículo*. Pp 475-507. ISBN 978-65-5939-998-7. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Martínez, J. E. (2014). Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde y C. E. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 85-106).

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Moreno, J. (2025). *Entrevista-Encargado de Negocios de la Embajada de Colombia en República Dominicana* [No publicada].

Moscoso, M. & Castro J. (2023). *Subjetividad y cuerpo docente: tensiones entre una textualidad ética y una valorización capitalista*.

[https://www.researchgate.net/publication/372729608\\_SUBJETIVIDAD\\_Y\\_CUERPO\\_DOCENTE\\_TENSIONES\\_ENTRE\\_UNA\\_TEXtualIDAD\\_ETICA\\_Y\\_UNA\\_VALORIZACION\\_CAPITALISTA](https://www.researchgate.net/publication/372729608_SUBJETIVIDAD_Y_CUERPO_DOCENTE_TENSIONES_ENTRE_UNA_TEXtualIDAD_ETICA_Y_UNA_VALORIZACION_CAPITALISTA)

Ouviña, H. (2024). Estado, poder y política en la obra de Hugo Zemelman: Aproximaciones desde la experiencia de América Latina. En D. Erazo et al., *Epistemología y política: ensayos* (pp.31-74). CLACSO.

<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2024/08/Epistemologia-y-politica.pdf>

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.

Taveras-Sánchez, R. (2023). Acompañamiento pedagógico en servicio: reflexiones sobre la práctica docente en escuelas públicas dominicanas. *Revista Científica de Educación ISFODOSU*. Disponible en: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/547/426>

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Antropos.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(27), 355-366.