



Transformaciones desde el lenguaje en el reconocimiento del maestro¹

STIFANY ESTHER ANGULO MUESES², DIANA PAOLA ARIAS PALACIO³,
JAZMÍN ZORAYDA FAJARDO AYALA⁴, WILSON ANDRÉS SALAZAR TORRES⁵,
CARLOS ALBERTO TIMARÁN DELGADO⁶

Resumen

Este estudio surge del interés por comprender cómo el lenguaje se constituye en mediador, constructor y transformador de la realidad del maestro, así, desde la perspectiva del Macroproyecto “Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana”, se orienta por la pregunta, ¿qué transformaciones de pensamiento crítico mediados en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?, para lo cual se contempló la noción del sujeto desde el campo de la subjetividad, considerando la experiencia como fundamento de su construcción histórica. En este sentido, el sujeto puede asumir su configuración de identidad y su propio reconocimiento en perspectiva de autonomía intelectual, dando trascendencia a su lenguaje en la construcción de su realidad y destacando la capacidad de éste para determinar o posibilitar el despliegue de su subjetividad. Así, se estiman diferentes escenarios donde el maestro logre ir más allá de los límites de las determinaciones del contexto, cobrando relevancia en esta investigación sus propios escenarios de encuentro con otras subjetividades. Como metodología se utilizó un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, apoyada en el método crítico/complejo. Se analizaron las historias de vida de algunos maestros que se formaron en la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, a través de documentos autobiográficos y círculos de reflexión. Se apoyó el análisis y la interpretación de los datos mediante la herramienta Atlas ti, lo que

1 Recibido: 15 de mayo de 2016. Aceptado: 01 de noviembre de 2016.

2 Stifany Esther Ángulo Mueses. Magíster en Educación desde la Diversidad; Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Fundación Universitaria los Libertadores. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad de Nariño. Docente IEM Agustín Agualongo. Pasto, Nariño. Correo electrónico: stifanyangulo@gmail.com

3 Diana Paola Arias Palacio. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Docente Facultad de Educación IUCESMAG, Interprete de Lengua de Señas Colombiana SEM Pasto. Correo electrónico: diannapaolaarias@gmail.com

4 Jazmín Zorayda Fajardo Ayala. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Tecnóloga en Sistemas de la IU CESMAG. Docente de Teatro. Pasto. Correo electrónico:jazminlb1@gmail.com

5 Wilson Andrés Salazar Torres. Magíster en Educación desde la Diversidad; Psicólogo de la Universidad de Nariño. Docente Orientador IEM Nuestra Señora de Guadalupe, Pasto, Nariño. Docente Programa de Psicología IU CESMAG. Correo electrónico:wilsonsalazar.orientador@gmail.com

6 Carlos Alberto Timarán Delgado. Magíster en Educación desde la Diversidad; Psicólogo de la Universidad de Nariño. Ingeniero de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Orientador IEM Santa Teresita, Pasto, Nariño. Docente Programa de Psicología IU CESMAG. Correo electrónico:carlostimaran@gmail.com

facilitó reconocer transformaciones que se dan desde la experiencia que vive cada uno hacia la construcción de un Lenguaje Experiencial y desde su conocimiento de mundo hacia un reconocimiento de sí mismo, evidenciando la transformación de un sujeto que se reconoce en su ser de sujeto y maestro, por medio de un lenguaje que lo potencializa, que se ha denominado *Lenguaje - Fuerza*. Este le permite al maestrante visualizar nuevos horizontes hacia la construcción de posibilidades de ser, específicamente la posibilidad de ser maestro.

Palabras clave: autonomía intelectual, experiencia, identidad, intersubjetividad, lenguaje, pensamiento crítico, reconocimiento, subjetividad, sujeto, transformación.

Transformations given from language in the acknowledgment of the Master

Abstract

The investigation was developed from the researcher interest in understanding how language is constituted mediator, builder and transformer of the reality of the master. Thus, from the perspective of Macroproject "Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana", is guided by the question: what critical thinking's transformations mediated in language have been propitiated in the creative process of intellectual autonomy in some masters?, to which was contemplated the notion of the subject from the field of subjectivity, considering, the experience as the fundament by the historical construction for the subject. In this sense, the subject can assume your identity configuration and their own recognition in perspective of intellectual autonomy, giving value to language to construct reality of subject, emphasizing the ability of language to determine or allow the deployment of subjectivity. So, different spaces were recognized where the teacher achieves go to beyond from the limits of the context determinations, being important in the research the master's scenarios and others as the circle of reflexion, where it occurs the meeting with other subjectivities. As methodology was used a qualitative approach based on Grounded Theory supported on critical/complex method. Was analyzed the life story of some masters who were trained in the Master of Education since the diversity of the University of Manizales, through autobiographical documents and circles of reflexion. In the analysis and interpretation of data was used Atlas.ti software tool. This helped to recognize the transformations that occur from the experience of each subject, toward the construction of a "Language Experiencial", and from the knowledge of the world he has, towards self-recognition, evidencing the transformation of a subject that is recognized himself in their being from subject and teacher, by using a language that potentiates him, which we call in the research "Language - Force". This language form permits to visualize new horizons towards building of possibilities to be, specifically the possibility of being a master.

Keywords: intellectual autonomy, experience, identity, intersubjectivity, language, critical thinking, recognition, subjectivity, subject, transformation.



Cuestionamientos de partida⁷

En la actualidad se vienen presentando críticas a los modelos pedagógicos de corte eficientista que van en detrimento de la labor educativa en relación con "... diversas formas y procesos en los que cada sujeto... se va construyendo en las múltiples esferas que lo conforman como ser humano" (Díaz, 2014a, p.9); posturas que desconocen la historicidad de los sujetos actores del proceso educativo y se olvidan del valor que cada uno tiene para enriquecer las prácticas al interior de las aulas, además de desatender la importancia de los procesos culturales, sociales y comunitarios en dichos contextos.

No obstante, desde otro punto de vista, se concibe la educación como un espacio de conocimiento con amplias posibilidades, donde el maestro se constituye en el eje dinamizador de los procesos educativos; en este sentido, Díaz (2014b) da importancia al papel del deseo en el aprendizaje de los sujetos de la educación, permitiendo que se asuma "...la tarea de aprender como un proyecto personal" (p.144). Al respecto, cobran importancia los cuestionamientos que puedan hacerse respecto a la construcción de identidad del ser maestro, que dan sustento a una respuesta que reivindique al sujeto al considerarlo como ser histórico. Así, se logra visualizar la educación desde sus contextos, escenarios y tiempos que trasciendan los momentos del aula, involucren condiciones culturales, determinaciones sociales y la intervención de los sujetos involucrados (Arcudia y Pérez, 2014).

Al respecto, es pertinente preguntar ¿Cuál es la identidad del ser maestro?

¿Cómo develar los procesos que llevan a la constitución de ese ser?, ¿Qué elementos operan en la construcción de identidad?; estas preguntas se formulan considerando que el punto de partida son las experiencias del sujeto constituidas a través de lenguaje; entendiéndolo como lo plantea Gadamer (2006), que el lenguaje es el verdadero centro del ser humano, que contempla el ámbito de la convivencia, del entendimiento, del consenso, y que es imprescindible para la vida humana.

Estas experiencias deben ser contadas, leídas y escuchadas, considerando, la necesidad de la emergencia del sujeto "...a partir de la auto-organización, cuando autonomía, individualidad, complejidad, incertidumbre, ambigüedad, se vuelven los caracteres propios del objeto" (Morín, 2003, p.63), y que a partir de una lectura del mundo y de sí mismo, va haciéndose consciente de su transformación, donde su subjetividad va construyendo su identidad, sin desconocer que esa construcción operada por el sujeto es intersubjetiva.

En este marco, surge la necesidad de conocer cómo el lenguaje se convierte en eje articulador de la configuración de identidad del sujeto, de modo particular de la identidad del maestro, abordando cómo esta se ha forjado a través de sus huellas. Así, la construcción de este conocimiento sobre la vivencia de ser maestro, como un proceso de transformación cimentado en el acto reflexivo y en la búsqueda de sentido de sus experiencias, precisa considerar su forma de sentir, pensar y actuar, reconociendo su realidad frente al desafío de posicionarse ante ella con conocimiento propio.

A partir de estos planteamientos, se considera que la presente investigación cobra importancia porque se quiere indagar acerca de cómo el lenguaje en un contexto determinado, es mediador, constructor y transformador de la subjetivación, permitiendo plantear nuevas posibilidades de desarrollo que aporten en la comprensión de la identidad re-

7 Artículo derivado del Macroproyecto "Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana". Investigación liderada por el docente Arles Fredy Serna, realizada durante el período comprendido entre febrero de 2013 y junio de 2015, en el Departamento de Nariño, como requisito para optar el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.



gional y latinoamericana, además de generar el reconocimiento, la reflexión, el reencuentro y la reconstrucción de la realidad en la que como maestros nos desenvolvemos.

Al tenor de estas apreciaciones, surge la pregunta de investigación: ¿Qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?; de ahí que el objetivo general sea Identificar estas transformaciones en algunos maestrantes en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

Configuraciones de la acción investigativa

Subjetividad, experiencia e identidad

Las nociones acerca del sujeto, la experiencia y la identidad, han sido exploradas desde diferentes épocas y autores, quienes han intentado aproximarse a su definición. Para el presente estudio, se ha realizado una revisión general, considerando algunos planteamientos de interés para la investigación. Es así, como desde Descartes (1637/2006), se concibe al sujeto, como alguien que puede dudar o pensar, tal como lo expresa en su máxima “yo pienso, luego soy” (p.67); es decir, un sujeto que a través de su pensamiento reflexivo puede diferenciar entre aquello que le es propio y aquello que le es externo; en este sentido, el sujeto cartesiano se reconoce el momento en que la duda emerge como única certeza.

Del mismo modo, en la revisión realizada, se encuentra a Valery, citado por Bürger, Ch. y Bürger, P. (2001); en sus planteamientos se puede apreciar un acto originario de posicionamiento del sujeto, que es la negativa (refus), como protesta del yo contra la estructura repetitiva de la vida cotidiana y contra la exigencia de que los demás sean sus iguales; este rechazo,

alcanza también a la persona misma, a aquello “...que constituye esencialmente al yo según las representaciones al uso, sus sentimientos, dolores, deseos y miedos – todo esto sucumbe a un rechazo del que surge el yo puro, *le mor pour*” (p.222).

Por otra parte, desde la teoría psicoanalítica propuesta por Freud, como lo señala Fernández (1999), la subjetivación se origina en diferentes procesos del desarrollo del psiquismo, entre los que se destaca la identificación, la individuación y la diferenciación. Al respecto, en el análisis de la obra de Freud, como lo plantea la autora en mención, se puede identificar la constitución subjetiva del sujeto, donde las identificaciones primarias tienen efecto posterior en los vínculos sociales que el sujeto establece con la cultura y los discursos; en un sentido amplio, resalta la importancia de la presencia del otro para dicha construcción subjetiva.

En este orden de ideas, la subjetividad se construye en múltiples espacios colectivos, como la escuela, la familia, el trabajo, los medios, así, “...para el psicoanálisis la subjetividad no se despliega en el nivel excluyente de la intimidad sino en todos estos ámbitos que contribuyen a la constitución de una subjetividad social” (Fernández, 1999, p.60); es decir, la configuración de la subjetividad, es cultural, histórica y mediada por el lenguaje.

De otro lado, Heidegger (1927/1997), con el concepto de Dasein (ser-ahí), refiere al hombre como “ser-en-el-mundo”, contemplándolo no como realidad, sino como posibilidad; es decir, un sujeto como ser arrojado en el mundo en sus infinitas posibilidades; entre ellas, contemplar la posibilidad de la muerte; así, la existencia está dada en la relación del ser con el mundo. En este sentido, se plantea al Dasein en unidad con el acontecer, por tanto “...el acontecer de la historia es el acontecer del estar en el mundo” (p.404). Heidegger plantea entonces la historicidad del Ser-ahí como esencialmente historicidad del mundo.



Continuando con Heidegger, en su conferencia "La Esencia del Habla" (1957/1990), se puede apreciar que destaca en la relación del ser con el mundo, la posibilidad de hacer experiencia con el habla, señalando que "...hacer una experiencia con algo (...) significa que algo nos acaece, nos alcanza; se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" (p.143); en otras palabras, el tener una experiencia implica obtener algo, alcanzar algo; implica dejarse abordar por la interpelación del habla, permitiendo que esa experiencia alcance al ser en lo más interno de su existencia; de esta forma quienes hablan el habla, pueden ser "... transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo" (p.143); lo que conlleva, más allá de obtener simple conocimiento, a la posibilidad de transformación mediante "entrar en la relación" de la palabra con aquello que la nombra.

Por su parte, Sartre (1943/1984) aborda la subjetividad desde el concepto de ser; se refiere tanto al ser-en-sí que designa a aquello que existe en sí mismo y que no va a ser nada distinto de lo que es, como al ser-para-sí que corresponde al ser característico del hombre, que puede proyectarse temporalmente, que está dotado de la capacidad de negar, de diferenciarse y realizarse libremente; en este orden de ideas, el ser-para-sí es proyecto. Además, el ser-para-sí, está dado a través de lo que ha hecho el sujeto en el pasado y lo que ha elegido.

Tal como lo plantea Sartre (1945/2004) en su conferencia "El Existencialismo es un Humanismo", el hombre es un proyecto que se vive subjetivamente, "...no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza; por lo tanto, no es otra cosa que el conjunto de sus actos, nada más que su vida" (p.56). Así, el sujeto desde esta visión, se cuestiona desde unas carencias; ni el pasado, ni el futuro y ni siquiera el presente, son lugares donde el sujeto se define; el hombre se topa constantemente con su proyecto

y tiene que escapar al sin sentido de su existencia.

Desde otra mirada, Foucault (1988) hace énfasis en la cualidad histórico-social del sujeto, analizando en su trabajo diferentes modos de subjetivación del ser humano en la cultura. Este autor, plantea modos de objetivación que transforman al ser humano en sujeto, los que comprenden en primer lugar modos de investigación que desde el status de ciencia designan al sujeto. De igual manera, destaca como modo de objetivación las "prácticas divisorias", donde considera que el sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido por los otros en categorías que se crean en las relaciones con los dispositivos de saber-poder. Foucault hace énfasis en que el sujeto está inmerso en relaciones de poder, reconociendo los modos en los cuales se convierte a sí mismo en sujeto; en las relaciones de poder surgen formas de oposición que se mueven en torno a la cuestión de ¿quiénes somos?, rechazando las técnicas y formas de poder, "...que clasifican a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos" (p.2).

Por otra lado, para Morín (1995) el sujeto se define a partir de la auto-eco-organización, señalando que este está implicado en todo lo vital que lo rodea; además, lo define como un ser computante, en tanto tiene la capacidad para ocuparse de signos, índices y datos que le permiten tratar con su mundo interior y exterior, que lo conlleva a la auto-afirmación y a la auto-trascendentalización. Así mismo, este autor señala, que el sujeto dispone del lenguaje, las palabras, los discursos, las ideas, la lógica, la consciencia, además de la ayuda de sus compañeros sociales, para integrar en sí tanto la experiencia personal como la colectiva/histórica (Morín, 2006).

A su vez, Zemelman (2007) hace énfasis en que la condición humana siempre

es una construcción, en la cual se pueden reconocer las “posibilidades de ser” como formas de potenciación. Para el autor, el sujeto deviene como subjetividad constituyente que surge de una subjetividad social particular y se concretiza en distintos momentos históricos (Zemelman, 2010).

De igual manera, para Scott (2001, citada en Cabrera, 2006), los sujetos se constituyen por medio de la experiencia, siendo esta un acontecimiento lingüístico y fuente de conocimiento. En este sentido, desde construcciones discursivas, surge la identidad como criterios o marcas definidas con anterioridad, que se producen en un marco histórico social como significados subjetivos y colectivos (Cabrera, 2006). En el mismo sentido, Giménez (1992) señala que la identidad “...no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional” (p.188). El autor enfatiza en que la identidad resulta de un proceso social, en tanto surge y se desarrolla en la interacción cotidiana; igualmente destaca el reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del otro como un elemento fundamental en la construcción de identidad.

Continuando con esta revisión, se encuentra a Taylor (1993/2001), quien plantea que la identidad se moldea por el reconocimiento y designa “...algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quien es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano” (p.43). Al respecto, Gutmann (2001), señala que la identidad humana se crea dialógicamente como respuesta a los nexos del sujeto en un espacio de diálogo colectivo establecido como lugar de reconocimiento, en el cual se incluyen los diálogos reales con los demás; para el reconocimiento público se precisa de “...una política que nos dé margen para deliberar públicamente acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos” (p.19).

Al tenor de estas apreciaciones, es preciso considerar la identidad en noción de autonomía como posibilidad de transformarse a sí mismo, que se origina en un proceso de elucidación como esfuerzo de analizar críticamente lo instituido, considerando que para Castoriadis (2007), la elucidación consiste en el “...trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan... es también una creación social-histórica... la historia es esencialmente *poiesis*, ... creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir” (p.12).

De manera similar, la autonomía para Zemelman (2007) “...supone pensar desde la capacidad de significar lo que, a su vez, supone destacar la dimensión poética [creadora] del lenguaje”, además de asumir la identidad y el reconocimiento como autonomía frente a las determinaciones histórico-sociales, que permiten caracterizar su entorno como espacio de configuraciones posibles.

Construcción de realidades en el lenguaje y subjetividades en despliegue

Desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, se plantea que en el proceso de interacción social, el lenguaje faculta la comunicación simbólica por medio de acuerdos de representación dados a partir del aprendizaje de significados y símbolos (Ritzer, 1997); así, a través del lenguaje, los sujetos pueden obtener cierta independencia frente al entorno, de manera que

... puedan ordenar un mundo que, de otro modo, sería confuso... incrementan la capacidad de las personas para percibir su entorno..., aumentan la capacidad de pensamiento..., ensanchan la capacidad para resolver diversos problemas..., trascender el tiempo, el espacio e incluso sus propias personas... “ponerse en el lugar del otro”... imaginar una realidad metafísica..., permiten a las perso-



*nas evitar ser esclavas del entorno.
Les permite ser activas... dirigir sus
acciones (Ritzer, 1997, pp.240-241).*

En sentido similar, para Scott (1989), "...el lenguaje no es mero vocabulario o un conjunto de reglas gramaticales, sino un sistema de constitución de los significados" (p.235); de igual manera, Cabrera (2006), se señala que "...los conceptos lingüísticos no simplemente se refieren a la realidad y la designan, sino que contribuyen a la elaboración de la imagen que tenemos de ella y, por tanto, influyen en la manera en que experimentamos el mundo y nuestro lugar en él" (p.235). En este sentido, el lenguaje no solo sirve para representar la realidad, sino que también interviene activamente en la producción de significados.

Por su parte Zemelman (2007), señala que el lenguaje cumple una función importante en la constitución del sujeto, en cuanto hace parte de él desde el momento de la conformación de su mundo simbólico. Así, resaltando la condición relacional del sujeto en el lenguaje, lo concibe como "...una práctica que descubre la consciencia del estar-con y ante-otro" (p.169). Asimismo, Morin (1995) resalta que el lenguaje y cultura son cualidades de la interacción social entre individuos, y estas, "...retro actúan sobre los individuos que nacen al mundo, dándoles lenguaje, cultura, etcétera" (p. 72).

En este orden de ideas, se entiende que el lenguaje no crea la realidad en sentido literal, sino una imagen de ella en sentido limitado, siendo de cierto modo un reflejo con características de subjetividad (Schaff, 1967), en la noción que el ser humano habita y es habitado por el lenguaje (Manosalva y Guzmán, 2013).

En consonancia con lo anterior, se reconoce que la tarea del lenguaje va más allá de comunicar e informar, entendiéndolo como sistema complejo que posibilita la relación entre los sujetos. En este sentido son importantes los planteamientos de Maturana (1988), quien señala que

"...el lenguaje como fenómeno biológico consiste en un fluir en interacciones recurrentes que constituyen un sistema de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales" (p.85), que se dan en las interacciones con el otro y que se constituyen dentro de un marco relacional común. Basándose en lo anterior, se entiende que los sujetos construyen significados para un uso particular del lenguaje en contextos específicos para quienes los conforman.

Al respecto, el autor en mención, acuña el término "Lenguajear", para señalar que el sujeto "*opera en el lenguaje*" frente a la intelección de la realidad; además, manifiesta, que "...lo que en la vida cotidiana distinguimos como conducta racional, es nuestro operar en discursos, explicaciones, o conductas que podemos justificar con discursos, explicaciones, o argumentos que construimos respetando la lógica del razonar" (p.86). Así las cosas, el Lenguajear implica un "estar en el lenguaje" y puede definirse como un operar en un marco relacional común que le otorga al sujeto la capacidad para hacer una lectura del mundo e interactuar con otros (Maturana, 2001).

También, es importante resaltar lo expuesto por Gadamer (1981), quien considera que el lenguaje está vinculado con el mundo vital humano, haciendo énfasis en que el lenguaje no es un mero instrumento que posee el ser humano, "...sino el medio en el que vivimos los hombres desde el comienzo mismo, en tanto seres sociales y que mantiene abierto el todo en el cual vivimos" (p.10). Este autor enfatiza que en el acto del habla es donde "...se fijan los momentos portadores de significado" (Gadamer, 2006, p.193) y aclara que en el lenguaje las palabras no poseen un sentido unívoco, sino que presentan una "gama semántica oscilante".

Así, relacionando el lenguaje con el pensamiento, Gadamer (2003) hace énfasis en una "teoría de la experiencia real que es el pensar", señalando que el

lenguaje ejerce una influencia en el pensamiento, “pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo, significa decirse algo” (Gadamer, 2006, p.195). De este modo, plantea como experiencia lingüística, la inserción en un diálogo interno con nosotros mismos, “...que es a la vez dialogo anticipado con otros y la entrada de otros en diálogo con nosotros, lo que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de experiencia” (p. 196).

De esta manera, Gadamer reconoce que la experiencia lingüística es un saber del mundo y que con el lenguaje se afronta un mundo preformado y convencional. No obstante, el autor hace referencia a la posibilidad de crítica en la experiencia lingüística, que permita superar “...nuestras convenciones y todas nuestras experiencias pre-esquemáticas al aceptar un nuevo examen crítico y unas nuevas experiencias en diálogo con otros” (p.199).

A su vez, Zemelman (2007) hace hincapié en concebir la realidad como inacabable pero construible, una realidad como movimiento potenciador; para lo cual plantea rescatar la fuerza del lenguaje, su potencialidad simbólica, así como la recuperación de la historicidad; en este sentido, “...el sujeto afronta tener que internalizar la relación entre determinación e indeterminación, contenido y continente, objetos y horizontes, para estar abierto a las exigencias y posibilidades de despliegue de su propia subjetividad” (p.39). En relación con esto, Quintar (2006), añade que los sujetos estructuran su forma de ver y actuar en el mundo como construcciones simbólicas de sentidos y significados, haciendo la historia en la complejidad subjetiva e intersubjetiva, de manera que, el sujeto articula su subjetividad y su ángulo epistémico de configuración de realidad.

Desde este punto de vista, se comprende que la lectura que el sujeto hace de su realidad, la hace desde sus posibilidades y límites, donde el lenguaje, en el marco de la relación con el otro, hace posible la construcción de realidades; por lo que se

puede entender que en el escenario de la intersubjetividad es donde el sujeto construye su sí mismo y su mundo. Zemelman (2007) manifiesta que la subjetividad se caracteriza por la reflexividad y por la voluntad o capacidad de acción deliberada, que refiere a una subjetividad reflexiva-activa como creación histórico – social.

En consonancia con los planteamientos anteriores, Castoriadis (2007), hace alusión a la creación histórico social desde el planteamiento de lo imaginario; definiendo lo imaginario como “...creación incesante y esencialmente *indeterminada* (histórico-social y psíquico) de figuras/formas/imágenes” (p.12); en su conceptualización, este autor contempla dos dominios inseparables, el dominio de lo psíquico como “imaginación radical” y el dominio de lo histórico-social, que es designado como “imaginario social”.

Así las cosas, para Castoriadis (1999) la psique humana se caracteriza por la autonomía de la imaginación, en tanto la imaginación radical implica la “...capacidad de dar forma a lo que no está ahí, de ver en algo lo que no está presente” (p.232); este dominio de la imaginación es radical porque “...la creación de representaciones, de sentimientos, de deseos por parte de la imaginación humana está condicionada pero jamás predeterminada” (p.234). En cuanto al imaginario social, el autor plantea que es “...primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte” (Castoriadis, 2007, p.377), señala que las significaciones de una sociedad se instituyen en y por su lenguaje. En este sentido, lo imaginario social, implica sistemas de significación que se instituyen en la sociedad.

Por otro lado, Castoriadis (1987), tomando una perspectiva del sujeto en el mundo histórico-social, plantea la subjetividad; por una parte, como reflexión y por otra, como actividad deliberada (voluntad; señala, que la subjetividad reflexiva-activa “...presupone una creación histórico-so-



cial considerable, y de hecho una ruptura radical en la historia” (p.273); además, el autor enfatiza en que la reflexividad no puede confundirse con simple pensamiento, otorgando en el planteamiento un carácter activo al sujeto (1998). En este orden de ideas, se plantea la noción de un sujeto autónomo que es aquel

que se sabe con fundamentos suficientes para afirmar: esto es efectivamente verdad, y: esto es efectivamente mi deseo. La autonomía no es, pues, elucidación sin residuo y eliminación total del discurso del Otro no sabido como tal. Es instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto. (Castoriadis, 2007, p.166)

Es así como subyace en el planteamiento de Castoriadis (2007), la autonomía como elaboración del discurso del otro, que otorga la “...posibilidad permanente y permanentemente actualizable de mirar, objetivar, distanciar, destacar y finalmente transformar el discurso del Otro en discurso del sujeto” (p.166); la autonomía es “...la relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad” (p.171). De esta manera, lo social-histórico, “...constituye la condición esencial de la existencia del pensamiento y la reflexión” (Castoriadis, 1997, p.189). Así, la creación histórico-social, presupone una creación de la subjetividad como creación de sociedades, donde emerge el proyecto de autonomía que implica subjetividades reflexivas y deliberantes capaces de cuestionar las leyes de la propia existencia que corresponden a determinaciones sociales y a sí mismo.

Con relación a lo anterior, Zemelman (2007) destaca la dinámica entre subjetividad e historia, como base para re-actuar ante las circunstancias, y ser o no autónomo; para esto, propone rescatar el papel que puede cumplir el lenguaje, que puede ser activador o parametral; así, “... un papel activador, si sirve para romper con los límites de lo dado-significado, (...) parametral, si se reduce a cumplir

la función que imponen los universos de significados establecidos por el orden social” (p.29). Para el autor, el sujeto puede desarrollar alternativas de despliegue propias del hacerse sujeto mediante un papel activador del lenguaje, desde la capacidad de significar y desde la articulación de subjetividad individual e histórica, lo cual implica necesidad de enriquecimiento de subjetividad desde el fortalecimiento de los lenguajes que le permitan al sujeto explorar mundos posibles.

Esta última opción permite al sujeto situarse frente las circunstancias, lo que supone ir más allá de los sentidos establecidos y de las determinaciones del contexto, develando nuevos significados, además de una capacidad de despliegue como ampliación, transformación o reemplazo de parámetros (Zemelman, 2007). Dejando entrever la necesidad de un sujeto que se posiciona en relación con su discurso y que toma lugar en este para actuar/re-actuar ante sus circunstancias.

El escenario del maestro como espacio para la intersubjetividad

Siguiendo a Zemelman (2007), se afirma que es en la dimensión histórica existencial del sujeto, como lugar donde devienen sus oportunidades de ser libre aunque también sus limitaciones, en la que sucede la dialéctica entre querer y poder ser; es el espacio-tiempo de posibilidades donde se concibe la capacidad de significar, en tanto le permite “proyectarse más allá de lo dado” (p.44); de manera que pueda confrontar el momento histórico existencial con nuevas perspectivas de significación del lenguaje que se incorporan en la subjetividad, y que el autor ha denominado potenciación del sujeto.

Así las cosas, esta potenciación, como lo señala Zemelman (2007), se entiende como despliegue que implica reconocer su modo de estar en la historia, como “forma de consciencia que plasma universos que contiene nuevas posibilidades” (p.37). Con esto en mente, se considera la realidad

como escenarios de intersubjetividad, donde el sujeto en la relación con los otros configura su sí mismo, además de construir consensos en torno a significados y estructurar la forma subjetiva de ver e inferir el contexto; estos escenarios corresponden al mundo de la vida cotidiana, en el sentido de lo planteado por Schütz y Luckman (1973), como ámbitos de la realidad donde el hombre participa continuamente y que puede intervenir y modificar.

Asimismo, es en estos espacios que se comparten con otros, donde el sujeto logra dar sentido a lo vivido, a partir de las experiencias del mundo de la vida cotidiana (Berger y Luckman, 1995). Así, escenarios propicios para el despliegue de la subjetividad, son aquellos donde prima la reflexión y deliberación, donde el sujeto se implica y asume una postura responsable frente a la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, los contextos educativos tienen las condiciones para re-crear escenarios que permitan el despliegue de la subjetividad. En éstos se presenta la posibilidad de un sujeto maestro, quien se apropia en su ser desde la enseñanza, entendida como “promoción del deseo de saber, de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social, y de expresar ese saber” (Quintar, 2006, p.40).

Como lo afirma Guarín (2013), se hace necesaria la recuperación de la voz del maestro, desde su conciencia histórica, social y política, que conlleve a un pensamiento crítico e innovador. Maestros que desde el conocimiento del presente, de la vida, de la tierra y de la comunidad, amplíen su campo didáctico, hacia la interpretación de los signos de los tiempos y el espíritu de la época (Guarín, 2013), maestros que enseñan una manera de enfrentarse con el mundo (Quintar, 2006).

De otro lado, se considera también lo propuesto por Freire (2005): “...la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con

las cuales los hombres transforman el mundo” (p.106); en este sentido, plantea para el maestro, un pensar crítico, “...a través del cual los hombres se descubren en ‘situación’” (p.136). Además, señala que en la medida en que la realidad sea captada como “objetivo-problemática”, el sujeto es capaz de insertarse en la realidad que va descubriendo. Así las cosas, de esta forma de inserción, resulta “...la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica” (p.136). Es decir, el pensar crítico implica, “...la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres” (p.112).

Por su parte, Giroux (2003), señala que el pensamiento crítico “...representa la aptitud de trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos en términos de su génesis, desarrollo y finalidad” (p.57); lo que implica, un acto político fundamental que vincula praxis y conciencia histórica; así, refiere que “...debemos acudir a la historia a fin de comprender las tradiciones que dieron forma a nuestras biografías individuales y relaciones intersubjetivas con otros seres humanos” (p.58).

En el escenario del maestro, implicaría una pedagogía crítica, que para su desarrollo “...es imprescindible poner en marcha un discurso que no dé por sentado que las experiencias vividas pueden deducirse automáticamente de determinaciones estructurales” (Giroux, 1997, p.155); así, la pedagogía crítica

implica brindar a los alumnos la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas. También implica darles las aptitudes que necesitan para situarse en la historia y encontrar sus propias voces, así como las convicciones y la compasión imprescindibles para mostrar coraje cívico, arriesgarse y promover los hábitos, las costumbres y las



relaciones sociales esenciales para las formas públicas democráticas.
(Giroux, 2003, p.305)

Además, la pedagogía crítica, según este autor, plantea "...concentrarse en la cuestión de la diferencia de una manera éticamente provocativa y políticamente transformadora... la identidad se explora a través de su propia historicidad y sus posiciones subjetivas complejas" (Giroux, 2003, p.306).

Conviene subrayar que en este sentido, el maestro asume una labor que no solamente la dirige hacia a otros, sino también hacia sí mismo, y que es una "bella y compleja tarea de enseñar/se" (Quintar, 2006); un maestro capaz de desplazarse a la posición de otros, de dialogar con otras realidades, de adoptar un posicionamiento reflexivo-deliberante que le permita surcar los límites de su propio campo didáctico, haciendo de la enseñanza "un proceso trascendente en las propias circunstancias" (Quintar, 2006, p.15).

Llegados a este punto, educar en el escenario del maestro, puede tomarse como lo plantea Argumedo (1986, citado en Quintar, 2006), como "una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de las transformaciones de los sujetos, interviniendo en los procesos de aprendizaje" (p.34), reconociéndolos como escenarios de la diversidad que implica en los términos de Skliar y Tellez (2008), "pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la [necesidad] de establecer relaciones éticas de alteridad" (p.115), considerando, que la diversidad no puede reducirse a una categoría conceptual, en tanto, como lo señalan los autores, siempre en la tarea de conceptualizar la diversidad existe un espacio de cierto no-saber, de aquello que escapa a la conceptualización y que sucede en cada interacción, en cada conversación, en cada encuentro con el otro, lo cual se hace evidente en los contextos de la educación donde el maestro se moviliza dentro de su quehacer.

Ahora bien, en dicho contexto es imperante recuperar la riqueza del lenguaje, "...para garantizar diversas posibilidades desde donde decir-significar" (Zemelman, 2007, p.147). Así, como lo plantea Gadamer (2006), es preciso recurrir al lenguaje no constituyéndose solo en convencionalidad de los esquemas previos, sino como "fuerza generativa y creadora" que le permita fluir como "...posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir" (p.201).

De esta manera, el maestro puede hacer de su práctica un acto de auto-reconocimiento, para sí mismo y para el contexto donde desempeña su labor; la enseñanza se convierte en una práctica potencialmente revolucionaria de "...revuelta, de volver sobre nosotros mismos para generar autoconciencia y conciencia de nuestras propias realidades" (Quintar citada en Rivas, 2005, p.120); reconociendo una historicidad del maestro en permanente construcción, su historia vista como experiencia, un "...constante estar pasando, que conlleva el siempre estar-estando del sujeto" (Zemelman, 2011, p.46); y en palabras de Quintar (2006), "...una historia dada, una historia dándose y una historia por darse" (p.40).

Abordajes para el tránsito investigativo

Para dar inicio a este recorrido investigativo, se parte del método, la metodología y la metódica del Macroproyecto de Investigación: *Maestros con Pensamiento Autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana* (Serna, 2013)⁸. Con esto en mente, se utilizó un enfoque cualitativo; en tanto:

se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de

8 Se aclara que el Macroproyecto de Investigación: "Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana, vinculó varios procesos investigativos, que siguen el mismo modelo de investigación.

las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y las realidades socio-culturales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible. (Sandoval, 2002, p.41)

A partir de lo anterior, este enfoque se basó en la teoría fundamentada, la que posibilita "...desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar" (Sandoval, 2002, p.71). A través de esta metodología se hace un abordaje de la realidad de los fenómenos sociales mediante categorías y relaciones conceptuales que se desprenden de la lectura que se hace de los datos. Así, las teorías se fundamentan en los datos posibilitando generar conocimientos, aumentar la comprensión y proporcionar guías significativas para la acción.

Es así como la base epistemológica de la Teoría Fundamentada está en el "Interaccionismo Simbólico" de Blumer y en el pragmatismo de la escuela de Chicago, especialmente en las ideas de Mead y Dewey (Hernández, Herrera, Martínez, Páez, & Páez, 2011). De esta manera, se considera al interaccionismo simbólico como una corriente de pensamiento basada en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación. Para Blumer (citado por Hernández y cols., 2011), este es el proceso mediante el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados, permitiéndoles la adquisición de información e ideas para poder entender sus propias experiencias y las de los demás; de igual forma, compartir con esas interacciones, sentimientos que les permiten llegar a conocer a sus semejantes.

En este sentido, se plantea que todo proceso de investigación científica se activa cuando el investigador asume una actitud cuestionadora sobre la realidad,

de esta manera el investigador puede desarrollar explicaciones, innovaciones o transformaciones de ésta.

Así las cosas, la indagación se desarrolló siguiendo el método crítico - complejo, en el cual se busca una interacción crítica entre la teoría y la práctica, asumiendo que desde esta postura toda investigación, inicia con una problematización de la realidad, para ubicar con claridad la finalidad o el propósito central de la misma.

Respecto al método crítico - complejo, se entiende que lo que se busca es ir en contra del absolutismo y el dogmatismo que se disfrazan de verdadero saber, en términos de Morín, Ciurana y Motta (2002), "*ciencia con consciencia*". En síntesis el pensamiento complejo es pertinente donde se pretende, no solamente inteligibilidad (comprensión), sino también inteligencia (pensamiento).

Como unidad de trabajo, se seleccionaron algunos estudiantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, cohorte XIII de la ciudad de Pasto, quienes ejercen o han ejercido su quehacer en la enseñanza; inicialmente con los propios investigadores y posteriormente con algunos estudiantes más, quienes aceptaron participar en la investigación.

Para esto, se considera la historia de vida como herramienta de auto-reconocimiento, en la que se da relevancia al relato autobiográfico, como lo señala Madriz (2004), implica una acción de "narrar-se para formarse, para volver a nacer" (p.7); esta acción conlleva al sujeto a reparar en sí mismo, en lo que es, en lo que ha sido y en lo que será, como lo plantea la autora, constituyendo su propia identidad en un fluir de lectura-escritura e interpretación de los propios relatos.

En el escenario del maestro, la construcción autobiográfica le permite construir conocimiento sobre sí mismo y el mundo, un conocimiento "como construcción de sentidos y significados; es decir de redes y representaciones simbólicas históricas e



historizadas” (Quintar, 2006, p.41), construcción que desde la perspectiva de una didáctica no-parametral (Quintar, 2006), se entiende “como espacio que contribuya a reedificar un campo de acción profundamente humano” (p.20) y se orienta a la “permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (p.41), trabajando con los modos de sentir, pensar y hacer su profesión como sujeto maestro.

Para la recolección de la información se hizo uso de documentos biográficos, así:

- La Autobiografía: Ejercicio retrospectivo de un individuo sobre su vida (Madriz, 2004), es un esfuerzo personal de introspección (Vásquez, 2007), que se construye como memoria sobre las experiencias vividas, siendo el sujeto, actor y protagonista del relato.
- La narración Auto-eco-biografía: Se concibe como un ejercicio de comprensión de la propia historia, en la cual se reconstruyen escenas del pasado del sujeto que han marcado su vida y se leen en un presente histórico, a la vez que responden a cuestionamientos sobre su identidad (Serrano, 2014). Es un ejercicio que recoge lo interno y lo externo de cada quien, y que al hacerse consciente posibilita el reconocimiento de sí mismo, permitiendo comprenderse, identificarse y posicionarse como sujeto ético-político (Quintero y Marulanda, 2012).
- La Corpobiografía: Corresponde a un documento autobiográfico que faculta la construcción y la interpretación de la historia de vida en relación con el cuerpo, partiendo de la comprensión sobre el sujeto como un ser corporal anclado a su relato y a sus experiencias que quedan inscritas en su cuerpo. La incorporación del cuerpo como referente autobiográfico se establece en un elemento más de evocación (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013) que implicaría la significación de su historia desde la memoria corporal.
- La Fotobiografía: Se constituye como

documento biográfico en el cual el sujeto “relata la historia de vida desde las fotos” (González, 2015, p.23) que representan momentos de su vivir, y hace posible que el sujeto se narre por medio de imágenes que dan cuenta de ésta a la vez que la pone en contexto. Para Sanz (2007) la fotobiografía permite “...una descripción personalizada de la foto, las emociones o la historia, además es una parte prestada de su historia, solo aquello que ha considerado de interés para el lector” (p.22), desde un criterio subjetivo.

- Los Círculos de reflexión: Es un núcleo de buen sentido, que desarrolla un ejercicio de comunicación entre sujetos históricos y concretos, que se enmarca en la autoreferencia de quienes participan de éste como parte de un diálogo de introspección de la realidad (Quintar, 2006). Consiste en un grupo de sujetos participando de un diálogo colectivo, donde cada uno se coloca en escena desde su discurso y ante el discurso de otros. El círculo representa un “constante fluir intersubjetivo de hacerse en común-unidad de pensamiento” (Quintar, citada en Salcedo, 2009), en el cual se utiliza como material de reflexión lo que se dice como lo que no se dice, y se ubica entre lo que se significa y la necesidad de significar. Guarín (2013) considera al círculo como “«lugar histórico de la palabra»(...), «lugar para pensar el mundo», [y] «lugar permanente de lo constituyente e instituyente»”, como “práctica histórica, social y cultural de ciudadanía del pensamiento que invita a los sujetos vivos, concretos e históricos a auto-referenciarse en los modos de colocarse entre otros” (p.11).

Para el análisis de la información recolectada, se utilizó como criterio la comparación constante, propia de la Teoría Fundamentada, buscando “...develar las similitudes y los contrastes entre los datos” (Laperrière, 1997 citado en Raymond, 2005, p.220), siguiendo una codificación

abierta y exhaustiva de todos los incidentes seleccionados.

Se buscó la integración de los datos en una teoría que estuviera en función de una categoría central y que constituyera un eje narrativo que va al corazón del fenómeno y lo resume en pocas frases, tomando como pauta la saturación teórica, donde el proceso de análisis se detiene cuando los nuevos incidentes no involucran la reformulación de los conceptos y categorías, y es posible discernir los límites de la aplicación y generalización de los conceptos (Raymond, 2005).

Basados en la Teoría Fundamentada (TF), se realizó un análisis cualitativo de los datos, apoyándose en la herramienta Atlas.Ti, la cual permitió sistematizar y organizar la información para su posterior interpretación. Inicialmente se digitalizaron los datos en documentos de texto que corresponden a los documentos biográficos y las transcripciones de los círculos de reflexión como documentos primarios para la construcción de la unidad hermenéutica, que permitió realizar el análisis e interpretación mediante la construcción de citas, códigos, anotaciones, familias y redes.

En un nivel conceptual del análisis, se realizó la agrupación de los códigos en familias considerando un criterio de afinidad entre éstos, además del carácter creativo y el interés de los investigadores, así mismo se organizaron los conceptos en redes que dieron cuenta de los vínculos entre citas (incidentes), códigos, anotaciones y familias que integran los datos recopilados; de esta manera al interpretar las múltiples relaciones y vínculos surgieron las categorías emergentes de investigación, permitiendo su conceptualización y la emergencia de la categoría central o sistémica de investigación a partir del proceso hermenéutico.

Este proceso hermenéutico, se entiende desde los planteamientos de Gadamer (2003), quien considera una relación circular del todo y sus partes y que "...comprender es moverse en este

círculo... es esencial el constante retorno del todo a las partes y viceversa" (p.244); además, añade que el círculo siempre está ampliándose, tomando un concepto relativo del todo y considerando que la integración de nueva información afecta la comprensión, así, "...el movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo" (p.361).

Para finalizar, con relación a los fines propios de esta investigación, se puede señalar que la utilización de estrategias para profundizar en las historias de vida de los maestrantes participantes, permite recoger aprendizajes, experiencias, búsquedas de significado, entre otras formas de reconocer al sujeto maestro en sus experiencias, con lo cual el lenguaje como posibilitador de construcciones simbólicas y de realidad permite generar (propiciar la emergencia) nuevo conocimiento/reconocimiento de la realidad del maestro; considerando que los significados surgen a través de las interacciones sociales que se gestan con el otro, por medio de las experiencias y la interpretación que se da en escenarios intersubjetivos.

Desde la historia de vida a las categorías emergentes

En el proceso hermenéutico se identificaron de manera inductiva tres categorías que corresponden a: Lenguaje experiencial, producto de experienciar-se, Transformarse para transformar y Reconocer-se como proceso de transformación.

Lenguaje experiencial (del maestrante) producto de Experienciar-se (como sujeto maestro)

Las experiencias vividas por los sujetos, se presentan como relatos que surgen a partir de la interacción con otros o de los relatos de hechos significativos que han sido contados por otros. En estos relatos de las experiencias vividas se puede distinguir la relación del sujeto consigo mismo, que aparece como referencia o reflexión de sí, donde lo vivido se cons-



tituye en espejo de quien es para sí; de igual manera la relación con los otros es relatada a partir de las experiencias compartidas con ellos: "...las huellas positivas que han marcado mi vida ha sido la relación permanente con muchas personas de distintas edades y pensamientos quienes todos desde el más pequeño hasta el más abuelo tienen mucho que dar y enseñar" (DB03, MP02)⁹.

En las experiencias de los maestrantes cobran relevancia las historias que relatan los hechos vividos en los contextos familiares y educativos, con un importante énfasis en las situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, destacando con mayor fuerza narrativa el efecto que han tenido en sus procesos educativos, donde se ejemplifican diversas formas de enseñar y aprender.

Desde esta perspectiva, el protagonismo de los actores educativos, profesores y aprendices, ayudan a integrar la forma como cada sujeto ve y entiende su propio rol en los ideales de ser maestro o aprendiz, en el sentido de lo planteado por Bruner (2003 citado en Leite, 2011), construyendo relatos sobre quién y qué somos, y por qué hacemos lo que estamos haciendo.

...recuerdo especialmente las clases de biología la metodología que usaba la docente me transportaba al mundo natural de una manera muy especial, ya que motivaron mi curiosidad por querer saber más de los procesos, fenómenos y seres de la naturaleza... recuerdo como la docente tenía un timbre de voz muy suave con el cual narraba las temáticas de manera singular, las podría comparar esta forma tan sutil, como la que se tiene cuando se narran

cuentos e historias; recuerdo que era una docente muy carismática, paciente y pausada en sus movimientos y en su sistema de trabajo, lo que hacía que esta fuera mi clase favorita. (DB14, IMP12)

Muchas de las experiencias vividas marcan la vida escolar de los participantes, y posibilitan una particular cosmovisión de los contextos educativos, que se viven en los diferentes roles que el sujeto asume en los contextos donde se desenvuelve. Así lo vivido como experiencia, se constituye en el sustento de un presente que exige una constante lectura y reinterpretación de la historia vivida.

Las reminiscencias de los aprendizajes vividos, generan resonancias en los sujetos, adquiriendo mayor fuerza cuando se hacen relato, se plantea así como los sujetos se van constituyendo por la experiencia, asumiendo un posicionamiento ante su realidad sustentado en su presente-histórico.

...por eso hoy al ingresar a esta maestría deseo aportar a la transformación de la cultura escolar y municipal, porque estoy convencida de que las personas podemos cambiar en la medida en que podamos desarrollar una capacidad de introspección y reflexión, solo así podemos aceptar que como seres humanos nos equivocamos pero podemos remediarlo para nuestro bienestar y el de los niños de los cuales somos responsables. (DB09, MP07)

Es importante señalar que algunos de los relatos presentan mayor fuerza narrativa que se evidencia en la forma como cada sujeto expresa su sentir, los cuales pueden ser connotados como marcas o huellas vitales, en tanto "...marcas perdurables, que afectan, constituyen y dan sentido a la vida de los seres humanos" (Mora, Caicedo y Mejía, 2013, p.10). Se reconoce la importancia del lenguaje para re-construir la vivencia de experiencias pasadas, donde cumple un papel activador

⁹ Los textos se codificaron de la siguiente manera DB: Documento Biográfico, CR: círculo de reflexión; MP: Maestrante-Participante; IMP: Investigador-Maestrante-Participante. Se indica el número del documento y el número del participante.



o parametral. De esta manera el sujeto a partir de un posicionamiento reflexivo - deliberante puede desplegarse a otros campos y esferas de la realidad humana.

Una participante, en su autobiografía (DB06, MP05) da cuenta de los significados establecidos frente a su condición de “ser mujer” refiriéndose a una experiencia entre su madre y su abuelo: “mi madre siempre soñó con estudiar (...) mi abuelo (...) nunca se lo facilitó (...) ya que era mujer, (...) y por supuesto siendo leal a la buena conciencia de sus ancestros las mujeres no deben estudiar”; además relata “mi mamá quiso siempre que eso no pasara con sus hijos y fue muy exigente con el tema” y conlleva en la historia de vida narrada, a que la participante pueda asumir una posición que le permite ir más allá de las determinaciones sociales: “decido estudiar la carrera más difícil de acceder y de terminar en ese momento que era medicina”.

En los relatos autobiográficos, como su propio lenguaje, el sujeto “reconoce su campo de experiencias vitales” (Zemelman, 2007, p.35), permitiéndole la comprensión del mundo, la posibilidad de re-significarlo y de plasmar universos con nuevas posibilidades. Así como es planteado por Heidegger (1957/1990), es posible hacer una experiencia con el habla, que quiere decir “dejarnos abordar en lo propio por la interpretación del habla entrando y sometiéndonos a ella... entonces la experiencia que hagamos con el habla nos alcanzará en los más internos de nuestra existencia” (p.143)

Es así que surge la posibilidad para el sujeto de “experimentar la experiencia”, en tanto experimentar se plantea como un acto reflexivo que le permite al sujeto re-significar las experiencias vividas por él o incluso vividas por otros, que puede darse en el momento que se vive la experiencia, así como, cuando se rememora y se le otorga nuevos sentidos.

...la educación que yo recibí en ese momento cuando yo estaba en

segundo, se parece mucho a ese instante muy oscuro que es una escena muy gris ... entonces eso ha hecho que todo vuelva a ser de colores, entonces si lo comparo con Tadeusz Kantor en mi segundo de primaria lo pongo ahora con unas narices de clown que iluminan... mi maestría es clown y mi primaria es un teatro más oscuro, entonces eso es como la diferencia que tengo allí entre esas dos partes de la academia. (CR03, IMP09)

Experimentar implica revivir las experiencias, pero asumiendo una postura reflexiva-deliberante capaz de cuestionar las determinaciones sociales y de sí mismo. En este sentido, en términos de Guarín (2013), la auto-reflexión implica asumir un punto de vista desde donde se pueda pensar la realidad, y pensar el pensamiento que piensa esta realidad.

En la medida en que estas experiencias se integran al discurso del sujeto, posibilitando nuevas argumentaciones respecto a su modo de ser-estar en la historia, se posibilita la construcción de conocimiento de sí mismo y de mundo. Se entiende que esta integración consiste en una forma de Lenguaje connotado por ser relativo a la experiencia, en la investigación se ha denominado Lenguaje Experiencial, e implica acumular nuevas experiencias producto de experimentar las experiencias, como acervo de conocimiento, pero connotado por una construcción reflexiva y deliberante, donde se presenta un posicionamiento de pensamiento crítico y de autonomía intelectual.

Se prioriza en la construcción del Lenguaje Experiencial la integración de experiencias-fuerza que se connotan por su potencialidad para fraccionar las esferas de lo dado-significado, posibilitando el reconocimiento de horizontes de posibilidades, a partir del enriquecimiento del Lenguaje, específicamente Lenguaje - Fuerza que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo.



Transformarse para transformar, desde la experienciar-se hacia el reconocimiento (del maestrante)

La transformación del sujeto se constituye como posibilidad que se da desde vivir la experiencia y constituir la en un lenguaje experiencial hasta la construcción de conocimiento / re-conocimiento que el sujeto hace de sí y de su experiencia en el mundo, e implica que el sujeto asuma un posicionamiento reflexivo y deliberante.

...me diagnosticaron: Epilepsia Mioclónica, lo que no acepté como cierto; me resistí a creer que un papel pusiera una sentencia en mi vida (...) me resistí con todas mis fuerzas a las restricciones médicas y los tratamientos químicos (...) contra todo pronóstico me permite tomar una decisión que cambiaría el rumbo de mi vida (...) decido empezar a hacer deporte y logró ingresar a una de las disciplinas más exigentes. (DB11, IMP10)

Se puede evidenciar que la transformación puede originarse desde diferentes formas de experiencia vividas en diversos escenarios de los cuales el sujeto hace parte, en los que se reconoce la función mediadora del lenguaje en los procesos de construcción de mundo del sujeto. Son relevantes los escenarios donde prima la relación con el otro, los procesos de formación y educación y la autorreflexión.

La transformación del sujeto surge como cuestionamiento frente a su ser, como acto resultante de la reflexión como sujeto histórico, que lo posiciona y le permite plantearse como un agente transformador de la historia, cobrando sentido la posibilidad de despliegue del sujeto ante sí mismo y el mundo. Como lo plantea Freire (2005) desde una Pedagogía Transformacional, existir "...humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo... [los sujetos] no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (p.106). De esta

manera, la transformación implica un sujeto reflexivo y deliberante frente a su ser-estar en el mundo.

*...es gratificante escuchar decir:
"profe...las clases con usted son chéveres porque nos ayudan a pensar las ideas, a ver más allá, me gusta sus clases porque no solamente es dictar, dictar, dictar...es un buen profesor porque no se cree mejor que nadie...se preocupa por nosotros...". Lo anterior me ayuda a responder el ¿cómo me veo como maestro? Como un profesional responsable, dinámico, preocupado por la transformación del pensamiento, constructor de entramados sociales que permitan evidenciar que la educación es la oportunidad de hacer cambios, me veo como un docente que quiere formar personas competentes inteligentes para asumir los diferentes signos de los tiempos. Y lo más importante me veo con la gran oportunidad de dejar huellas que sirvan de referencia a próximas generaciones. (DB02, MP01)*

Cuando el sujeto se cuestiona frente a su ser, en este caso ser "sujeto maestro", posibilita la reflexión, el reconocimiento y la transformación. En este sentido, Quintar (2006), se cuestiona sobre ¿qué es un maestro? y sobre el significado de educar, señalando que el maestro tiene la posibilidad de enseñar una forma de tratar con las cosas y de enfrentarse al mundo a partir del ejemplo, en otras palabras desde su construcción de sí y de mundo que se transmite en la manera en que el maestro interactúa en éste, ya sea como maestro o como aprendiz.

Se reconoce que a partir de la construcción autobiográfica, como posibilidad de experienciar-se, el sujeto puede reflexionar-deliberar su historia, constituyéndose este proceso en fuente de transformación / reconocimiento, como lo plantean Anzaldúa y Ramírez (2010), dando la posibilidad al sujeto de auto-transformarse a partir

de los sentidos que va construyendo y reconociendo.

En la investigación se reconoce la estrategia de didáctica no parametral del círculo de reflexión planteada por Estela Quintar (2006), enriquece la reflexión que el sujeto puede hacer de sí y de mundo a partir del encuentro de su discurso con el de otros participantes, y la posibilidad de reflejarse en las palabras de otro, en el sentido que el discurso del otro actúa como fuente de transformación / reconocimiento, potenciando la capacidad del sujeto para problematizar y problematizarse. Al respecto, existe una implicación que el sujeto hace sobre su transformación, en tanto transformarse (transformación / reconocimiento).

En términos de Zemelman (2007), se puede leer la transformación como desarrollar la potencialidad desde la subjetividad, en tanto se superan las determinaciones del lenguaje en lo dado significado, y se avanza como posibilidades de despliegue a situarse frente las circunstancias. Esto implica el despliegue de la subjetividad, más allá de las determinaciones propias de las circunstancias.

Se reconoce que el acto de transformación del sujeto, posibilita un efecto transformador en el otro, que implica que el sujeto transmite a otros su forma de concebir el mundo, contribuyendo a la construcción de nuevos sentidos y significados que otros sujetos hacen para comprender el lugar que ocupa cada sujeto en la historia.

Así, se considera la educación como escenario que posibilita al sujeto el acto de transformarse y de incidir en la transformación de los otros, acción que tiene mayor relevancia cuando el sujeto al reconocerse se implica en esa transformación:

...necesitamos un cambio en el pensamiento de los maestros que reflexionen y sean conscientes de la gran influencia que tienen en la vida de sus estudiantes, maestros capaces de autoanalizarse, auto reflexio-

narse y de lograr transformarse para que puedan incidir positivamente en la formación integral de los seres humanos que requiere la sociedad actual. (DB09, MP07)

En este sentido, en los contextos educativos, es relevante la acción transformadora del maestro, en tanto son escenarios de carácter relacional entre los diferentes actores que hacen parte de estos contextos. Así, la educación se constituye en un escenario que al privilegiar el encuentro con el otro y la construcción intersubjetiva de conocimiento, posibilita el acto de transformarse y de incidir en la transformación del otro.

Reconocer-se como proceso de transformación desde el Lenguaje Experiencial (de ser maestro) hacia las posibilidades de ser (sujeto maestro)

El sujeto elabora conocimiento de sí y de mundo, a través de su experiencia en el mundo de la vida cotidiana, además, el proceso de conocer surge del contacto que tiene el sujeto con el mundo. Así el sujeto construye su realidad de manera subjetiva mediada por la capacidad creativa del lenguaje, es de esta manera que el sujeto a partir del conocer puede concebir el mundo.

...he vivido tantas cosas, he conocido tanto lugares, he pasado por tantas circunstancias tan diversas, y en todas ha estado enmarcado siempre el lenguaje (...) haya sido un lenguaje de violencia, haya sido un lenguaje de afecto, haya sido un lenguaje de expresión, (...) ha sido un lenguaje médico en todas las etapas y ha sido mi propio lenguaje. (CR02, IMP10)

En este sentido, la narración que el sujeto hace de su historia de vida, permite dar cuenta del conocimiento que el tiene de su realidad y de sí mismo. La reflexión que puede hacer frente a ese



conocimiento, le otorga la posibilidad de construir nuevos sentidos para escapar de lo determinado y le permite abrirse a horizontes de posibilidades. Esto se constituye en un proceso de conocimiento/re-conocimiento que implica para el sujeto posicionarse desde lo que es conocido y ante lo que se ha de conocer: “compartir con tantas culturas, con tanta gente que es diferente, ha enriquecido mi vida para conocer que hay otros sentidos de vida distintos al mío, pero que igual si enriquecen” (CR05, IMP12).

Se entiende que este proceso de reconocer implica una experiencia de re-conocimiento, donde la experiencia como experimentar-se, le permite al sujeto volver reflexivamente sobre aquello que conoce. Al volver sobre las experiencias vividas, el sujeto puede dar nuevos sentidos a sus vivencias, posibilitando una re-significación de su experiencia como re-conocimiento de la historia de vida propia y la de otros.

Se destaca que el proceso de reconocimiento está mediado por la relación con el otro y se produce en los distintos escenarios de la vida del sujeto, en los cuales se presenta la posibilidad de leer, interpretar y reflexionar el mundo, posibilitando al sujeto su propio reconocimiento. Esta forma de reconocimiento se puede connotar como un reconocer-se cuando el sujeto asume una posición reflexiva-deliberante frente al conocimiento de sí mismo.

El ejercicio autobiográfico posibilita una re-significación de la experiencia al hacer un re-conocimiento de su propia historia de vida y de la historia de los demás. Igualmente, la reflexión que se puede hacer en este ejercicio, brinda posibilidades de reconocimiento de sí y del otro: “eso también me hace unirme como a ustedes, (...) es como también a leerlos a ustedes (...) al verlos a ustedes me reencuentro conmigo misma, con cosas que yo creí haber olvidado, o ya no recordaba” (CR04, IMP09).

Reconocer-se le da la posibilidad al sujeto de cuestionar la concepción que tiene

de sí, permitiéndole surcar los límites de las determinaciones propias de lo dado-significado hacia nuevos horizontes de posibilidades (Zemelman, 2007). Además, el proceso reflexivo que el sujeto pueda hacer de su historia de vida, le permite ir desde reconocer-se en su historia hacia implicarse en esta, a través de la re-significación de su experiencia como presente histórico.

Así mismo, reconocer-se plantea tomar un lugar en el mundo a partir de las re-significaciones que se van construyendo, lo que implica un proceso de transformación del sujeto, en cuanto posibilidades de enriquecimiento y despliegue de su subjetividad, ampliando las posibilidades de ser en el mundo.

Estos horizontes de posibilidades implican para el sujeto asumir una postura responsable consigo mismo y con los otros en la toma de decisiones, postura que exige reconocer-se como condición para actuar ante sus circunstancias y no determinarse por éstas.

Entre las posibilidades de ser surge como manera específica de vivir, la posibilidad de ser maestro, que en muchos casos se construye desde un ideal producto de los procesos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza; se asume ese ideal como un ideal posible, en la medida que cada sujeto se reconoce en esa labor y se posiciona frente a las determinaciones propias de cada contexto: “soy maestro porque descubrí que es un don, algo sublime, una buena labor y la mejor tarea que puedo hacer (...) ser maestro es ser escultor del futuro del hombre” (DB02, MP01); ideal que es vivido como “ideal posible” en cuanto cada sujeto se puede reconocer en esa labor y en las posibilidades de ser sujeto maestro en el mundo.

...como maestra soy una persona humilde, tranquila, puntual, responsable que está dispuesta a aprender de las personas que me rodean, a compartir lo poco que sé, me gusta transmitir a mis estudiantes

confianza, cariño y valores, trato en lo posible de dar buen ejemplo para que vean en mí un modelo a seguir, aprovecho cada espacio para sensibilizar a mis estudiantes, compañeros y padres de familia que lo más importante es aprender a convivir con el otro, trabajar en equipo, respetar sus diferencias y valorar a la persona misma, doy a conocer mis habilidades y potencialidades con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia por mi institución (...) me llena de orgullo y satisfacción que le soy útil a la sociedad no por lo que tengo si no por lo que soy. (DB08, MP06)

Lenguaje-Fuerza como posibilidad de reconocimiento del maestro

En el reconocimiento de ¿qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?, se develó un transitar en la configuración de identidad del sujeto que parte desde la experiencia que se vivencia en el mundo de la vida cotidiana, hacia una construcción de lo posible.

En primer lugar se reconoce una transformación que va desde la experiencia hacia la construcción de un Lenguaje Experiencial. Se destaca que las vivencias adquieren valor, en tanto son llevadas al discurso del sujeto como Lenguaje Experiencial de forma que se integran en su discurso y sirven como referencia para significar su modo de ser-estar en la historia.

Un segundo hallazgo corresponde a la transformación del sujeto desde el conocimiento que tiene del mundo hacia un reconocimiento de sí mismo; se reconoce a partir de su experiencia en el mundo y desde un posicionamiento reflexivo - deliberante, logrando significar su ser-estar en la historia; de esta manera, puede percibir su existencia como un ser para sí y para el mundo, tomando al lenguaje como mediador para conocerlo y significarlo, dando al

sujeto, como lo ha planteado Castoriadis (1998), una capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí, dando relevancia a la reflexión como forma de romper la subordinación a condiciones externas.

Por último, se considera la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un Lenguaje - Fuerza que lo potencializa como sujeto maestro. Así, reconocer-se, se constituye en posibilidades de despliegue de su subjetividad que cobran importancia en el ser, estar y hacer del maestro; en tanto, puede asumirse desde la enseñanza y el aprendizaje, retomando a Quintar (2006), desde la promoción del deseo de saber como acto de conciencia histórico-social.

Esto implica la recuperación de la voz del maestro (Guarín, 2013), que lo caracterice como sujeto de pensamiento crítico y de autonomía intelectual. Se resalta la importancia de la construcción autobiográfica, para que desde su conciencia histórica, social y política, fundamentada en su historia de vida ampliada hacia la de otros sujetos, pueda participar de la construcción del ideal de ser sujeto maestro en el mundo.

Así, es relevante propiciar espacios donde confluyan los discursos, específicamente aquellos que narran a cada ser dando cuenta de su historicidad, favoreciendo entre éstos visualizar intersecciones, diferencias, contradicciones, sustentos, entre otras formas de encuentro - desencuentro, que permiten al sujeto la construcción de su historia de vida.

Por otra parte, la recuperación de la voz del maestro, otorga potencialidad al sujeto, desde el posicionamiento que él haga para situarse frente sus circunstancias y trascender los límites de la significación. Permittedo, al descubrirse a sí mismo en su narración y en el discurso de otros, lograr encontrar nuevos horizontes de posibilidades y asumirse en ellos.

Por lo tanto, esta voz potenciada desde su experimentar-se como posibilidad de

significar su presente histórico, conduce a la recuperación de un sujeto erguido; en los términos de Zemelman (2007): “sujeto de construcción de proyectos, en el mismo proceso de su autoconstrucción” (p.99), que conlleva a concebir su vivir desde la doble perspectiva “el sujeto en su historia, y la historia desde el sujeto” (p.100), dando valor a la historicidad como ética y como lenguaje, incorporando al sujeto en el discurso desde diferentes opciones de sentido. Así, puede Reconocer-se y llevar su conocimiento hacia una posibilidad existencial.

La categoría Lenguaje Experiencial se constituye en una manera particular de estar en el lenguaje, que se produce por la integración en el discurso de vivencias que han sido re-significadas. Dentro de éste, emerge con potencia la categoría Lenguaje – Fuerza, que corresponde a una forma singular de experienciar-se que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo.

Así, el Lenguaje – Fuerza, surge como parte del proceso que se da desde vivir las experiencias de la vida cotidiana hasta la configuración de posibilidades en el escenario del mundo. En la figura 1, se observa la representación gráfica de esta categoría, que se ha construido mediante el análisis de las categorías emergentes y los hallazgos.

El Lenguaje Experiencial posibilita el despliegue de la subjetividad hacia nuevos horizontes de posibilidades, que de manera dialógica a través de Experiencias - Fuerza le posibilita al sujeto Reconocer-se, al asumir una posición ante las circunstancias; así, Reconocer-se posibilita Experienciar-se, como Experienciar-se permite Reconocer-se.

Las Experiencias - Fuerza se fundan en marcas o huellas vitales, sustentan la construcción de Lenguaje - Fuerza, que permite al sujeto asumir un posicionamiento para transitar más allá de los límites que lo determinan hacia nuevos horizontes de

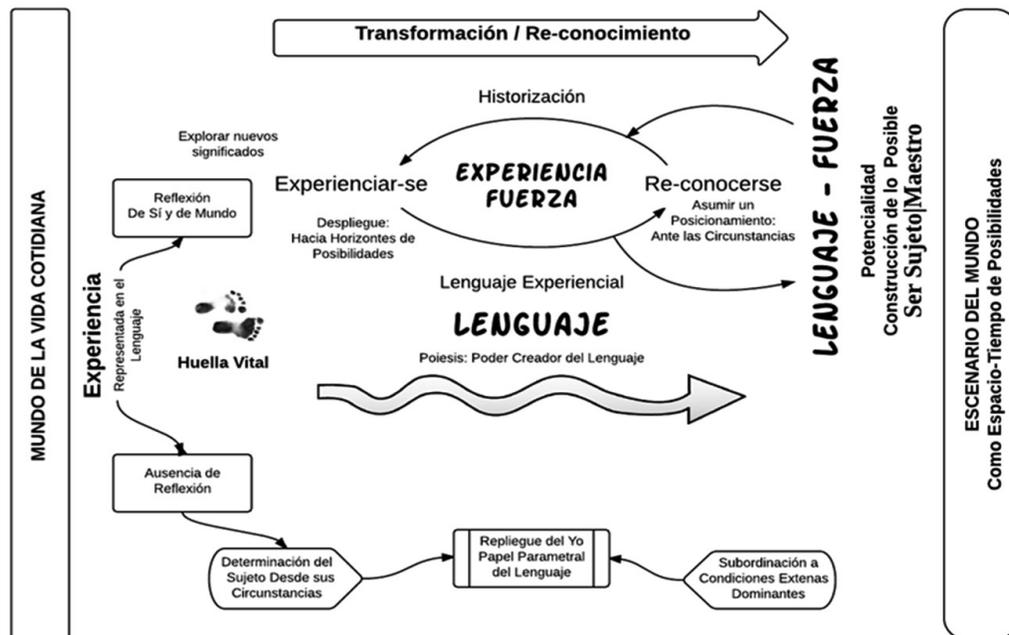


Figura 1. Lenguaje - Fuerza

posibilidades, rompiendo con el campo de significados establecidos.

El Lenguaje - Fuerza posibilita la re-significación de experiencias vividas por el sujeto o por otros sujetos, enriqueciendo la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo en su historicidad como perspectivas de presente potencial. Así, se reconoce la potencialidad del Lenguaje - Fuerza para dar sentido desde la capacidad poética, como poder para crear/re-crear realidades y construir escenarios del mundo como espacio - tiempo de posibilidades.

En la experiencia del maestrante, el Lenguaje - Fuerza faculta visualizar nuevos horizontes hacia diversas posibilidades de ser, específicamente la de ser sujeto maestro en el mundo.

Consideraciones de lo pensado y horizontes que se develan

Las transformaciones implican en primer lugar un transitar en la configuración de identidad del sujeto, desde la experiencia hacia la conformación de escenarios de lo posible, como Lenguaje Experiencial mediante el cual el sujeto logra un enriquecimiento de su discurso y por ende de su subjetividad; por otra parte, implica una transformación del conocimiento de mundo, hacia un reconocimiento de sí mismo; y por último la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un Lenguaje - Fuerza que lo potencializa en las posibilidades de ser, específicamente para el maestrante la de ser sujeto maestro, y se constituye como eslabón que une la experiencia con la construcción de lo posible.

En la investigación se pudo descifrar en la autobiografía de los maestrantes apartes de su sentir, pensar y actuar, develando formas de ver, leer, narrar e interpretar el mundo; se reconoce que ellos otorgan mayor relevancia a sus vivencias

en escenarios donde han asumido el rol de aprendiz o maestro, destacando experiencias de aprendizaje y de enseñanza, ya sea en contextos relacionados con la educación como en otros espacios de su cotidianidad.

A partir de su historia el sujeto se reconoce y puede integrar en su Lenguaje Experiencial formas de significar sus vivencias, elaborando conocimiento que permite entender y vivir su papel en los contextos educativos. Se resalta que los maestrantes conciben un modelo de ser maestro, que se vive como "ideal posible" en la medida que el sujeto se puede reflejar en éste y asume su rol como maestro, así, de manera general el sujeto con la mediación de su lenguaje puede significar su ser-estar en la historia.

Entonces, la construcción autobiográfica del maestrante, se constituye como posibilidad de escribirse/narrarse, leerse, re-leerse y de compartir con otros su biografía dentro un escenario de encuentro con otras subjetividades, que da la facultad al sujeto de re-significar su experiencia.

Desde un posicionamiento reflexivo – deliberante, como forma de pensamiento crítico y de autonomía intelectual, puede Experienciarse logrando la integración en su discurso de un Lenguaje – Fuerza que potencializa su manera de dar sentido al mundo. El ejercicio autobiográfico se constituye en un medio para recuperar la voz del maestro como forma de conciencia histórica, social y política.

En las narraciones que los maestrantes realizan se visibilizan huellas o marcas producto de vivencias que son relevantes en la historia de cada sujeto, que se transforman en un Lenguaje Experiencial producto de Experienciarse, y facultan al sujeto transitar hacia un reconocimiento de sí, permitiendo el despliegue de la subjetividad hacia nuevos horizontes de posibilidades. En este sentido, cobra importancia la posibilidad de re-crear espacios de intersubjetividad donde confluyan



los discursos que narran al sujeto y dan cuenta de su historicidad.

En conclusión, se reconoce la existencia de un Lenguaje – Fuerza que corresponde a una forma particular de experimentar sus experiencias, la cual enriquece la capacidad del sujeto de mostrar la realidad y re-significarla. Este Lenguaje cobra relevancia en la construcción de lo posible mediante la capacidad poética del mismo, que permite al sujeto surcar los límites de las determinaciones hacia nuevos horizontes de oportunidades.

Así, se contempla la configuración de un ideal de ser maestro, que se materializa como experiencia vivida que vuelve a vivir en su presente histórico, develando un Sujeto Maestro que puede Experimentar-se en su historia y vivir su historia en un escenario del mundo como espacio-tiempo de posibilidades.

Se propone hacer uso de los hallazgos obtenidos en la presente investigación en diversos contextos. Específicamente en los programas de formación de educadores, es importante que se fortalezcan los espacios para el desarrollo escritural de la historia de vida del sujeto. De igual manera, promover la participación activa de estos en procesos de reconocimiento

de sí y de mundo, además de ampliar las posibilidades de reflexión biográfica por medio de estrategias como el círculo de reflexión.

Además, se observa la necesidad de propiciar escenarios para el reconocimiento de identidad del maestro, a partir de la construcción autobiográfica y la reflexión de su historicidad, tanto en los espacios de formación académica en pregrado, como en los procesos de desarrollo profesional de docentes. Así, en el contexto de formación de maestros es importante llevar a sus experiencias la práctica de escribir-se y leer-se, como oportunidad para experimentar-se y reconocer-se.

Dentro de este marco, es relevante para el sistema educativo construir lineamientos que permitan recrear espacios donde puedan confluír los discursos, específicamente aquellos que narran al sujeto dando cuenta de sí mismo. Reconociendo la educación como escenario no solamente de formación sino de renovación de los sujetos, y que el maestro es llamado a asumir ese desafío de transformarse para participar en el desarrollo de su entorno, a partir de un acto reflexivo y experiencial como sujeto histórico, frente a su ser y ante el otro.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. & Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, (33), 113-130. En: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-539-7698mIm.pdf
- Arcudia, I. & Pérez, F. (2014). Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica. *Nóesis*, 23 (46), 306-331. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85930565012>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bürger, Ch. & Bürger, P. (2001). *La Desaparición del Sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Cabrera, M. (2006). Lenguaje, experiencia e identidad. La contribución de Joan Scott a la renovación teórica de los estudios históricos. En C. Borderías. (Ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia* (1- 294). Barcelona: Icaria.
- Castoriadis, C. (1987). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Servigraphic.
- Castoriadis, C. (1998). *Psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Valencia: Ediciones Cátedra.

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Descartes, R. (2006). *Discurso del método*. Madrid: Espasa Calpe.
- Díaz-Barriga, A. (2014a). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, (42), 9-27.
- Díaz-Barriga, A. (2014b). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. En: https://www.researchgate.net/profile/Angel_Diaz-Barriga/publication/262733581_Construccion_de_programas_de_estudio_en_la_perspectiva_del_enfoque_de_desarrollo_de_competencias
- Fernández, L. (1999). Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva. En Jaidar, I. *Caleidoscopio de subjetividades*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 51-64. En: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=46
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3 – 20. En: <http://www.jstor.org/stable/3540551>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y Método I* (10ª Ed.) Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2006). *Verdad y Método II* (7ª Ed.). Salamanca: Sígueme.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Versión* (2), 183-205. En: http://version.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=139
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González González, M. A. (2015). *Lenguajes de poder. ¿Lenguajes que nos piensan?* Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. En: https://www.researchgate.net/publication/277598497_Lenguajes_del_poder_Lenguajes_que_nos_piensan
- Guarín, G. (2013). *La formación de sujetos. Propuesta para una educación filosófica socio histórica*. (Inédito).
- Gutmann, A. (2001). Introducción. En Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. (13-42). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1990). *El camino del habla*. Barcelona: Serbal – Guitard.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J., & Páez, M. (2011). *Seminario: generación de teoría. Teoría fundamentada*. La Universidad del Zulia. Puerto Ordaz, Venezuela.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. En: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?.. ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Rei*, (31), 1-8. En: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Manosalva, S. & Guzmán, P. (2013). Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal. *Plumilla Educativa* (12), 29-40.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. En J. Luzoro (Ed.) (2006). *Desde la biología a la psicología*. (4ª ed). (84-94). Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10ª ed). Madrid: Dolmen.
- Mora, Y., Caicedo, N. y Mejía, V. (2013). *La Coherencia y las prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1031/1/Mora_Mueces_Yaneth_Milena_2013.pdf
- Morin, E. (1995). La noción del sujeto. En D. Fried (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.



- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. España: Universidad de Valladolid.
- Quintar, E. (2006). *La Enseñanza como puente a la Vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintero, M. & Marulanda A. (2012). Ser humano, ser soberano. Desafíos contemporáneos a la ruta del educar. *Ciencias Humanas*, 8 (2), 63-72.
- Raymond, E. (2005). La teorización Anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: La Encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23). En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/raymond.htm>
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. (3ª ed). México: McGraw-Hill.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Interamericana de Educación de Adultos*, (1), 113 - 140.
- Rivas, P. (2014). Educación, calidad y globalización. *Ontosemiótica*, (1), 9-18. En: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ontosemiotica/article/view/5347/5133>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Sanz, F. (2007). *La Fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Barcelona: Kairós.
- Sartre, J. (1984). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica*. Madrid: Alianza.
- Sartre, J. (2004). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México, D.F.: Grijalbo.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scott, J. (1989). Sobre el lenguaje, el género y la historia de la clase obrera. *Historia Social*, (4), 81-98.
- Scott, J. (2001). Experiencia (Moisés Silva, trad.). *La Ventana*, (13), 42-74.
- Serna, A. (2013). *Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana*. (Macroproyecto de Investigación). Manizales: Universidad de Manizales.
- Serrano, H. (2014). *La identidad del ser del Maestro: Reflexiones sobre el autoritarismo en la escuela*. (Tesis Maestría). Universidad San Buenaventura. Cali.
- Silva, J., Barrientos, J. & Espinoza, T. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, (37), 163-182.
- Sklair, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc libros.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, Ch. (1993). La política del reconocimiento. En Ch. Taylor. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. (43-126). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, (27), 355-366.
- Zemelman, H. (2011). Historia y uso crítico del lenguaje. *Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 46-65.