

TRANSFORMACIONES DESDE EL LENGUAJE EN EL RECONOCIMIENTO  
DEL MAESTRO

STIFANY ESTHER ANGULO MUESES  
DIANA PAOLA ARIAS PALACIO  
JAZMÍN ZORAYDA FAJARDO AYALA  
WILSON ANDRÉS SALAZAR TORRES  
CARLOS ALBERTO TIMARÁN DELGADO.

Asesores:

Mg. ARLES-FREDY SERNA  
Mg. ANGELA MARÍA CADAVID MARÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
SAN JUAN DE PASTO (COLOMBIA)  
2017

# TRANSFORMACIONES DESDE EL LENGUAJE EN EL RECONOCIMIENTO DEL MAESTRO

STIFANY ESTHER ANGULO MUESES<sup>1</sup>  
DIANA PAOLA ARIAS PALACIO<sup>2</sup>  
JAZMÍN ZORAYDA FAJARDO AYALA<sup>3</sup>  
WILSON ANDRÉS SALAZAR TORRES<sup>4</sup>  
CARLOS ALBERTO TIMARÁN DELGADO<sup>5</sup>

Asesores:  
Mg. ARLES-FREDY SERNA<sup>6</sup>  
Mg. ANGELA MARÍA CADAVID MARÍN<sup>7</sup>

Informe de Investigación para obtener el Título de  
Magíster en Educación desde la Diversidad

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
SAN JUAN DE PASTO (COLOMBIA)  
2017

---

<sup>1</sup> Ángulo Mueses, Stifany Esther. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. 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. Email: [stifanyangulo@gmail.com](mailto:stifanyangulo@gmail.com)

<sup>2</sup> Arias Palacio, Diana Paola. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Docente Facultad de Educación IU CESMAG, Pasto, Nariño. Email: [diannapaolaarias@gmail.com](mailto:diannapaolaarias@gmail.com)

<sup>3</sup> Fajardo Ayala, Jazmín Zorayda. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Tecnóloga en Sistemas de la IU CESMAG. Docente de Teatro, Pasto, Nariño. Email: [jazminlb1@gmail.com](mailto:jazminlb1@gmail.com)

<sup>4</sup> Salazar Torres, Wilson Andrés. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Psicólogo de la Universidad de Nariño. Docente Orientador IEM Nuestra Señora de Guadalupe, Pasto, Nariño. Docente Programa de Psicología IU CESMAG. Email: [wilsonsalazar.orientador@gmail.com](mailto:wilsonsalazar.orientador@gmail.com)

<sup>5</sup> Timarán Delgado, Carlos Alberto. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. 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. Email: [carlostimaran@gmail.com](mailto:carlostimaran@gmail.com)

<sup>6</sup> Serna, Arles-Fredy. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad Edgar Morin (México). Profesor Maestrías en Educación, Universidad de Manizales. Autor del libro: Filoterapia, un método filosófico para una transformación de vida. Investigador Principal del Macroproyecto: "Maestros con pensamiento autónomo, en recreación de identidad cultural latinoamericana" (2013). Email: [aserna@umanizales.edu.co](mailto:aserna@umanizales.edu.co)

<sup>7</sup> Cadavid Marín, Ángela María. Magíster en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Doctorante en Ciencias de la Educación: Pensamiento Educativo y Comunicación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Investigadora de la Universidad de Manizales. Asesora del proyecto de investigación. Email: [acadavid@umanizales.edu.co](mailto:acadavid@umanizales.edu.co)

## Dedicatorias

*Dedicado especialmente a dos hombres que Dios en su infinita gracia, colocó en mi vida: mi abuelo Cornelio Chamorro gracias a quien desde muy niña pude entender y valorar la necesidad y la responsabilidad de aprender, de estudiar y de formarme académica mente; y quien con su ejemplo de vida me enseñó que la riqueza del ser humano está en la riqueza del conocimiento que posee; y aunque hoy no está junto a mí, su memoria y legado ha marcado mi vida, mi profesión y éste triunfo alcanzado.*

*Dedicado a Santiago Steven, mi hijo amado, gracias a quien me propongo librar las batallas más fuertes en mi vida y es quien camina de mi mano, creciendo a la par de mi propio crecimiento...*

*Por último dedicado a mis compañeros del grupo de investigación, porque fueron grandiosos amigos, mis guías, mi apoyo, mi fuente de aprendizaje, parte de familia y los mejores compañeros de éste transitar y ahora hay en mí algo de cada uno de ellos.*

*Stífany Angulo*

*Mi dedicación va dirigida primero...  
A Dios,  
Por darme la oportunidad de vivir.  
A mi amado esposo,  
Por fortalecer mi corazón a cada instante.  
A mis hijos,  
Por el tiempo brindado para capacitarme.  
A mis padres,  
Por ser mi soporte.  
A mi hermano,  
Por estar en la distancia como ejemplo.*

*Diana Paola Arias Palacio*

*Mil Gracias a mi Padre, a mi madre, a mis familiares y a todos y cada uno de los que hicieron posible que esta investigación llegara a feliz término.*

***Jazmín Fajardo***

*Este trabajo, el tiempo y el esfuerzo que ha requerido es el resultado de gran dedicación, compromiso, perseverancia, reflexión, búsqueda, cuestionamiento e incertidumbre constantes; sus hallazgos pertenecen a sus creadores, a quienes de alguna manera se implicaron en la investigación, a los maestros y los aprendices de cualquier latitud, también a aquellos que se cuestionan a sí mismos y a su realidad, a aquellos que buscan romper con los límites de lo que les es conocido y se esfuerzan por abrirse hacia nuevos horizontes de conocimiento, a aquellos que se reconocen y reconocen el mundo; y de alguna manera en lo que pueda resonar desde el mundo de la vida cotidiana hasta el espacio tiempo de posibilidades esta investigación es de y para la humanidad.*

*Este trabajo está dedicado a mis presentes históricos y potenciales, especialmente a esa parte de mí que entre incertezas y epifanías se cuestiona por el conocimiento y siempre anhela conocer más, a mis seres queridos tanto a aquellos que conozco en mí ahora como a los que conoceré después, a lo inefable de nuestra humanidad, a mis maestros... entre ellos los libros y a mis aprendices de conocimiento y de vida.*

***Wilson Andrés Salazar T.***

*A mis padres, Marina y Elías, quienes sembraron en mí la semilla del amor por la educación, cada uno a su manera y desde sus propias historias de vida.*

*A mi esposa Magda Isabel, quien es compañera y cómplice de mi vida, y con quien puedo compartir mi pasión por el conocimiento.*

*A quienes construyen día a día nuevas posibilidades en la educación.*

***Carlos A. Tímarán Delgado***

## **Agradecimientos**

El grupo de investigación manifiesta sus agradecimientos:

A nuestros docentes de la Universidad de Manizales en especial a Ángela María Cadavid y Arles-Fredy Serna quienes acompañaron como asesores este proceso investigativo.

A nuestros compañeros de la maestría quienes aceptaron participar en nuestra investigación con su historia de vida.

A los docentes y estudiantes de las instituciones educativas donde trabajamos quienes han propiciado los espacios para la reflexión y el diálogo sobre la educación y la construcción de identidad del maestro.

A la Institución Universitaria CESMAG, por acogernos en este tiempo de formación, especialmente un agradecimiento a la docente Clara Inés Martos.

## ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS .....	10
LISTA DE ANEXOS .....	11
1. PRESENTACIÓN .....	12
1.1. Resumen .....	12
1.2. Palabras claves .....	13
1.3. Justificación .....	13
1.4. Planteamiento del problema investigativo .....	15
1.5. Pregunta problematizadora de investigación .....	20
1.6. Horizontes .....	20
1.6.1. General .....	20
1.6.2. Específicos.....	20
1.7. Antecedentes.....	20
1.8. Datos de significado (a modo de hipótesis de investigación) .....	27
2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA.....	29
2.1. Explorando la noción de sujeto: en el campo de la subjetividad.....	29
2.2. Entre la experiencia y lo histórico.....	35
2.3. Identidad y reconocimiento en perspectiva de autonomía intelectual .....	37
2.4. Construcción de realidades en el lenguaje.....	41
2.5. Subjetividad en posibilidad de despliegue.....	50

2.6. Escenarios de la subjetividad.....	58
2.7. El escenario del maestro .....	64
2.8. Círculo de reflexión: subjetividades puestas en escena .....	72
3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.....	79
3.1. Método: crítico/complejo .....	79
3.2. Metodología: Enfoque cualitativo - Teoría fundamentada .....	85
3.3. Metódica: estrategias.....	89
3.3.1. Descripción de población y muestra .....	90
3.3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información .....	93
3.3.3. Procedimiento de análisis.....	99
3.4. Categorías de Investigación: Presupuestos Provocadores .....	101
3.4.1. Lenguaje .....	103
3.4.2. Construcción de identidad .....	104
3.4.3. Proceso creativo de Autonomía Intelectual.....	105
3.4.4. Transformación de Pensamiento Crítico.....	106
3.5. Categorías emergentes de investigación .....	107
3.5.1. Lenguaje experiencial (del maestrante) producto de Experienciar-se (como sujeto maestro) .....	110
3.5.2. Transformarse para transformar, desde experienciar-se hacia el reconocimiento (del maestrante).....	113



3.5.3. Reconocer-se como proceso de transformación desde el Lenguaje Experiencial (de ser maestro) hacia las posibilidades de ser (sujeto maestro)...	115
3.6. Herramienta de análisis: hermenéutica analógica.....	117
3.7. Análisis e interpretación de resultados.....	119
3.7.1. Desde la historia de vida hacia las categorías emergentes .....	121
3.7.2. Análisis/Interpretación de las categorías emergentes.....	122
4. HALLAZGOS.....	159
5. CONCLUSIONES.....	172
6. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES .....	175
6.1. Recomendaciones .....	175
6.2. Implicaciones .....	176
6.2.1. Generación de nuevo conocimiento .....	176
6.2.2. Fortalecimiento de la comunidad científica .....	177
6.2.3. Apropiación social/pública del conocimiento.....	177
6.2.4. Impacto ambiental de la investigación .....	177
7. BIBLIOGRAFÍA .....	178
7.1. Fuentes.....	178
7.2. Referencias .....	186
8. ANEXOS .....	189

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorías de investigación: presupuestos provocadores. ....	102
Figura 2. Categorías emergentes de investigación .....	109
Figura 3. Categorías de la investigación .....	121
Figura 4. Categoría lenguaje experiencial .....	138
Figura 5. Transformarse para transformar .....	148
Figura 6. Reconocer-se como proceso de transformación .....	158
Figura 7. Lenguaje - Fuerza .....	169

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Formato consentimiento informado .....	190
Anexo 2: Matriz de citas y códigos .....	191
Anexo 3: Formato Seminario-Taller: “Yo Maestro” .....	192
Anexo 4. Certificado de evento .....	205

## 1. PRESENTACIÓN

### 1.1. Resumen

El presente proyecto de investigación se desarrolla a partir del interés investigativo para comprender como 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” (Serna, 2013), se orienta el proyecto bajo la pregunta, ¿qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?.

En este proceso se contempla, la noción del sujeto desde el campo de la subjetividad, considerando el vivenciar la experiencia como fundamento de la construcción histórica del sujeto. De esta manera asumir un proceso de construcción de identidad y reconocimiento en perspectiva de autonomía intelectual. Se asume la relevancia del lenguaje para construir la realidad del sujeto, entendiendo que el lenguaje es imprescindible para la vida humana y destacando su capacidad para determinar o posibilitar el despliegue de la subjetividad. Esto conlleva a reconocer diferentes escenarios donde el sujeto puede desplegar su subjetividad, cobrando relevancia en esta investigación el escenario del maestro, y escenarios donde se prioriza el encuentro con otras subjetividades, como lo es el círculo de reflexión.

La investigación se desarrolló siguiendo el método crítico/complejo, como metodología se utilizó un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada. Se trabajó con el análisis de la historia de vida de maestrantes en Educación desde la

Diversidad de la ciudad de Pasto, a través de documentos autobiográficos y círculos de reflexión. Se apoyó el análisis y la interpretación de los datos mediante la herramienta ATLAS.ti.

Se reconocieron transformaciones que se dan desde la experiencia que vive el maestrante hacia la construcción de un lenguaje experiencial, y desde el conocimiento de mundo que él tiene hacia un reconocimiento de sí mismo, lo que permitió evidenciar la transformación de un sujeto que se reconoce en su ser de sujeto y maestro, por medio de un lenguaje que lo potencializa, que en la investigación hemos denominado *Lenguaje - Fuerza*. Así, en la experiencia del maestrante, el Lenguaje - Fuerza permite visualizar nuevos horizontes hacia la construcción de posibilidades de ser, específicamente la posibilidad de ser maestro.

## **1.2. Palabras claves**

Autonomía intelectual, experiencia, identidad, intersubjetividad, lenguaje, pensamiento crítico, círculo de reflexión, reconocimiento, subjetividad, sujeto, transformación, maestro.

## **1.3. Justificación**

El ser humano ha pasado toda su existencia haciéndose preguntas sobre su origen y el del universo para entender la realidad que le rodea, ha buscado respuestas que le han permitido explicar y representar su experiencia en el mundo, y para ello el lenguaje es y ha sido un punto de partida. De manera específica la realidad del ser maestro no escapa de esta premisa de cuestionamiento, que ha sido indagada a través

de diferentes áreas del conocimiento desde posturas filosóficas, históricas, ideológicas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas, económicas y políticas, entre otras.

Es así como en el marco de la experiencia humana y desde la construcción de conocimiento, se requiere conocer cómo el lenguaje se convierte en un eje articulador de la configuración de la identidad de los sujetos. En este sentido, como lo dice Taylor (1993 citado en Gutmann, 2001), “la identidad humana se crea..., *dialógicamente*, en respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con los demás” (p. 18-19).

El estudio del lenguaje debería considerar la construcción de un diálogo colectivo que dé cuenta de cómo la identidad se ha forjado desde las huellas del pasado con el trasegar de todos los elementos que definen y caracterizan a los sujetos, considerando que hay una serie de imborrables huellas históricas, culturales, sociales, religiosas y políticas, en el proceso de construcción de identidad del maestro.

La construcción de este conocimiento sobre la experiencia de ser maestro, como un proceso de transformación, que se cimienta en el acto reflexivo y en la búsqueda de sentido de sus experiencias, precisa considerar su forma de sentir, pensar, actuar, reconociendo su contexto desde lo regional, sin el desconocimiento de otros que puedan aportar a esa construcción, frente al desafío de posicionarse con conocimiento propio ante los procesos de desarrollo a nivel mundial que han llevado a una estandarización de los sujetos.

Al respecto conviene decir que el posicionarse con conocimiento propio contribuye en la generación de espacios reflexivos, que repercuten en la construcción de identidad de los sujetos desde su diversidad, reconociendo las diferentes

posibilidades que el ser humano en su relación con el lenguaje tiene para representar su pensamiento, su voluntad, sus emociones, su imaginación, sus sentimientos, entre otros. Dicho conocimiento al trascender el momento investigativo, posibilita la transformación de los espacios de reflexión en el contexto social, principalmente en el contexto educativo, para generar un posicionamiento frente a la identidad de maestro latinoamericano.

#### **1.4. Planteamiento del problema investigativo**

Desde el siglo pasado, se han presentado críticas a modelos pedagógicos de corte eficientista que desarticulan la tarea 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-Barriga, 2014a, p. 9); posturas que consideran a la educación y los sujetos pedagógicos como mercancías de alta rentabilidad (Rivas, P. 2014), y que hacen parte de un sistema económico que requiere altos niveles de producción, un proceso transmisionista, un producto tratado y casi terminado como resultado de la globalización; en este sistema el conocimiento, la educación y la cultura funcionan como mercancías (Marí, 2005).

Desde estas posturas se llega a desconocer la historicidad de los sujetos actores del proceso educativo y se olvida el 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 los contextos educativos.

No obstante, desde otros puntos de vista se concibe la educación como un espacio de conocimiento con amplias posibilidades donde el maestro es eje

dinamizador de los procesos educativos, en este sentido Díaz-Barriga (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 se hagan sobre la construcción de identidad del ser maestro, que puedan dar 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, entendiendo 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 que deben ser leídas, dichas 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 hecha desde su subjetividad construye su identidad, sin desconocer que esa construcción operada por el sujeto en relación con el otro, será intersubjetiva.



Esta emergencia del sujeto se hace para darle lugar en el mundo, para sí mismo y para el otro, así, en palabras de Zemelman (2011) implicaría "...trascender los límites de las lógicas de cambio para recuperar todo aquello que ha quedado oculto o desplazado" (p. 46), de manera que se reconozcan las formas de cotidianidad, las perspectivas frustradas, los anhelos y sueños desde la experiencia vivida en comunidad, al igual que su propia construcción desde su sentir, pensar y actuar a partir de la experiencia en la relación con el otro.

En el contexto particular de la formación de maestrantes en educación, las preguntas formuladas resultan relevantes considerando que quienes se forman en estos espacios se constituyen como agentes que dinamizan la diversidad de posibilidades que tienen los escenarios educativos.

De manera específica la Maestría en Educación desde la Diversidad provoca un espacio de reflexión sobre la cuestión del sujeto y su relación con los otros, que lleva a la trascendencia desde la formación del maestrante hacia los contextos educativos particulares de los participantes de la maestría, mediante la reflexión de sus propias prácticas que permitan enriquecer el proceso educativo, y que se oriente a la construcción de nuevas formas de pensar la educación desde lo regional, con proyección al ámbito nacional e internacional, enmarcado en el reconocimiento de la diferencia como realidad inherente al ser humano, al pensamiento crítico, a la conciencia histórica y de época, maestrantes con capacidad de hacer y escribir su propia historia y pensar su devenir.

Así, es preciso indagar ¿qué convoca a un sujeto a formarse en educación desde la diversidad?, pregunta que necesariamente se debe responder a través de la

construcción de identidad de cada sujeto, y que nos remite a la cuestión del ser maestro, a su historia, a su lugar en el mundo y a su relación con el otro, en síntesis a las posibilidades de ser de un maestro que se forma desde la diversidad y para la diversidad.

Ahora bien, el conocimiento sobre qué convoca a un sujeto a formarse en educación desde la diversidad, subyace en los procesos que llevan a la constitución del sujeto, y que al develarse posibilitarían transitar por un conocimiento/re-conocimiento de sí mismo desde una dimensión socio-histórica; transitar que se hace a partir de la reconstrucción de la experiencia a través del lenguaje.

Al respecto, como lo señala Cabrera (2006) “el lenguaje no es un simple medio de la representación de la realidad, sino que además opera como un sistema de significación” (p. 235), destacando que interviene activamente en la reducción de los significados con los cuales el sujeto representa su mundo. Es así que, por medio de la narración (desde los lenguajes) que cada sujeto hace de sus propias vivencias, reconstruye a partir de nuevas explicaciones su realidad, en un ir y venir entre conocimiento y re-conocimiento.

En este sentido se reconoce que la tarea del lenguaje va más allá de comunicar e informar; además no se puede desconocer la incidencia del lenguaje sobre quienes hacen uso de él. Por lo que el lenguaje debe entenderse como un sistema complejo que posibilita la relación entre sujetos, en función de comprender y construir realidades singulares y colectivas, considerando que toda relación entre sujetos es una interacción entre ellos, además una “...interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan, y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento

de un cambio estructural entre los participantes del encuentro” (Maturana, 2001, p. 41). A partir de esto se infiere la capacidad del lenguaje para provocar cambios en quienes intervienen en el proceso de comunicación, cambios que pueden ser vistos como transformaciones en la constitución identitaria del sujeto.

Desde la posición de Zemelman (2007), el lenguaje tiene implicaciones en la construcción de la autonomía del sujeto, ya que esta “...supone pensar desde la capacidad de significar lo que, a su vez, supone destacar la dimensión poética del lenguaje” (p. 162); además de esto, el autor “...plantea que la autonomía, como capacidad de reaccionar ante las circunstancias, se tiene que construir desde lo que es potenciador en el sujeto -que son los dinamismos psicológicos-, sin olvidar que lo potenciador actúa sobre lo potenciador a través del lenguaje” (p. 163).

En este orden de ideas, cobra importancia conocer cómo el lenguaje en nuestro contexto particular es mediador, constructor y transformador de los procesos de subjetivación, permitiendo además de plantear nuevas posibilidades de desarrollo que aporten en la comprensión de nuestra identidad regional y latinoamericana, generar procesos de reconocimiento, reflexión, reencuentro y reconstrucción de la realidad en la que el maestro se desenvuelve.

En este sentido se hace necesario comprender qué transformaciones son propiciadas a través del lenguaje en relación al proceso de construcción de identidad, en una perspectiva de autonomía intelectual del maestrante, que conlleve a procesos de conocimiento/re-conocimiento del sujeto diverso que redunden en la construcción de la identidad cultural latinoamericana.

## **1.5. Pregunta problematizadora de investigación**

¿Qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?

## **1.6. Horizontes**

### **1.6.1. General**

Reconocer las transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros.

### **1.6.2. Específicos**

Descifrar datos de significado en el sentir, pensar y actuar de algunos maestros narrados en construcciones autobiográficas.

Considerar la potencia de las lecturas que cada participante hace a través de su historia de vida, en las transformaciones de pensamiento crítico.

Reconocer las emergencias epistémicas surgidas a partir del análisis de los lenguajes propios del discurso autorreferencial de algunos maestros.

## **1.7. Antecedentes**

La recreación del estado de arte de la investigación, se moviliza a través de una búsqueda sobre el camino recorrido por otros, que permite direccionar los senderos que puedan llevar a aproximarse a una respuesta de la pregunta de investigación. Se

considera que existen puntos de encuentro con otros autores, que en otras latitudes y desde otras miradas han hecho posible acortar las distancias para el encuentro con el saber.

Es así, que podemos considerar investigaciones que nos anteceden llevadas a cabo en la región, como aquellas que se realizan a nivel nacional o internacional y hacen un abordaje de los procesos identitarios del maestro, del lenguaje como constructor de realidades, del diálogo, de las narrativas propias y de la experiencia, como fuentes para la construcción de conocimiento/re-conocimiento del ser maestro.

Así, a nivel internacional Leite (2011) desarrolla el trabajo *“Historias de vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional”*, realizada en la Universidad de Málaga, España. A partir de la reconstrucción de las historias de vida de ella misma, actores y coautores de la investigación, siendo docentes de primaria con más de 40 años de experiencia.

Este estudio “...recoge e integra su propia historia, como una forma de concebir la perspectiva narrativa-biográfica en la cual se asienta todo el proceso” (Leite, 2011, p. 1). Donde la autora expone que:

Los protagonistas son ellos, pero en el proceso de re-construcción de sus vidas también se ha jugado mi propia vida, en el sentido de volver sobre mi propia experiencia de vida personal y profesional y de cuestionar-me mi propia posición como investigadora y como co-relatora de estas historias. (p. 4)

Además plantea que “...el sentido personal de esta investigación se vinculaba con mis propias historias mucho más de lo que había imaginado” (Leite, 2011, p. 2). Como hallazgos de esta investigación se resalta la forma de comprensión, de trabajo y

de posicionamiento identitario particular del docente, donde describe las condiciones, las vías y diferentes tipos de conocimiento que están relacionadas a la construcción de las identidades, a la complejidad del proceso identitario, y que estos procesos muchas veces son invisibles para los mismos docentes.

La autora, enfatiza en el interés que debe despertar la cuestión de la formación docente y el carácter dinámico de los ámbitos educativos que provocan cambios que deben ser evaluados en el sentido en que se dan y en la forma de vivirlos, como elemento de relevancia en la construcción de identidad del docente, que transita desde el conocimiento hacia la comprensión de lo real y desde la oportunidad de construir un espacio de condiciones de su quehacer hacia posibilidades de autonomía profesional de los maestros.

En la investigación *“Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad”* (De Laurentis, 2014), realizada en Buenos Aires (Argentina), con un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, quienes fueron seleccionados por sus alumnos como “docentes excepcionales”; la investigación se realizó a través de una perspectiva biográfica narrativa con el fin de indagar sobre la práctica de los docentes y adentrarse en sus rasgos identitarios, explorando la relación entre pensamiento, lenguaje y metáfora para identificar las imágenes dentro de su construcción de biografía personal y profesional.

En este estudio se concibe la identidad desde la perspectiva de la psicología cultural que considera la relación entre el lenguaje, la narración y la cultura, la cual es necesaria para la construcción de la versión que el sujeto hace del mundo y de sí mismo.

La investigación se realizó mediante un grupo focal con los participantes, donde se profundizó en algunos aspectos tratados por medio de entrevistas, que despertaron la reflexión y movilizaron el diálogo en torno a las prácticas llevadas a cabo en el aula en el campo universitario.

Mediante el uso de metáforas para reconstruir e ilustrar la formación docente con la que llegan al aula a incorporar aspectos necesarios en la formación de futuros docentes, se posibilitó la descripción del conocimiento en términos de movimiento y de una mirada que descubre en cada docente su quehacer, que evoca su identidad en el rol de maestro y en su encuentro con el otro como una forma de reconocerse histórico-socialmente en el trasegar de quienes forman en la actualidad y de quienes serán los futuros formadores.

A nivel nacional es de interés el trabajo investigativo denominado “*Lenguajes del Poder: lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria*” (Zúñiga, 2013), desarrollado con maestros de una institución educativa de la ciudad de Cali. Esta investigación se desarrolla con un enfoque hermenéutico haciendo uso de entrevistas a los maestros, considerando las perspectivas de otros miembros de la comunidad educativa (directivos, padres de familia y estudiantes).

En los hallazgos se hace referencia a la necesidad de explorar por aquellos lenguajes empleados por los “maestros que no se rinden” y que dejan todo en el aula de clase para brindar a sus estudiantes una educación de calidad pero más humana, sin desconocer que deben ir a la par con todos los avances que se van dando en el mundo actual y los intereses que expresan los niños y niñas de hoy.

Así mismo, se evidencia el quehacer de los maestros como un lenguaje, que ha sido configurado desde su propia experiencia en relación a la posición que cada maestro ha asumido frente a sus vivencias, resaltando la “valentía de sobrellevar y sobrepasar” lo vivido, con capacidad de “sobreponerse y dejar salir lo mejor de ellos” en su labor educativa, evidenciando la relación entre experiencia, configuración de identidad y lenguaje.

En el trabajo presentado por Infante (2007), titulado “*Enseñar y Aprender un proceso fundamentalmente dialógico de transformación*”, se plantea el proceso de la enseñanza-aprendizaje y los elementos que intervienen en él para apoyar a la formación del individuo, teniendo en cuenta cómo la “...relación paradigmática maestro-estudiante mediada por el lenguaje” (Infante, 2007, p. 29), se constituye en una relación dialógica que permite el reconocimiento del otro, como individuo diferente.

La autora propone que la enseñanza debe estar orientada desde la capacidad creativa y el sentido crítico, se destaca la alteridad como “...conocimiento y aceptación de la diferencia del otro” (p. 35). Así mismo, hace énfasis en “...la capacidad de **acción comunicativa** (busco al *otro*, me identifico con él, lo asimilo)” (p. 36); lo cual será determinante a la hora de conocer al estudiante y darle sentido a su participación en el proceso educativo.

Infante (2007), también plantea que “De acuerdo con el grado de acercamiento y conocimiento que el maestro tenga del estudiante, y el estudiante del maestro, como individuos, se determinará el **cómo** realizar la acción comunicativa: cuáles son los mecanismos más acertados...” (p. 36). En los hallazgos se plantea como:



Lo educativo como acto dialógico reconoce al estudiante como pensador, así como al maestro: ambos son actores que se afectan mutuamente e interactúan, valiéndose fundamentalmente del lenguaje como medio para la formación del pensamiento con el propósito de transformar la porción del mundo que les fue asignada. (Infante, 2007, p. 39)

La autora también hace énfasis sobre el lenguaje como mediador en la resignificación de la relación entre maestro y estudiante, pero también da cuenta de cómo la relación se transforma con el lenguaje.

En otra propuesta, Serrano (2014), en *“La Identidad del ser del Maestro: Reflexiones sobre el autoritarismo en la escuela”*, hace una reflexión mediante una narración auto-eco-biográfica que da cuenta de la influencia de marcas y huellas del pasado en su práctica pedagógica respecto a elementos de su experiencia vital destacando que busca con estas “... fortalecer la comprensión de lo que puede impactar e implicar el ejercicio de poder y la autoridad en la escuela desde el imaginario de identidad del ser maestro” (Serrano, 2014, p. 7).

El autor concibe la narración auto-eco-biográfica como un ejercicio de comprensión de su propia historia mediante la reconstrucción de escenas de su pasado que han marcado su vida y que se leen en un presente histórico, para responder a cuestionamientos sobre su identidad como maestro.

La indagación realizada en la investigación, además contempla el diálogo con otros maestros, así, en el estudio se involucra a 20 docentes seleccionados aleatoriamente en el municipio de Yumbo, Valle, con quienes, a partir de preguntas movilizadoras en relación al tema de investigación,

...se evidencio la necesidad de territorios de discusión y reflexión a manera de formación continua en donde los maestros sobre el asunto de indagación, esto podría se desarrollarse como mecanismo de actualización docente para el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas emergentes o cotidianas (Serrano, 2007, p. 57)

A nivel regional, se consideró la investigación titulada *“Reflexiones que apoyan la transformación del componente Pedagógico hacia la educación desde la diversidad”* (Ayala, Calvachi, Guaranguay, Hernández & Trujillo, 2013), en la cual se trabajó con miembros de la comunidad educativa de cuatro instituciones municipales rurales de Pasto, con la participación de cuatro docentes y dos directivos docentes, mediante entrevista abierta que permitió vislumbrar el concepto de diversidad de estos actores del proceso educativo, propiciando que dichas reflexiones aporten en la transformación del componente pedagógico y en la construcción de currículos.

En la investigación se evidencia un predominante interés en el ser humano y su complejidad a fin de romper paradigmas que lo homogenizan, comprendiendo la historicidad cultural, y así, llegar a rescatar las características de los contextos rurales para detectar sus necesidades más urgentes de atención educativa, como parte de la importancia de identidad, que conlleve a la apropiación de discursos pedagógicos alternativos hacia la constitución de un lenguaje institucional común, que potencialice tanto la diversidad presente en las aulas como la diversidad de las teorías pedagógicas, para que docentes y directivos se reconozcan como sujetos políticos que agencien la construcción de un currículo pertinente, democrático y flexible que logre la formación de sujetos con pensamiento crítico y social.

Se resalta en la propuesta investigativa el interés en la construcción de currículos que propendan por la educación desde la diversidad, desde un reconocimiento de la identidad rural de las instituciones, con la necesidad de consolidar un lenguaje en el quehacer docente orientado a la transformación de las prácticas homogéneas inmersas en las políticas nacionales.

### **1.8. Datos de significado (a modo de hipótesis de investigación)**

- El lenguaje tiene el poder para producir transformaciones que se hacen evidentes en el proceso de construcción de identidad como sujetos diversos.
- El lenguaje se constituye como mediador, constructor y transformador en la recreación de la identidad del “Ser Maestro”.
- Las transformaciones que se dan en la vida del sujeto lo llevan a preguntarse acerca de su realidad y sus circunstancias, que lo conllevan a posicionarse en una alternativa de vida como maestro
- Las lecturas que el “maestro” hace, se hacen desde una historia específica y singular, enmarcada en identidades regionales (rural, urbana, pastusa, andina, latinoamericana, entre otras) que se conjugan en su forma de ser, pensar-se, narrar-se y sentir-se en el mundo.
- Las experiencias vividas y la historia de vida en el relato auto-eco-biográfico potencia la comprensión y auto-re-conocimiento del sujeto en la mediación de su discurso frente a los otros.

- La reflexión en torno a la historicidad (singular y colectiva) favorece la construcción de identidad, ubicando a los sujetos en un momento socio-histórico de su propia realidad.

## **2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA**

El conocimiento que el ser humano tiene sobre sí mismo y el mundo, se fundamenta en la búsqueda que él hace para comprender su lugar en el universo, posibilitando concepciones de quien es para sí. Desde un sentido de desarrollo histórico del individuo, se busca la recuperación del sujeto como un sujeto erguido como lo plantea Zemelman (citado en Rivas, 2005), en donde se aborda desde las perspectivas de homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo symbolicus, así como en todas las posibles dimensiones que tiene el ser humano, y que nos orientan a la comprensión de éste en su complejidad de sujeto.

Esta búsqueda de conocimiento de sí mismo, deriva en el saber que ha sido construido socialmente a través de distintas épocas por diferentes autores, que abarca entre otros, el sujeto, la identidad, la reconstrucción de la experiencia, la subjetividad, la relación con los otros, la historicidad, la diversidad; todos estos conceptos en estrecha relación con el lenguaje, en tanto éste está implicado en el proceso de construcción de realidades que enmarcan conceptualizaciones para la comprensión de diversos escenarios, entre estos el educativo, en el cual tiene relevancia la cuestión sobre el sujeto y particularmente la de “ser maestro”.

### **2.1. Explorando la noción de sujeto: en el campo de la subjetividad**

Cada época y en ellas diversos autores desde distintas posiciones han intentado aproximarse a una definición de sujeto, por lo cual han perfilado diferentes respuestas que se encuentran orientadas por aquellas particularidades propias de cada tiempo y

lugar, y por la perspectiva desde la cual se intenta definir al sujeto, ya sea como sujeto que piensa, que dice o que actúa.

En este sentido, desde hace mucho tiempo se ha pretendido comprender la noción de sujeto, por ejemplo, para Descartes "...el sujeto es estrictamente el alma, identificada como *res cogitans*, y, por lo tanto, el resto resulta absolutamente ajeno, denominándose como *res extensa*" (Acosta, 201, . p. 36); diferenciando entre lo que es propio de sí a través de su pensamiento y aquello que le es externo; el sujeto cartesiano se reconoce en el momento en que la duda emerge como única certeza, así para Descartes la forma en que el yo se hace consciente de su existencia es en el momento en que puede dudar o pensar, como lo expresa en su máxima "yo pienso, luego soy" (1637/2006, p. 67).

En la obra de Valéry como lo señalan Christa Bürger y Peter Bürger (2001), 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 *moi pour*" (p. 222).

Por otra parte, desde la teoría psicoanalítica propuesta por Freud, como lo señala Lidia 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, que Freud expresa a través de la teoría de la identificación, la teoría de las pulsiones y la teoría de la sexualidad infantil. Al respecto, en el análisis de la obra

de Freud realizado por la autora en torno a la constitución subjetiva del sujeto, se señala que, las identificaciones primarias tienen efecto posterior en los vínculos sociales que el sujeto establece con la cultura y los discursos; respecto a la teoría de las pulsiones, menciona que se presentan procesos de individuación y apropiación subjetiva, donde el sujeto adopta distintas posturas frente al objeto; además, refiere que la diferenciación se produce a través de la formación del erotismo, de manera que desde la sexualidad se van inscribiendo en el sujeto huellas mnémicas que marcan su cuerpo y crean un lenguaje erógeno singular y específico, en un sentido amplio, se resalta la importancia de la presencia del otro, para la 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” (Fernandez, 1999, p. 60). Se puede resaltar que esta construcción 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, Heidegger hace énfasis en que el Dasein, como Ser-ahí, como ser arrojado en el mundo en sus infinitas posibilidades, puede contemplar la posibilidad de la muerte, así, la existencialidad 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), así como lo plantea el autor, la historicidad del Ser-ahí es esencialmente historicidad del mundo.

Por su parte, Sartre (1943/1984) aborda la subjetividad desde el concepto de ser, para el autor, éste 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-si es proyecto. Además, el ser-para-si, está dado a través de lo que ha hecho el sujeto en el pasado y lo que ha elegido. Como lo plantea Sartre (1945/2004) en su conferencia el “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, de esta manera el hombre se topa constantemente con su proyecto y tiene que escapar al sin sentido de su existencia

En un sentido similar, Barthes plantea la dificultad para auto determinarse, el verdadero sujeto no se encuentra allí, no vale como fundamento del saber, sino como un lugar donde se confunden y pasan los lenguajes que se disuelven o penetran entre sí, es entonces que el autor lo ubica en relación con el lenguaje como sujeto de un acto enunciativo (Patiño, 2009).

Desde otra mirada, Foucault hace énfasis en la cualidad histórico-social del sujeto, analizando en su trabajo diferentes modos de subjetivación del ser humano en la cultura. Foucault (1988), 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, el autor destaca como modo de objetivación las “prácticas divisorias”, donde considera como 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 humano está inmerso en relaciones de poder, reconociendo los modos en los cuales se convierte a sí mismo en sujeto. Como lo plantea el autor, 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” (1988, p. 2).

Desde la perspectiva de Morin (1995), se define al sujeto a partir de la auto-eco-organización, principio que define que el sujeto no solo se construye sino que está implicado en todo lo vital que lo rodea. En su planteamiento el autor señala al sujeto definido por rasgos de su subjetividad, aunque siempre al examinarlo desde estos, el sujeto se disuelve, señalando lo que Descartes llamó mundo de los objetos y el mundo de los sujetos.

En su trabajo Morin (1995; 2006), define al sujeto como “un ser computante”, describiendo la capacidad que éste tiene para ocuparse de signos, índices y datos que le permiten tratar con su mundo interior y exterior; en este sentido el sujeto es capaz de “...situarse en el centro del propio mundo para computar a este mundo y computarse a sí mismo; realizar una distinción ontológica de Sí y no-Sí, [y] realizar una auto-afirmación y una auto-trascendentalización de Sí” (p. 53).

Cobra importancia en los planteamientos del autor la construcción de la identidad y los fundamentos que definen al sujeto humano, a partir de un principio de auto-eco-organización, lo que "...significa que la organización del mundo exterior está inscrita en el interior de nuestra propia organización viviente" (Morin, 1996, p. 4), se deduce que esa organización opera mediante las representaciones que se hacen en el lenguaje.

A su vez Zemelman (2007), enfatiza en la dinámica de la constitución del sujeto, señalando que "la condición humana nunca es un objeto final debido a que siempre es una construcción" (p. 14), el autor hace hincapié en que la reflexión que se hace de ella, debe corresponder a un pensar desde ella, en cuanto permita un reconocimiento entre las posibilidades del ser y los hechos de la conducta donde tienen espacio las formas de potenciación.

Siguiendo al autor, "...los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas" (2010, p. 3), que surgen en una subjetividad social particular; así:

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido. (Zemelman, 2010, p. 357).

## 2.2. Entre la experiencia y lo histórico

Como se ha señalado, el ser humano, se constituye en su relación con el entorno desde una subjetividad social particular, por lo cual, como lo plantea Heidegger (citado en Bravo, 2006), el ser humano "...tiene que ser situado en un contexto antes de cualquier tipo de reflexión ya que el hombre no existe al margen de la historia y la historia no existe al margen del hombre" (p. 36), resaltando el carácter histórico en la construcción del sujeto.

Para esta construcción el ser humano dispone de la posibilidad de hacer representaciones con la ayuda del lenguaje, las palabras, los discursos, las ideas, la lógica, la consciencia, además de la ayuda de sus compañeros sociales, así el ser humano puede, "...integrar en sí la experiencia personal y la experiencia colectiva/histórica almacenada en la cultura y redistribuida en cada espíritu, vía la educación" (Morin, 2006 p. 123); como se puede evidenciar, esta integración de la experiencia viene modulada por la práctica discursiva a través del lenguaje.

Respecto al discurso como práctica y su relación con el sujeto, Foucault (1977, citado en Aguirre, Moreno, Vargas y Conde, 2012), plantea que "...el sujeto se constituye en la relación de las prácticas discursivas y extradiscursivas propias de cada dispositivo y al interior de una trama histórica el sujeto es un entramado de relaciones históricas" (p. 47),

En ese orden de ideas, como lo señala Scott (1999, citada en Cabrera, 2006), desde una perspectiva histórica, esa experiencia se concibe como un acontecimiento lingüístico que no se produce al margen de los significados establecidos; así, "no son

los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (Scott, 2001, p. 49); la autora enfatiza que:

...la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce. (Scott, 2001, p. 49-50)

De igual modo Cabrera (2006) citando a Scott, señala que es necesario prestar atención a los procesos históricos, que sitúan a los sujetos y producen sus experiencias a través del discurso, enfatiza en que la experiencia debe ser explicada porque a través de esta los individuos se han experimentado de una manera concreta a sí mismos, así como a su posicionamiento en el mundo.

En este sentido se debe considerar el aspecto visceral que tiene para el sujeto experimentar sus vivencias, como lo señala Thompson (citado por Scott, 1992/2001, p. 56), el concepto de experiencia sostiene que “La gente no sólo experimenta su propia experiencia como ideas, dentro del pensamiento y sus procedimientos... También experimentan su propia experiencia como *sentir*” (p. 56).

Cabe señalar que se parte de la experiencia para la construcción del sujeto, en el acto de reconocimiento de su historicidad que provoca la comprensión de sí mismo, permitiéndole al sujeto no sólo interpretar su propia experiencia sino también la experiencia de los otros.

Así, al responder a su condición histórico social, el sujeto busca elaborar sus propias concepciones de quien es para sí, para los demás y su construcción de mundo; en palabras de Castoriadis (citado en Anzaldúa y Ramírez, 2010), a lo “...*histórico social*, lo imaginario aparece como *imaginario social*, que son sistemas de significación que producen sentido a todo lo que una sociedad se representa, valora y hace” (p. 115).

Esta producción de sentido a partir de la experiencia debe leerse, considerando que “la experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación” (Scott, 1992/2001, p. 72); así, se entiende que la producción de sentido es parte de una construcción discursiva de un sujeto particular, que se hace dentro de un contexto social propio y quien construye e interpreta esa construcción discursiva que es histórico social, lo hace a partir de un acto de reconocimiento de su historicidad a través de marcas de identidad. En este sentido Cabrera (2006), menciona que

no es el sexo, la clase o la raza lo que determina la identidad de una persona, sino el hecho de que el sexo, la clase o la raza hayan sido discursivamente establecidos, con anterioridad, como criterios o marcas de identidad (p. 247).

De esta forma se resalta que la identidad surge desde las construcciones discursivas que el ser humano ha hecho y hace de sí mismo y de los otros a través de la historia desde variadas formas y condiciones de época.

### **2.3. Identidad y reconocimiento en perspectiva de autonomía intelectual**

Pensar el concepto de identidad, conlleva a considerar aspectos históricos, territoriales y culturales que conforman el espacio de interacción del sujeto. En este

sentido, Scott (1988, citado en Cabrera, 2006) plantea categorías de identidad que son construidas como significados subjetivos y colectivos, los sujetos no preexisten a las categorías que los definen, “son dichas categorías las que, al clasificar a los individuos en función de una cierta concepción del mundo, los constituyen como sujetos y actores históricos” (Cabrera, 2006, p. 247).

En este orden de ideas hay coincidencia con lo planteado por Giménez (1992) quien 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 con los otros; igualmente destaca el reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del otro como un elemento fundamental en la construcción de identidad.

Por su parte Taylor (1993/ 2001) señala que la identidad designa

algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quien es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano... nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros (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 incluye nuestros diálogos reales con los demás, así, como lo plantea la autora, 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).

De esta manera, el espacio planteado por la autora es un espacio de diálogo colectivo que permite al sujeto reconocerse a través de sus lenguajes; además, considerando como lo plantea Honneth (1997) “el hombre es necesariamente un ser reconocido y que reconoce” (p. 58); se da a entender un carácter dialógico en el reconocimiento.

En palabras de Taylor (1993/2001), la condición humana presenta un carácter fundamentalmente dialógico, por el cual “nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos” (p. 52). La condición dialógica de reconocimiento es un proceso que se da en el lenguaje, y plantea al sujeto, por una parte reconocerse en y a través del otro, y al mismo tiempo tomar una posición frente a éste.

Este posicionamiento supone cierta autonomía del sujeto para sí mismo frente al otro, en este orden de ideas Castoriadis (citado en Anzaldúa y Ramírez, 2010), señala que la idea de autonomía está ligada a la concepción de que “...el sujeto y la sociedad crean un mundo *para sí* y esta creación implica también la posibilidad de transformarse a sí mismos” (p. 114); además de que supone un cuestionamiento del sujeto frente a “...sus propias determinaciones subjetivas y les otorgue un nuevo sentido” (p. 117). Entonces, es posible establecer que la constitución de la autonomía en el sujeto, deviene de un proceso de elucidación, 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).

Se plantea que la construcción de autonomía requiere que el sujeto, desde la elucidación, cuestione el mundo, igualmente se cuestione y de vele otra manera de transformar el pensamiento en objeto de sí mismo (Anzaldúa y Ramírez, 2010); lo que implica la posibilidad del sujeto de auto-transformarse a partir de los nuevos sentidos que va construyendo, de esta forma habrá una apropiación crítico-reflexiva del mundo para sí, como un sujeto autónomo, y para la sociedad, como una sociedad autónoma.

Para esto, los autores mencionan que “...una sociedad *autónoma*, en la que los sean sujetos *autónomos* requiere de espacios y vínculos de autonomía” (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 117), e implica un reconocimiento de la capacidad del sujeto para transformarse a sí mismo, y para crear y transformar las instituciones de la sociedad, resaltando la capacidad poiética del sujeto; “una vez que se reconoce esto, una sociedad puede cuestionar sus propias instituciones, sus representaciones del mundo, sus saberes, sus `certezas`, sus significaciones sociales; y puede transformarlas de manera crítica y reflexiva” (p. 117).

Para Zemelman (2007), “...la construcción de la autonomía supone pensar desde la capacidad de significar; lo que, a su vez, supone destacar la dimensión poética del lenguaje” (p. 162); en este sentido, el autor plantea que la autonomía consiste en la capacidad de reaccionar ante las circunstancias, señalando que es preciso definir nudos de potenciación del lenguaje, considerando que el lenguaje es parte del contexto histórico-cultural, de manera que le permita al sujeto encontrar en esos nudos,



una cierta autonomía respecto a las determinaciones contextuales, lo que se pretende es evitar que el sujeto quede atrapado en los significados que modelan el conjunto de determinaciones del contexto, de manera que pueda ser autónomo frente a esas determinaciones en cuanto a las posibilidades de construir nuevos significados.

Es así que se reconoce dentro de los rasgos del lenguaje humano la fuerza para cumplir funciones constituyentes de un mundo en sí, por lo cual "...surge de este modo la necesidad de establecer un vínculo entre mundo simbólico, autonomía y lenguaje" (Zemelman, 2007, p. 166). En tanto que "...el hombre se construye a través del uso del lenguaje y éste lo hace posible conformando universos que cumplen la función de condiciones de un existir como existencia proyectada en el tiempo" (p. 166); se hace énfasis que es en el lenguaje humano que se gesta el mundo, además en su obra, Zemelman (2010), plantea que "...el desafío consiste en trabajar la idea de la experiencia vital en tanto incorporación del sujeto a su discurso" (p. 49), de manera que pueda caracterizar la realidad como espacio de creaciones posibles, que superen las determinaciones del lenguaje, apoyado en la función creadora del mismo.

#### **2.4. Construcción de realidades en el lenguaje**

Heidegger en su conferencia "La Esencia del Habla" (1957/1990) 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 hacer una experiencia implica obtener algo, alcanzar algo, así para el autor, hacer una experiencia con el habla 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 nombra.

Para Zemelman (2007), el lenguaje cumple una función importante en la constitución del ser humano, en cuanto es parte del hombre desde el momento de la conformación de su mundo simbólico. Así mismo, Zemelman concibe al lenguaje como “...una práctica que descubre la consciencia del estar-con y ante-otro” (p. 169), resaltando la condición relacional del sujeto en el lenguaje, además destaca, que los sentidos de lo “real-objetivo y de lo real en sí mismo”, surgen de este marco de interacción con el mundo, “...en tanto existencia que se quiere existir; [y] un mostrarse en lo que se es-quiere ser: posibilidades de estar y ser de seguir-siendo” (p. 169).

Se entiende que este marco relacional se constituye sobre una base de construcción histórico-social producto de interacciones entre individuos. En el mismo sentido Morin (1995), plantea que las interacciones entre individuos “...crea una organización que tiene cualidades propias, en particular el lenguaje y la cultura. Y esas mismas cualidades retro actúan sobre los individuos desde que nacen al mundo, dándoles lenguaje [y] cultura” (p. 72).

De modo similar, desde el punto de vista de la teoría del interaccionismo simbólico se plantea que “en el proceso de la interacción social, las personas comunican simbólicamente significados a otra u otros implicados en dicho proceso. Los

demás interpretan esos símbolos y orientan su respuesta en función de su interpretación de la situación” (Ritzer, 1997, p. 241).

En esta postura se asume al sujeto con capacidad de actuar reflexivamente, capacidad que se da mediante el proceso de interacción social, que se desarrolla en el ser humano desde la primera infancia y se va refinando durante la socialización adulta.

Para el interaccionismo simbólico, la socialización se da de manera dinámica y permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar. Es en el proceso de interacción donde se da el aprendizaje de significados y símbolos, se connota la utilidad de los símbolos como “...objetos sociales que se usan para representar (‘significar’ u ‘ocupar el lugar de’) cualquier cosa que las personas acuerden representar” (Charon, 1985, citado en Ritzer, 1997, p. 240).

Es de importancia para el interaccionismo simbólico el concepto del *self* que significa que un “...ser humano puede ser objeto de su propia acción... que actúa hacia sí mismo y que guía sus acciones a otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo” (Blumer, 1969, citado en Ritzer, 1997, p. 243); se resalta que el self no es una cosa sino un proceso constante.

En este orden, cobra relevancia la acción e interacción del sujeto, reconociendo que éste actúa teniendo en mente a los otros, midiendo su influencia sobre el otro u otros actores implicados; debido a esto

...las personas, a diferencia de los animales inferiores,...hacen elecciones entre las acciones que van a emprender. La gente no necesita aceptar obligatoriamente los significados y los símbolos que les vienen impuestos desde fuera. A partir de su interpretación de la situación, «los humanos son capaces de formar nuevos

significados y nuevas líneas de significado»”. (Maniz y Meltzer, 1978, citados en Ritzer, 1997, p. 242)

Se considera que a través del lenguaje los seres humanos

...pueden 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 personas evitar ser esclavas del entorno. Les permite ser activas... dirigir sus acciones. (Ritzer, 1997, p. 240-241)

En este planteamiento se infiere la capacidad que le otorga el lenguaje al sujeto para hacer una lectura del mundo e interactuar en este con otros sujetos.

Es de importancia lo expuesto por Gadamer (1981) quien considera que el lenguaje está vinculado con el mundo vital humano, el autor hace 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), el autor enfatiza que en el acto del habla es donde “se fijan los momentos portadores de significado” (Gadamer, 2006, p. 193), 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 dialogo 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” (Gadamer, 2006, p. 196).

El autor reconoce que la experiencia lingüística es un saber del mundo, además, señala que con el lenguaje se afronta un mundo preformado y convencional. No obstante, Gadamer (2006) 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).

Por otra parte son importantes los planteamientos de Humberto Maturana (1988), donde 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.

Así, el lenguaje se constituye como auténtico sistema de significación, en tanto no solo sirve para representar la realidad, sino que también interviene activamente en la producción de los significados sobre el mundo real, desde los cuales se organiza y se da sentido a la interacción de los sujetos (Cabrera, 2006).

En línea con este autor, enfatiza en el planteamiento que hace Scott (1989), “...el lenguaje no es mero vocabulario o un conjunto de reglas gramaticales, sino un sistema de constitución de los significados” (p. 235); además, 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” (Cabrera, 2006, p. 235).

En este sentido, Cabrera (2006), señalando los planteamientos de Scott (1989), menciona que “...el lenguaje opera no como simple medio de comunicación, sino como discurso” (p. 237). El autor enfatiza en que el discurso no son solamente frases o palabras, conceptualiza que el discurso son formas totales de pensamiento que otorgan al sujeto una comprensión de cómo opera el mundo y cuál es el lugar que él tiene en éste. Además plantea que el lenguaje es inherente a la vida real así como los significados a la experiencia.

De esta manera se entiende que ese operar del lenguaje como discurso es el que posibilita construir redes de significados que a su vez le permiten al sujeto construir y entender su realidad (Cabrera, 2006). En sentido similar, Maturana (1988) 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). En este sentido 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).

Aunque la noción de lenguaje como constructor de realidades ha sido controvertida frente a posturas donde el lenguaje sólo refleja la realidad objetiva; Schaff (1967), ve estas dos funciones de manera complementaria, así para el autor el lenguaje no crea la realidad en sentido literal, sino que crea la imagen de la realidad en un sentido limitado siendo de cierta forma un reflejo con características de subjetividad, además señala que “el reflejo de la realidad objetiva y la «creación» subjetiva de su imagen en el proceso de conocimiento no se excluyen, sino que se complementan mutuamente al constituir un conjunto” (p. 242).

De acuerdo con este argumento el autor plantea un carácter subjetivo en el proceso de conocimiento, que está íntimamente relacionado con el papel activo del lenguaje en este proceso y las posibilidades que éste ofrece al sujeto para la construcción de su realidad.

En relación con lo anterior Manosalva y Guzmán (2013), plantean que las nociones que crea el sujeto y la interpretación de los significados que este realiza son producidos en el campo del lenguaje; en este mismo sentido, manifiestan “...que el ser humano habita en el lenguaje y, a la vez, es habitado por él” (p. 33).

Además, la construcción de realidad que hace el sujeto desde su operar en el lenguaje y estar en el mundo desde el lenguaje, deviene de un proceso intersubjetivo constituido en un campo relacional, es así que cobra importancia la interacción con el otro en la construcción de significado y de realidad.

Al respecto, Shütz (citado por Hernández & Galindo, 2007), señala que "... el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro" (p. 234); así, se puede destacar que esta construcción de significados puede ser entendida desde el entramado discursivo operado en el lenguaje y en el marco de relaciones intersubjetivas con el otro.

Dentro del campo relacional se hace posible la construcción de identidad de los sujetos, a través de un proceso que como se ha planteado es intersubjetivo; al respecto Rizo (2007) enfatiza que la intersubjetividad dentro de la propuesta de Schütz, es "...comprendida como fundamento de la vida social, como relación entre sujetos que provee de sentidos y significados a las acciones que cada uno de ellos realiza en el mundo de la vida cotidiana" (p. 9). Se plantea que:

La intersubjetividad, por tanto, es el escenario en el que desarrolla toda relación de interacción. O lo que es lo mismo, la intersubjetividad es siempre interacción, implica siempre relación de dos sujetos distintos... la intersubjetividad es el proceso que posibilita la construcción de los consensos en torno a los significados de la realidad social. (p. 9).

Varios autores (Schaff, 1967; Maturana, 1988; 1992; 2001; Maniz y Meltzer, 1978 citados en Ritzer, 1997; Scott, 1992/2001; Cabrera, 2006; Quintar, 2006; Zemelman, 2007), coinciden en señalar que es en el lenguaje donde se constituye el ser humano y su realidad a través de la construcción de significados y de sentidos, además se hace énfasis que en este proceso es imperante la relación con el otro.

En este escenario cobra importancia el hecho de cohabitar en un mundo de significados que nos preceden (Hernández & Galindo, 2007), considerando como lo



plantea Maturana (1992), que el lenguaje tiene ocurrencia en el convivir humano y que es crucial en el proceso de aprender a ser humanos.

De igual modo, Maturana (1992; 1999), señala que ese aprender se da simultáneamente al entrelazamiento entre el lenguajear con el emocionar. Al respecto Quintar (2006), destaca la relación que el lenguajear tiene con la emoción en la construcción del conocimiento y en la relación con el otro.

Por otro lado, para Maturana (2001), el lenguaje "...no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, que tiene lugar en el espacio de relaciones, y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas" (p. 17). Por lo cual el lenguaje se constituye en ese fluir de coordinaciones en tanto, que si suceden cambios en la estructura de los sujetos, cambia la forma de estar en relación con los demás; en palabras del autor, "si cambia mi «lenguajear», cambia el espacio del «lenguajeo» en el cual estoy y cambian las interacciones en que participo con mi «lenguajeo»" (p. 17).

Es respecto a este espacio de relación con los demás, sobre el cual Quintar (2006), plantea que los sujetos estructuran su forma de ver y actuar en el mundo y "...se configuran los sujetos que hacen la historia en toda su complejidad subjetiva e intersubjetiva –lo que implica siempre a ‘otros’-, es decir, en su complejidad emocional, cognitiva y cultural" (p. 41).

Asimismo, propone que se presenta un "...interjuego de modos de sentir, pensar y actuar [en los cuales] se van generando parámetros de pensamiento y acción como construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo epistémico de construcción del mundo" (p. 40).

Haciendo referencia a Zemelman, Estela Quintar (2006), plantea considerando la “epistemología del presente potencial”, que se requiere tomar como punto de referencia para la comprensión de la realidad, el análisis de la realidad histórico - contextual, la cual adquiere sentido y significado en los sujetos que la construyen. Esto otorga a los sujetos un ángulo de lectura de la realidad, posibilitando formas de apropiación y de posicionamiento frente a esta, permitiendo potenciar opciones de futuro históricamente viables (Gómez, 2002).

A partir de los argumentos planteados, se comprende que la lectura que el sujeto hace de su realidad desde las posibilidades y límites que el lenguaje le otorga 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.

Como ya se ha planteado, el proceso donde se crea la imagen de la realidad tiene un carácter subjetivo, desde esta construcción el sujeto toma una posición frente a las determinaciones, que se hacen como lectura de sí mismo y de un orden histórico social, en una clara relación”...dinámica entre subjetividad e historia, porque es la base de la capacidad para re-actuar ante las circunstancias y ser o no autónomo” (Zemelman, 2007, p. 29).

## **2.5. Subjetividad en posibilidad de despliegue**

Zemelman (2007) hace hincapié en concebir la realidad como inacabable pero construible por el hombre a través de una lectura del presente como espacio de posibilidades, de ahí una realidad como movimiento potenciador, donde sea lo propio

del sujeto la trascendencia que se expresa como búsqueda de futuro, ante esto es para el autor, necesaria “la presencia de un sujeto capaz de reconocer desde dónde y cómo se puede activar o hacer tangible la potencialidad” (p. 39).

El autor también manifiesta que es significativo

...rescatar la fuerza del lenguaje, su potencialidad simbólica y el rescate de la historicidad del sujeto en sus distintos lenguajes de expresión. 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 la subjetividad, Castoriadis (1992, citado en Zemelman, 2007), sostiene que se caracteriza por la reflexividad y por la voluntad o capacidad de acción deliberada; enfatiza que la reflexividad no puede confundirse con simple pensamiento, otorgando en el planteamiento un carácter activo al sujeto, señala que la subjetividad es un rasgo que singulariza al hombre que le permite trascender sus determinaciones, para el autor la voluntad o capacidad de acción deliberada se refiere a una subjetividad reflexiva-activa como creación histórico – social.

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

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.

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-social considerable, y de hecho una ruptura radical en la historia” (p. 273); además, Castoriadis (1998) enfatiza que la reflexividad no puede confundirse con simple pensamiento, otorgando en el planteamiento un carácter activo al sujeto.

En este orden de ideas, se plantea la noción de un sujeto autónomo que es aquél

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).

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); como lo plantea el autor, 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 implican subjetividades reflexivas y deliberantes capaces de cuestionar las leyes de la propia existencia que corresponden a determinaciones sociales y de sí mismo.

Ante dichas determinaciones el lenguaje implica para el sujeto la posibilidad de asumirse de dos formas contrapuestas entre lo determinado y lo indeterminado, por una parte el lenguaje puede tener “...un papel activador, si sirve como instrumento para romper con los límites de lo dado-significado, o bien un papel parametral, si se reduce a cumplir la función que imponen los universos de significados establecidos por el orden social” (Zemelman, 2007, p. 29); así un papel activador implica “...capacidad de los sujetos individuales para reaccionar ante las circunstancias” (p. 163), y por otra parte, un papel parametral supone un repliegue del sujeto frente a las determinaciones del orden social que el sujeto asume para sí; la opción que él tome dependerá del uso que sea capaz de hacer en las posibilidades del lenguaje y el lugar que el sujeto asuma en éste.

En esta perspectiva, el mismo autor señala que el lenguaje toma una función central en la capacidad de significar "...del sujeto, en tanto articula subjetividad individual e histórica" (p. 44), y "...es el lugar desde donde se pueden desarrollar, en todos sus alcances psicológicos, sociales y culturales, las alternativas de despliegue propias del hacerse sujeto" (Zemelman, 2007, p. 44).

Zemelman (2007), enfatiza que el proceso de despliegue del sujeto "...consiste en romper con los parámetros que atrapan y empobrecen al sujeto para que pueda afrontar sus horizontes de posibilidades" (p. 44). Así, la potenciación encontraría su camino en el proceso de despliegue para el cual se hace necesario actuar sobre el empobrecimiento de la subjetividad que limita la potenciación del sujeto.

Kutschera (1979, citado en Zemelman, 2007), señala que la creación de un mundo ideal como transformación del mundo en lenguaje, implica unir la subjetividad con la objetividad, no de manera totalmente interna ni totalmente externa, lo que "...supone una visión de la realidad como mundo posible, donde la capacidad de despliegue del sujeto, dependerá de la amplitud de subjetividad, pero que a su vez está condicionada por el uso del lenguaje" (p. 144); enfatiza que el lenguaje no solamente nos enriquece la visión del mundo, sino que nos fuerza a tener una vasta visión de éste.

Al respecto Bruner (citado en Zemelman, 2007), aboga por el enriquecimiento de la subjetividad, que tiene que darse en el marco de opciones de sentidos posibles de ser subjetivados en la forma de proyectos de vida, que mediante la orquestación de lenguajes le permitan al sujeto "...explorar mundos posibles fuera del contexto de la

necesidad inmediata” (p. 124); el autor menciona entre otros, lenguajes como la narración, el teatro, la ciencia y la jurisprudencia.

Zemelman ya había señalado esto, enfatizando que el lenguaje se constituye como proceso de apoyo al enriquecimiento de la subjetividad, por lo que si hay empobrecimiento del lenguaje, hay empobrecimiento de la subjetividad; así mismo señala que un

empobrecimiento del lenguaje conduce a empobrecer la capacidad de pensar, entendida como ‘la capacidad de significar’ y en la medida que ésta se empobrece, se empobrece la capacidad de ‘mostrar mundo’, la capacidad de nombrar cosas, y en la medida que se empobrece la capacidad de nombrar... se empobrece mi propia subjetividad (OtroMundoSiEsPosible, 2012, 49:58).

Zemelman (2006), señala que en la construcción de conocimiento científico desde la subjetividad se logra percibir anomalías frente al conocimiento, lo que implica cuestionarse como sujeto pensante en la medida de cuestionar lo que se sabe.

El autor enfatiza que la capacidad de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado permite avanzar en el plano de conocimiento. Estos planteamientos pueden llevarse al campo del conocimiento de sí mismo, a medida en que el sujeto pueda cuestionarse frente a su conocimiento, enriqueciendo la propia subjetividad, considerando que “...enriquecer la propia subjetividad significa cuestionar los propios límites, concebir al mundo interno de cada uno, como cambiante, por lo tanto, sin límites fijos” (Zemelman, 2006. p. 76); esto implica en el sujeto un posicionarse frente a sí mismo, a la vez que “colocarse ante las circunstancias”.

Es en la posibilidad del sujeto de colocarse ante las circunstancias donde se presenta tensión con los modos de expresión de su propia historicidad, lo que rompe con la forma en la que el sujeto se posiciona y responde a un campo de significados establecidos (Zemelman, 2007).

En este sentido, el sujeto puede ajustarse a lo dado-significado ya sea mediante el despliegue de su propia subjetividad o el repliegue hacia sí mismo y sus determinaciones; para el autor el despliegue plantea la necesidad de nuevos significados, lo que supone la generación permanente de símbolos, así con la acomodación (en el sentido piagetiano), el sujeto puede romper con el lenguaje establecido como un simple refugio suyo, cuando se asuma como sujeto de un discurso en el lenguaje.

Frente a una posición de repliegue, se propone una posición que permite el despliegue del sujeto, cuando se coloca ante las circunstancias, como lo expresa Zemelman (2007), a partir de la búsqueda de lo trascendente del sentido en el acto de comunicación, en la medida en que el sentido, pueda "...expresar al sujeto tanto desde un cierre, que se corresponde con un estar *desde* las circunstancias; o bien desde el contorno que, al corresponderse con un estar *ante* las circunstancias, supone ir más allá de aquel sentido" (Zemelman, 2007, p. 149); esto implica que el sujeto se asome a nuevos significados.

Zemelman (2007), también señala que en las exigencias de asomarse a lo nuevo que se dan a través de un esfuerzo de potenciación, suponen una posibilidad de despliegue del sujeto, que corresponde a una activación de éste más allá de los límites que son producto de los espacios de desarrollo.



Se plantea la necesidad y capacidad de despliegue del sujeto que se traduce en una ampliación, transformación o reemplazo de parámetros, frente a la situación donde el sujeto tiende a replegarse frente a esos límites impuestos, convirtiéndose en un obstáculo para el enriquecimiento de la subjetividad.

En este sentido Zemelman (2007), oponiéndose a un despliegue limitado a parámetros del sujeto, plantea que,

en el plano existencial, se trata de desarrollar y asumir una postura ante la vida que defina por igual sus desafíos ante lo que se está viviendo, pero también ante lo vivido, y, de manera especial, ante lo por-vivirse en cuanto contribuya a enriquecer las formas de cómo se asume existencialmente el presente. (p. 128).

Además, el autor, hace referencia a la función que cumplen los mecanismos de potenciación como "...tensión entre lo que se vive y lo por-vivir" (p. 128), que corresponde al movimiento interno del sujeto por trascender sus circunstancias, lo que implica una característica de importancia en la autonomía del sujeto.

En relación con lo anterior, el autor señalaba que ser autónomo "...implica no ser un mero reflejo de las circunstancias, no ser una mera expresión de aquello que me determina, sino reconocer la posibilidad también de determinar"; enfatizando que el concepto de autonomía supone un distanciamiento "...para no ser simplemente víctima de aquello que me determina en un momento de la historia, sino ser capaz de colocarme frente a esa determinación". Para el autor es la habilidad de distanciamiento, la que le faculta tomar posición para re-incidir sobre las circunstancias, así la autonomía le posibilita al sujeto "...poder reapropiarse de toda la experiencia histórica,

[y] de toda la acumulación que tenemos en nuestra memoria sea consciente o inconsciente" (OtroMundoSiEsPosible, 2004, 40:52).

Los planteamientos anteriores dejan ver la necesidad de que el sujeto se posicione frente a su discurso con autonomía, a la vez, que haga un ejercicio de conocimiento de sí mismo, así se puede plantear la necesidad de un sujeto en relación con su discurso, un sujeto que tome lugar en éste, que se convierta en constructor de realidades cuando su conocimiento se fundamenta en su experiencia vital y en la reflexión sobre las determinaciones, conocimiento que le permita posicionarse y actuar/re-actuar ante sus circunstancias.

## **2.6. Escenarios de la subjetividad**

Colocarse ante las circunstancias plantea un sujeto en una dinámica relacional, con sí mismo, con otros y con su entorno, como ya se ha señalado, constituida sobre una base histórico-social. Al respecto, Zemelman (2007), enfatiza en una dimensión histórica existencial del sujeto de donde devienen las posibilidades para ser libre, aunque también encarnan sus limitaciones.

Es en esta dimensión donde sucede la dialéctica entre querer y poder ser, y que trae como trasfondo la capacidad de significar, que se concibe "...como la capacidad de proyectarse más allá de lo dado, para incursionar en el misterio e incorporarlo como nuevo contorno de la subjetividad" (Zemelman, 2007, p. 44). El autor hace énfasis en "...la importancia de confrontar el espacio histórico-existencial con las posibilidades que ofrece el lenguaje como sistema de significantes, a manera de resolver cuándo y cómo pueden servir de apoyo para potenciar la subjetividad del sujeto" (p. 44).

En ese sentido la potenciación del sujeto en el despliegue que él hace desde su subjetividad, implica para él reconocer su modo de estar en la historia. Al respecto, la situación histórica del sujeto como señala Zemelman (2007), corresponde "...con una polifonía de lenguajes que resulta de la multidimensionalidad de ese acontecer" (p. 153); además plantea que afrontar ese «estar en la historia» se hace desde el mismo sistema de significantes que constituyen el lenguaje.

Así, a partir de la necesidad de realidad por el sujeto (estar en la historia), el lenguaje puede entenderse en la forma de historicidad como transgresión, debido a que contiene la posibilidad de nuevas significaciones que se establecen a partir de esa necesidad de realidad, por lo cual el lenguaje se constituye "... como eje de distintos discursos constructores de significaciones. Ello, porque la necesidad de realidad la concebimos como una forma de consciencia que plasma universos que contiene nuevas posibilidades" (Zemelman, 2007, p. 37).

En este orden de ideas la necesidad de realidad del sujeto implica reconocer su campo de experiencias vitales, en la que subyace la cuestión del sentido que se hace con el lenguaje a partir de ubicarse en un momento histórico (Zemelman, 2007), lo anterior plantea que la comprensión del mundo como necesidad para el sujeto subyace a su posicionarse, a estar, a ser-parte de un escenario concreto de realidad, que implica una posición reflexiva del sujeto para entender el mundo que le rodea y comprender su lugar en él, por otra parte una posición alienada del sujeto lo convertiría en un actor pasivo frente a las determinaciones propias del escenario de realidad del cual hace parte.

Además, se considera que el escenario de realidad del sujeto es un escenario de intersubjetividad, en donde como se ha señalado previamente, el sujeto en la relación con los otros construye su sí mismo, además de construir consensos en torno a significados y estructurar la forma subjetiva de ver y actuar en el mundo, a partir de la construcción de realidad y la posición que el sujeto asume en éste dentro de una dinámica relacional.

Igualmente se considera que estos escenarios de realidad corresponden al “mundo de la vida cotidiana” del sujeto, el cual como lo plantean Schütz y Luckmann (1973), se entiende como

...el ámbito de la realidad en la cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella. (p. 25)

Asimismo, estos autores plantean que las objetividades y sucesos que ya se encuentran en ese ámbito de realidad limitan su acción, se señala además que en este ámbito el sujeto puede actuar junto con sus semejantes, así, siguiendo a estos autores se entiende que “...el mundo de la vida cotidiana es la realidad fundamental y eminente del hombre” (p. 25).

En este sentido, el mundo de la vida cotidiana como escenario de la subjetividad, es el ámbito donde el sujeto proyecta sus planes; sin embargo, se considera que el mundo de la vida resiste la realización de esos objetivos, por lo cual no todo lo planeado resulta factible para el sujeto.

Ante esto, se señala que es el sujeto quien puede franquear los límites que el mundo de la vida cotidiana le plantea o puede permanecer dentro de estos, posibilidades que están dadas para el sujeto a través de un esquema de referencia que corresponde al acervo de conocimiento que ha ido acumulando a través de sus propias experiencias y las experiencias que son transmitidas por otros (Schütz y Luckmann, 1973).

Como se ha planteado el sujeto construye su realidad en el lenguaje, al respecto resultan de interés los planteamientos de Schütz y Luckmann (1973), quienes abordan el lenguaje como objetivación de las experiencias vividas por el sujeto o explicitaciones de las experiencias de otros, en un acervo social de conocimiento.

Los autores señalan, que el acervo de conocimiento se relaciona con la situación del sujeto que vive la experiencia en una realidad ordenada espacial, temporal y socialmente, además plantean que el acervo de conocimiento del mundo de la vida cotidiana es resultado de la sedimentación de experiencias subjetivas del mundo.

Así las cosas, Schütz y Luckmann (1973), hacen referencia a la sedimentación como el proceso mediante el cual se retienen en el recuerdo una parte de las experiencias vividas que se constituyen en primera instancia en un acervo subjetivo de conocimiento que está socialmente condicionado, es decir basado en experiencias y explicitaciones de otros que ya han sido socialmente objetivadas.

Cabe destacar que algunos elementos de conocimiento dentro del acervo subjetivo resultan singulares, debido a que se han sedimentado a partir de experiencias nuevas, que no han sido todavía incorporadas al acervo social de conocimiento, ya sea

por su carácter de novedad, o porque no son aceptadas en el acervo social o sean elementos que eluden una objetivación en el lenguaje.

En el mismo sentido, Berger y Luckmann (1995), señalan que tanto un acervo subjetivo o un acervo social de conocimiento, le permiten al sujeto darle sentido a su biografía, los autores hacen énfasis en que las experiencias sedimentadas "...quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables" (p. 91).

Berger y Luckmann (1995), plantean que el conocimiento que hace parte de un acervo social, puede ser transmitido entre generaciones o entre colectividades en la medida que se comparta un mismo sistema de signos mediante el cual se han objetivado las experiencias vividas o explicitadas de manera subjetiva o "...intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común" (p. 91).

Se puede entender, que el sujeto no solo va adquiriendo un conocimiento propio a partir de sus experiencias, que resulta de valor para su «estar en la historia», sino que, también con sus experiencias transmitidas puede aportar al enriquecimiento de un acervo social de conocimiento con los otros con los cuales él se relaciona.

Es importante considerar que el ámbito de la vida cotidiana como escenario de la subjetividad siempre será un espacio de interpretación, donde el sujeto debe dar sentido a sus vivencias y las vivencias de otros. Es así que el mundo de la vida cotidiana no es una realidad privada, sino intersubjetiva y por ende social (Schütz y Luckmann, 1973).

Así, este escenario intersubjetivo de la vida cotidiana se constituye, como señala Zemelman (2012), en un acto de vida que implica la necesidad de significar, en la cual el lenguaje da cuenta de esta necesidad, que se configura de acuerdo a sus propias

necesidades que surgen de cómo “...el sujeto está consigo mismo y con otros, o contra otros, o con otros, en el mundo de la cotidianidad” (p. 56).

Igualmente Zemelman (2011), hace énfasis, en un pensar histórico que nos lleve a trascender los límites que determinan al sujeto, para constituir modalidades de historicidad de un sujeto que piensa, el autor convoca a plantear cuestiones sobre el sujeto que incorporen significaciones históricas y se abran a situaciones contextuales inclusivas, lo cual apunta a pensar epistémicamente la relación hombre-mundo, que se refiere a “...pensar con los otros, desde los otros, ante los otros, por los otros, para los otros, y/o contra los otros” (p. 54).

Se comprende la existencia de múltiples experiencias de la realidad que se constituyen en escenarios donde el sujeto puede desplegar su subjetividad. En este orden de ideas, priman los escenarios donde el encuentro con el otro se da a partir del auto-posicionamiento del sujeto en su propio discurso, escenarios de realidad del sujeto donde lo histórico-social y el lenguaje adquieren sentido en el campo relacional, escenarios que posibilitan la emergencia de un sujeto activo, que como lo señala Zemelman (2011), se ubique ante sus circunstancias desde sus propias potencialidades.

Retomando los planteamientos de Zemelman, se deduce que un escenario para la subjetividad donde se plantea la tensión entre la historicidad y la posibilidad del sujeto de colocarse ante las circunstancias, le permite al sujeto re-significar de forma continua su experiencia en el mundo, de manera que él mediante un lenguaje concebido como energía, desde una función que transforma, sea quien “...convierte la historia en existencia y a la existencia en historia” (Zemelman, 2007, p. 141)

Zemelman (2007), citando a Marx señala que "...son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias" (p. 33), al respecto, enfatiza esta posibilidad de cambio como práctica en un ámbito de intervención del hombre sobre sus circunstancias que supone un margen de autonomía desde el cual el sujeto puede configurar realidades en distintas direcciones.

Así, escenarios donde se posibilite un encuentro del sujeto con su discurso, es decir un sujeto que se reconozca en éste, producto de la auto-reflexión e interrelación con otros sujetos y sus discursos, siempre a través de un encuentro intersubjetivo, se constituyen en espacios de posibilidades de despliegue, donde prima una posición reflexiva-deliberante, que permita que el sujeto pueda implicarse y asumir una postura responsable en la toma de decisiones.

## **2.7. El escenario del maestro**

La búsqueda de espacios de encuentro del sujeto con su discurso, con otros sujetos y con otros discursos, conduce a escenarios intersubjetivos de construcción de conocimiento de sí mismo y de mundo. En el mundo de la vida cotidiana los contextos educativos tienen las condiciones para re-crear escenarios, que posibiliten entre los actores que interactúan en estos, el despliegue de sus subjetividades.

Así, en el sentido de aquello que se ha venido trabajando, a partir de los significados y sentidos construidos y las posibilidades de despliegue que pueda hacer el sujeto desde diferentes escenarios de la vida cotidiana, se presenta la posibilidad de un sujeto maestro consciente de sí mismo y de sus circunstancias, que se asume en su ser desde la enseñanza, entendida ésta, como "...la *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); se connota la importancia de la dimensión histórico-social y de la experiencia vivida por el sujeto maestro, en el proceso de configuración de su propia subjetividad, así como en su actuación dentro de los contextos propios de la educación y más allá de estos.

De esta manera se concibe la necesidad de un maestro que desde su historicidad y sus escenarios asuma un posicionamiento reflexivo que conlleva a una ampliación del campo didáctico, como lo señala Guarín (2013), propiciando “...una recuperación de la voz del maestro desde su conciencia histórica, social y política, una recuperación de su carácter de sujeto de pensamiento crítico e innovador, propositivo” (p. 7).

Sobre esto, Guarín (2013), en referencia a Quintar (2006), señala que la ampliación del campo didáctico debe darse hacia el conocimiento del presente, de “...la vida, de la tierra, de la comunidad, hacia la interpretación de los signos de nuestro tiempo, del espíritu de nuestra época” (p. 7).

Por su parte, Quintar (2006), frente a lo educativo como puente a la vida, se cuestiona sobre ¿qué significa educar?, sobre ¿qué es un maestro?, y señala que en la educación se está olvidando que del maestro se aprende, connota que “...el maestro enseña con el ejemplo un modo de tratar con las cosas, una manera de enfrentarse con el mundo” (p. 109).

Se entiende que las formas de enfrentarse con el mundo son aprendizajes sustanciales en la construcción de sujeto, en los cuales el sujeto maestro desde un esfuerzo por comprender y apreciar la espiritualidad de sus alumnos y la de sí mismo,

les posibilita y se posibilita ampliar su campo didáctico hacia nuevas esferas de conocimiento y ampliación de su subjetividad.

Es así, como lo señala la autora, que la educación "...nos transmite a todos que los seres humanos necesitamos el intercambio significativo con otros seres que posibilitan y confirman nuestra condición" (Quintar, 2006, p. 106).

Considerando como lo propone Freire (2005), que "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, como lo propone el autor, "a través del cual los hombres se descubren en «situación»" (p.136), 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. De esta forma de inserción resulta "la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica" (p. 136). Además, el pensar crítico implica, como lo señala Freire, "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 como lo plantea Giroux, 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 Giroux (2003) 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” (p. 306).

Conviene subrayar siguiendo a Quintar (2006), que se entiende la enseñanza como una labor que el maestro no solo la dirige hacia los otros sino también hacia sí mismo, en palabras de la autora una “bella y compleja tarea de enseñar/se” (p. 15), que es

Bella por lo de humano, ética por su hacer, compleja por esa misma humanidad que compromete cada acto, cada opción de qué, cómo, a quién y para qué enseñar, en la conciencia de la proyección que esto tiene en la transformación subjetiva y colectiva de quienes aprenden-enseñan, enseñan-aprenden, recuperando el valor revolucionario de los microespacios que configuran los macroespacios sociales, dimensiones que hacen

de la enseñanza un proceso trascendente en las propias circunstancias. (Quintar, 2006, p. 15)

Se deduce en la conceptualización que Quintar hace de la enseñanza, la posibilidad del maestro para desplazarse hacia la posición de sus alumnos como maestro, y así, dialogar con otras realidades, lo cual a partir de un posicionamiento reflexivo-deliberante, le permite surcar los límites de su propio campo didáctico, conllevando a desplegarse a otros campos y esferas de lo posible en la realidad humana.

Esto recuerda las conceptualizaciones de despliegue de la subjetividad y argumentación de ángulo que ya se han desarrollado, y que son relevantes en el proceso de construcción de conocimiento/re-conocimiento del sujeto maestro.

Ahora bien, este proceso de conocimiento/re-conocimiento en el campo educativo, plantea la transferencia de saberes entre los actores de estos escenarios, la cual como lo señala Infante (2007), entre maestro y aprendiz, se logra de manera eficaz sólo en el marco de una acción comunicativa, que se basa en una "...relación dialógica en la que ambos actores tengan la posibilidad de formarse, de desarrollar el pensamiento autónomo, dinámico y crítico acerca del mundo, de sí mismos y su relación con los demás" (p. 39)

De igual manera se plantea que "...educar es una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de las transformaciones de los sujetos, interviniendo en los procesos de aprendizaje" (Argumedo, 1986 citado en Quintar, 2006. p. 34). Al respecto Quintar (2006), señala que para educar es preciso definir el sentido en el que se pretende que los sujetos se transformen, y la orientación que se

pretende dar a los procesos de aprendizaje, enfatizando en la función de intervención que realiza el maestro en los procesos educativos.

No se debe olvidar entonces, que la educación posibilita el progreso social, siendo un proceso eminentemente inclusivo, ya que la educación "...permite distribuir el poder, ampliar la sociedad... es lo contrario de exclusión, de fragmentación. La educación nos permite aprender a movernos en el cambio y otorga igualdad de oportunidades" (Quintar, 2006, p. 106).

Al respecto, se reconoce a los contextos educativos como escenarios de la diversidad, y al maestro en el campo didáctico como agente de inclusión. En este sentido es preciso entender la diversidad desde una doble necesidad, como lo han planteado Skliar y Téllez (2008), necesidad de "...pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la [necesidad] de establecer relaciones éticas de alteridad" (p. 115); reconociendo además, que la diversidad no puede reducirse a una categoría conceptual, pues 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 relación, en cada conversación, en cada encuentro con el otro, lo cual se hace evidente en los escenarios de la educación donde el maestro ejerce su quehacer.

Por otra parte, a partir de los planteamientos de Zemelman (2007), se puede entender, que la diversidad está relacionada con las visiones del mundo, y que es en el lenguaje del hablante donde se construyen estas visiones; es por eso que en el escenario del maestro sea imperante recuperar la riqueza del lenguaje, como lo ha planteado de manera general el autor "...para garantizar diversas posibilidades desde

donde decir-significar” (p. 147); de manera que los diversos lenguajes constituyan al escenario del maestro como un escenario de despliegue de la subjetividad.

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)

Así, la implicación del maestro en su práctica se constituye en un acto de auto-reconocimiento de su capacidad transformadora tanto para su propia realidad, como para la realidad de su contexto, y por ende en la realidad de cada aprendiz que hace parte de su campo intersubjetivo.

Por lo cual la enseñanza es una práctica potencialmente revolucionaria, como lo señala Quintar (citada en Rivas, J. 2005), prácticas revolucionarias en sentido de “...re-vuelta, de volver sobre nosotros mismos para generar autoconciencia y conciencia de nuestras propias realidades” (p. 120).

En este sentido la autora citada, señala que estas prácticas están implicadas en un espacio de conocimiento de permanente tensión y dolor, pero también de movimiento y creación, y enfatiza, en que las posibilidades de creación solo se dan si se piensa la realidad en horizontes de futuro.

De esta manera, se reconoce al maestro en su dimensión socio-histórica, la cual fundamenta su concepción de sí mismo como sujeto maestro, y por ende su práctica en el campo didáctico, que además trasciende al plano pedagógico desde las concepciones que va construyendo como conocimiento/re-conocimiento de la labor educativa, desde su experiencia vivida o la experiencia de otros.

Es así que se debe considerar la historia del maestro vista como experiencia donde tiene lugar la constitución misma del sujeto, considerando que "...la historia es un constante estar pasando, que conlleva el siempre estar-estando del sujeto" (Zemelman, 2011, p. 46).

Así, se entiende la realidad del maestro desde sus experiencias, entonces, retomando la conceptualización de Zemelman de una *epistemología del presente potencial*, se puede considerar la realidad del maestro, como una realidad histórico-contextual, la cual como plantea Quintar (2006) corresponde a "...un recorte de realidad que está circunstanciada en un presente siempre vivido, actual y en movimiento que como acontecer siempre coyuntural, sintetiza en su composición una historia dada, una historia dándose y una historia por darse" (p. 40).

De acuerdo con lo planteado, para el sujeto maestro su historia de vida se constituye en una herramienta de auto-reconocimiento, y en ella los relatos autobiográficos cobran importancia porque conllevan al sujeto a reparar en sí mismo, en lo que es, en lo que ha sido y en lo que será, reparar en el sentido de dudar, de ponerse en tensión, de colocarse en cuestión como sujeto. Al respecto Madriz (2004), plantea la acción de

narrar-se para formarse, para volver a nacer..., [señala que,] la identidad es constituida por el individuo en un constante fluir de lectura-escritura e interpretación, todos nuestros relatos tienen reminiscencias de los demás relatos, toda nuestra vida posee formato de narración. (p. 7)

Entonces se resalta la importancia de espacios provocadores de conocimiento/re-conocimiento donde el sujeto maestro pueda profundizar y además

pueda construir saberes sobre el mundo y sobre sí mismo, un conocimiento “...como construcción de sentidos y significados; es decir de redes y representaciones simbólicas históricas e historizadas” (Quintar, 2006, p. 41); donde el sujeto maestro a través de un acto de narración autobiográfica pueda encontrar sustento a aquello que lo constituye, recordando como lo señala Madriz (2004), que “...no podemos pensarnos a nosotros mismos si no lo hacemos en forma de relato” (p. 7).

Para ello, se puede asumir la propuesta de una didáctica no-parametral de Estela Quintar (2006), quien plantea pensarla, “como espacio que contribuya a reedificar un campo de acción profundamente humano” (p. 20); invitándonos a trabajar con los sujetos concretos y sus modos de sentir, pensar y hacer su profesión.

Entendiendo que ésta es una postura que aborda a la enseñanza como “...un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, [y que considera] al sujeto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad” (Quintar, 2006, p. 41); que en el caso del sujeto maestro se hace desde sus propias experiencias que involucran sustancialmente situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas, además de todas aquellas vivencias y circunstancias que han sido parte de su historia de sujeto maestro.

## **2.8. Círculo de reflexión: subjetividades puestas en escena**

Considerando la propuesta de «didáctica no-parametral» de Quintar (citada en Salcedo, 2009), se encuentran los «círculos de reflexión» como una alternativa de escenario donde el sujeto puede encontrarse con su discurso, con otros sujetos y con



otros discursos, y que se constituyen en escenarios intersubjetivos para la construcción de conocimiento de sí mismo y de mundo.

Así, estos se pueden concebir como “...espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal” (Quintar citada en Salcedo, 2009, p. 125) La autora citada señala que éstos

...son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escena y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas. (Quintar, citada en Salcedo, 2009, p. 125)

Considerando lo señalado, el círculo de reflexión consiste en un grupo de sujetos que participan de un diálogo colectivo, donde cada participante se pone en escena desde su discurso y ante el discurso de los otros. Quintar (citada en Salcedo, 2009), plantea como analogía la geometría del círculo, que representa un “...constante fluir intersubjetivo de *hacerse en común-unidad de pensamiento*” (p. 125), que circula como sentido y significado, y que involucrando aspectos de lo consciente y lo inconsciente colectivo, se constituye en

...material de reflexión de lo que se dice y no se dice, entre lo que expresa lo dicho, pero también lo no dicho, así como entre lo que se significa y la necesidad de significar; entre las tensiones que siempre trae la incongruencia entre lo que se piensa y se hace como práctica social y el darse cuenta de éstas. (p. 125)

Siguiendo los planteamientos de Quintar, Guarín (2013), hace énfasis en concebir al círculo de reflexión como

...un «lugar histórico de la palabra», del lenguaje en su complejización, en su dialéctica de conflicto no excluyente, es un «lugar histórico para pensar el mundo», es un «lugar permanente de lo constituyente e instituyente» desde el aquí, desde el ahora, también es una «lógica de articulación de significados y sentidos que crea, igual, una apertura lingüística de mundo». (p. 11)

Igualmente Guarín (2013), conceptualiza al círculo de reflexión como

...una 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, con sus posturas de pensamiento crítico y de sentido, con sus construcciones teóricas, y de acuerdo a un diálogo epistémico y didáctico, a una conversación en comunidad divergente y abierta.

La lógica del círculo de reflexión es la de la configuración del conflicto de interpretaciones de mundo, la lógica de las expectativas del conflicto en las opciones-posibilidades, en los horizontes de sentido de los sujetos actuantes en el círculo en su presente histórico (Guarín, 2013, p. 11).

En esa lógica del conflicto que presenta el círculo de reflexión, como lo señala Quintar (citada en Salcedo, 2009), se presenta la posibilidad de una hermeneusis del sujeto, en tanto se configuran espacios que se constituyen como "...un ámbito donde la exigencia de razonamiento se activa y visibiliza en la capacidad de problematizar-se y problematizar" (p. 126);, que se da a través de la palabra enunciada y en la búsqueda de sentido que el sujeto hace a través de su discurso, además, esa exigencia de razonamiento también se visibiliza en la lógica que sostiene la argumentación y enunciación que el sujeto hace desde sus propias interpretaciones; como lo plantea la autora, implica una "...argumentación como revelación del modo de pensar-se en el

mundo de vida es un problema epistémico de fondo, donde se evidencia la diferencia entre un 'discurso' crítico de un 'pensar' críticamente" (p. 126).

Para posibilitar el pensar-se del sujeto, dentro del círculo de reflexión surge un equilibrio que le permite hablar al sujeto, considerando además que el círculo de reflexión, en tanto convoca la presencia de otros (participantes, otros que se evocan en los discursos), se constituye en una polifonía de voces que posibilitan descentrar posturas (Guarín, 2013).

Por esta razón el hacer parte del círculo "...convoca a 'reconocernos en nuestras potencialidades de sujetos', en nuestras propias fuerzas interpretativas de mundo, en nuestras propias fuerzas epistémicas de humanidad" (Guarín, 2013, p. 11). De esta manera se pueden asumir los círculos de reflexión como escenarios de la potenciación de lo potenciabile, considerando como lo plantea Zemelman, que ésta se refiere a un "...espacio de intervención que supone un margen de autonomía desde el cual construir realidades en distintas direcciones" (Zemelman, 2007, p. 33).

Además considerando un punto de vista desde el uso que el sujeto hace del lenguaje, la potenciación del individuo hace referencia a la capacidad que tiene el hombre de significar (Zemelman citado en Rivas, J., 2005). En este sentido, esa capacidad de significar se ve ampliada por las posibilidades que se develan en el encuentro con el otro, desde su propio discurso y ante el discurso de los otros, por lo cual el acto de hablar dentro de un círculo de reflexión posibilita un despliegue desde la capacidad de significar, despliegue que se da en el fluir discursivo-reflexivo del sujeto con y ante otros, lo cual es particular de la lógica del círculo de reflexión.

Se debe considerar, que en el círculo de reflexión el acto de hablar está sustentado en el modo en el que el sujeto está en la historia, entendiendo que "...se está en la historia con todo lo que nos conforma: inteligencia, afectos, voluntad, imaginación; con lo que sabemos y con lo que creemos, con lo que hacemos y también con lo que buscamos y anhelamos" (Zemelman, 2007, p. 153).

Así, estar en la historia es el punto de partida para una hermenéutica del sujeto que se da en la lógica del círculo de reflexión, que posibilita al sujeto pensar el mundo y pensar-se desde todo lo que lo constituye. Ese estar en la historia connota un sentido auto-biográfico de quien participa en el círculo de reflexión y construye nuevas interpretaciones frente a su discurso y el discurso de otros, así lo biográfico "...se vincula en forma estrecha con los significados socialmente compartidos" (Lindón, 2000, p. 67).

Además, el círculo de reflexión como espacio que privilegia el acto de hablar en un encuentro con el otro entre sujetos desde su modo particular de estar en la historia, y que posibilita desde el lenguaje ensanchar el espacio de conocimiento de sí mismo a partir de la capacidad de significar y dar nuevos significados a lo ya establecido, en tal sentido, el círculo de reflexión se constituye en un escenario de subjetividad en posibilidad de despliegue.

Hay que señalar, como lo plantea Guarín (2013), que la semántica de la circularidad reflexiva connota para el sujeto que participa en los círculos de reflexión "...un «darse cuenta», un «percatarse» de cierta mismidad problemática en el espejo también problemático del otro, de la otredad que nos mira, que miramos, dentro de una temporalidad, que nos exige conciencia histórico-social, socio-cultural" (p. 65); el autor

connota que en el círculo se da la dinámica del pensar al pensar-se del sujeto y “se posibilita esa voluntad -necesidad de conocer- pensar mundo” (p. 64).

Es importante reconocer que la lógica discursivo-reflexiva exige para pensar la realidad, un posicionamiento del sujeto en su discurso, recordando como lo señala Guarín (2013), que el abordaje epistémico de mundo se realiza desde la propia subjetividad como ángulo de visión, como “...punto de vista desde el que es posible pensar la realidad, pensar el pensamiento que piensa esta realidad (auto-reflexión)” (p. 15).

Al respecto Zemelman (2007), ha señalado la necesidad de movilizarse hacia otros ángulos de argumentación que equivalen a “...mostrar posibilidades para el sujeto en el proceso de abrirse al reconocimiento de horizontes, y por lo mismo son argumentaciones cuya función es estimular su despliegue” (p. 20), refiriéndose a otros ángulos de ver, leer y pensar la realidad.

Esto implica la incorporación del sujeto como lo propio de la argumentación de ángulo donde el lenguaje se constituye en “...expresión de lo nuevo desde sentidos inéditos, en oposición, aunque complementaria, a la argumentación propositiva de contenidos donde el lenguaje refugia al sujeto en la organización de universos de significación ya establecidos” (p. 20).

Así, el círculo de reflexión se constituye en escenario donde se privilegia el acto de comunicar y el encuentro con el otro, posibilita la argumentación en ángulo, parte de una lectura de la realidad que hace el sujeto, le permite pensar la realidad y pensar-se en ésta ante sus circunstancias/posibilidades/potencialidades; de esta manera se llega a la construcción epistémica de una realidad concreta mediada por la participación de

varios sujetos que involucrándose a partir de un fluir intersubjetivo de significados, posibilita en ellos la construcción de sentido y de conocimiento/re-conocimiento de sí mismos y de su realidad.

### 3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Los autores han recorrido el camino investigativo partiendo 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). Se aclara que el Macroproyecto vinculó varios procesos investigativos, que siguen el mismo modelo de investigación. A este respecto es importante definir y establecer los criterios diferenciales en la tríada relacional de la ruta investigativa.

#### 3.1. Método: crítico/complejo

La reproducción de la sociedad, como lo plantean Pacheco y Cruz (2006), se da "...a través de un intercambio con la naturaleza, donde el hombre como Sujeto y la naturaleza como Objeto, se transforman mutuamente" (p. 9). Además los autores señalan que en ese proceso de intercambio hombre-naturaleza, se dan tres subprocesos, el de la producción de satisfactores, el de su distribución entre los miembros de la sociedad y el de su consumo final.

Entre otras características, los mismos autores señalan además, que la reproducción de la sociedad es un proceso que

...va de etapas simples a etapas cada vez más complejas... tiene un carácter estrictamente social... es planificable y teleológico, dirigido por el Sujeto social pero acotado por el Objeto natural... genera, requiere y en él se materializa, conocimiento acumulado en forma sostenida por el Sujeto, sobre sí mismo y sobre su realidad. (p. 9)

También indican que el proceso de reproducción de la sociedad tiene como punto de giro y apoyo a la "...contradicción dialéctica entre las necesidades sociales y las capacidades materiales... con las que se cuenta para satisfacerlas" (p. 9). Ambos autores también hacen énfasis, en que este:

...es un proceso inmerso en relaciones sociales, por lo que su orientación y las formas de producción de los satisfactores y los mecanismos de su distribución están determinadas por la correlación de fuerzas ideológicas y de poder que prevalezcan, en un momento dado... es, pues, un proceso eminentemente político. (p. 9)

En este sentido, estos autores plantean además, que "todo proceso de investigación científica sólo puede ser activado cuando el investigador asume una actitud cuestionadora sobre la realidad" (p. 38); de esta manera el investigador puede desarrollar explicaciones, innovaciones o transformaciones de ésta. Así, un investigador con pensamiento crítico, se constituye en un

... "cuestionador obsesivo" que busca constantemente los porqués de las cosas, es decir, es el trabajador intelectual que se encuentra en una indagación permanente por la explicación consistente y congruente de los fenómenos o hechos que conforman lo que comúnmente se conoce como realidad sea ésta social o natural. (Pacheco y Cruz, 2006, p. 38)

Al respecto, al hablar de pensamiento crítico se puede incurrir en un pleonasma, ya que "...pensar implica abstraer y problematizar la realidad, y tal abstracción lleva necesariamente implícita la acción de cuestionar" (Pacheco y Cruz, 2006, p. 38). En este sentido, como lo afirma Freire (1997), "es propio de la conciencia crítica su



integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad" (p. 102).

De esta forma se puede concluir que investigar es sinónimo de cuestionar. "Toda investigación, asumiendo siempre una actitud crítica, inicia con una problematización de la realidad, que le permita ubicar con mucha claridad la finalidad o el propósito central de la investigación" (Pacheco y Cruz, 2006, p. 68). Así mismo, estos autores citan a Popper (1978), quien señala:

...el conocimiento no comienza con percepciones u observación o con la recopilación de datos o de hechos, sino con *problemas*. No hay conocimiento sin problemas, pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento. Es decir, que éste comienza con la tensión entre saber y no saber, entre conocimiento e ignorancia: ningún problema sin conocimiento, ningún problema sin ignorancia. Porque todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber; o, lógicamente considerado, en el descubrimiento de una contradicción interna entre nuestro supuesto conocimiento y los hechos; o expresado quizá más adecuadamente, en el descubrimiento de una [posible] contradicción entre nuestro supuesto conocimiento y los supuestos hechos [...].

De manera, pues, que el punto de partida es siempre el problema; y la observación únicamente se convierte en una especie de punto de partida cuando desvela un problema; o, con otras palabras, cuando nos sorprende, cuando nos muestra que hay algo en nuestro conocimiento -en nuestras expectativas, en nuestras teorías- que no está del todo en orden. Las observaciones sólo conducen, pues, a problemas, en la medida en que

contradicen algunas de nuestras expectativas conscientes o inconscientes. Y lo que en tal caso se convierte en punto de partida del trabajo científico no es tanto la observación en sí cuanto la observación en su significado peculiar, es decir, la observación generadora de problemas. (p. 68 - 69)

En este orden de ideas, se plantea que:

Tal problematización de la realidad generalmente inicia con una inquietud informe, que debe 'trabajarse' hasta convertirse en un objetivo de investigación. Este primer momento debe contestar a las preguntas qué, dónde, para qué y por qué investigar; es decir, debe definir claramente, entre otras cosas, cuál es el objeto de estudio y cuál es el objetivo de la indagación. (Pacheco y Cruz, 2006, p. 69)

Así, la investigación crítica permite la interacción crítica entre la teoría y la práctica dentro de todo proceso de investigación científica, a través de un abordaje metodológico que le sirve de guía general para proporcionarle coherencia y efectividad al proceso investigativo, desde la estructuración de objetivos, la secuenciación de las actividades a realizar, hasta la sistematización y comunicación de los resultados y conclusiones, y que se manifiesta de manera secuencial como operaciones del pensamiento lógico, como procedimiento y como técnicas particulares de investigación (Pacheco y Cruz, 2006).

Desde una postura de pensamiento complejo se plantea, que: "No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados solo por la confianza en lo claro y distinto, sino por el contrario, aprender a caminar en la oscuridad y en la incerteza (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 50). Considerando la búsqueda de un conocimiento

seguro de sí, como una ilusión legítima, convendría educar en el temple de la crítica a esa misma seguridad, como lo plantea Morin, Ciurana y Motta (2002):

No podemos partir más que del seno de la ignorancia, la incertidumbre y la confusión. La educación debe considerar que la experiencia del siglo XX, tanto en las ciencias como en el arte, en general muestra un nuevo rostro de la incertidumbre y de la confusión. (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 50)

Los mismos autores plantean,

No se trata solamente del clásico tópico de la ignorancia humana en general, sino de la ignorancia agazapada, disimulada, casi nuclear, en el corazón de nuestro conocimiento reputado como el más cierto, es decir como conocimiento científico. El pensamiento complejo pone entre paréntesis el cartesianismo y al mismo tiempo retoma y asume los logros centrales de la filosofía de la sospecha, y también asume plenamente la idea socrática de ignorancia, la duda [valorativa] de Montaigne y la apuesta [teísta] Pascaliana. (p. 50)

Así se puede plantear que investigar desde “el pensamiento complejo pretende señalar la humanidad del conocimiento en su radicalidad. Del ‘conócete a ti mismo’ socrático pasamos al ‘conócete a ti mismo conociendo’” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 50).

En este sentido el *método* consistiría en “...reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 50).

Así, 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. “Ciencia con consciencia’. Este es el imperativo del pensamiento complejo” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 50). Además:

...es preciso tomar en cuenta que método y paradigma son inseparables. Toda actividad metódica está en función de un paradigma que dirige una praxis cognitiva. Frente a un paradigma simplificador caracterizado por aislar, desunir y yuxtaponer proponemos un pensamiento complejo que religue, articule, comprenda y a su vez, desarrolle su propia autocrítica. (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 32)

Al respecto, los mismos señalan que,

...si es el paradigma quien gobierna los usos metodológicos y lógicos, es el pensamiento complejo quien debe vigilar el paradigma. El pensamiento complejo a diferencia de un pensamiento simplificador que identifica la lógica con el pensamiento, la gobierna y así evita la fragmentación y la desarticulación de los conocimientos adquiridos. Pero el pensamiento complejo no es una nueva lógica. El pensamiento complejo necesita de la lógica aristotélica pero a su vez, necesita transgredirla (por eso es pensamiento). Al ser paradigmáticamente dialógico, el pensamiento complejo muestra otros modos de usar la lógica. Sin rechazar el análisis, la disyunción o la reducción (cuando es necesaria), el pensamiento complejo rompe la dictadura del paradigma de simplificación. Pensar de forma compleja es pertinente allí donde (casi siempre) nos encontramos con la necesidad de articular, relacionar, contextualizar. (p. 32-33)

Así, la pertinencia del pensamiento complejo como lo plantea Morin, Ciurana y Motta (2002), se da allí donde hay que pensar "...donde no se puede reducir lo real ni a la lógica ni a la idea. Donde no se puede ni se debe racionalizar. Donde se busca algo más de lo sabido por anticipado" (p. 33). En síntesis, el pensamiento complejo es pertinente donde se pretende, no solo inteligibilidad (comprensión), sino también inteligencia (pensamiento).

### **3.2. Metodología: Enfoque cualitativo - Teoría fundamentada**

La construcción investigativa

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

Los datos de significado (hipótesis) aportados por los autores han evolucionado en el marco de esta investigación

...dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación. (Sandoval, 2002, p. 41)

La Investigación cualitativa se caracteriza por ser Inductiva, holística, interactiva y reflexiva, naturalista, no impone visiones previas, abierta, humanista y rigurosa (Taylor y Bogdan, 1992, citados en Sandoval, 2002).

Inductiva, porque la “...ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación” (Sandoval, 2002, p. 41). En otras palabras:

...en lugar de iniciar con una teoría particular y luego ‘voltear’ al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa, frecuentemente denominada teoría fundamentada... con la cual observa qué ocurre. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 9)

De esta manera se llega a un razonamiento acerca de lo mostrado por los hechos registrados. Es holística, en tanto que “... el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad... no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación” (Sandoval, 2002, p. 41).

Es interactiva y también reflexiva, es decir sensible a las consecuencias que en los investigadores causa el objeto de estudio, como a aquello que los investigadores causan en los sujetos objeto de estudio (Sandoval, 2002); considerando que en esta investigación el equipo investigador se constituye también en objeto de estudio.

“Es *naturalista* y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Sandoval, 2002, p. 42); puesto que se trata de una investigación que obtiene información desde el contexto en el que se produce, en particular, se considera el marco de referencia de los maestrantes participantes desde

su condición de “sujetos”, específicamente de “sujeto maestro” a partir de su historicidad.

Es una investigación sin “...*visiones previas*. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones” (Sandoval, 2002, p. 42), para que el análisis sea imparcial y objetivo. Además,

“Es *abierta*. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas, son dignos de estudio” (Sandoval, 2002, p. 42).

También, “Es *humanista*, se busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza” (Sandoval, 2002, p. 42).

Es *rigurosa*, “...los investigadores aunque cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad, análisis detallado y profundo y del consenso intersubjetivo, interpretación y sentidos compartidos” (Sandoval, 2002, p. 42).

A partir de lo anterior, los resultados de la investigación tienen validez a partir de la interpretación de evidencias; fundamentada “...en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones” (Hernández, et al. 2010, p. 9).

La presente investigación se desarrolla considerando la Teoría Fundamentada, la cual permite “...*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.

Siguiendo los postulados anteriores, Strauss y Corbin (2002), plantean que la *teoría fundamentada* es un método en el cual "...la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí" (p. 21). En ésta, el investigador comienza con la elección de "...un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos" (p. 22).

Así, las teorías se fundamentan en los datos posibilitando generar conocimientos, aumentar la comprensión y proporcionar guías significativas para la acción. Los procedimientos y técnicas son detallados de manera precisa; se generan teorías que se derivan de manera inductiva respecto del fenómeno estudiado a partir de los conceptos interrelacionados; y por último la teoría fundada en los datos se constituye en una "prueba provisional para demostrar la validez de los conceptos y sus interrelaciones" (Raymond, 2005. p. 221).

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 George Mead y John Dewey (Hernández, Herrera, Martínez, Páez, y Páez, 2011). 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 en Hernández y cols., 2011) éste 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 manera, compartir con esas interacciones, sentimientos que les permiten llegar a conocer a sus semejantes.

En 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, permiten 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/re-conocimiento 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.

### **3.3. Metódica: estrategias<sup>8</sup>**

Según ha establecido Serna (2013), en el Macroproyecto de Investigación, la metódica hace referencia a las *estrategias* que los investigadores organizan según los criterios teleológicos de ésta; es decir, que entre la tensión de los datos de significado (postura subjetiva-hipotética de los investigadores), la pregunta mediadora de indagación y, las categorías emergentes, va entretejiéndose una estrategia ordenada y sistémica que busca resolver el problema esencial de la investigación.

Por lo tanto, y siguiendo con la lógica organizadora del *método/metodología/metódica*, la muestra, los criterios de selección de ella, las

---

<sup>8</sup> Este apartado fue tomado del Macroproyecto de Investigación “Maestros con pensamiento autónomo, en recreación de identidad cultural latinoamericana” (Serna, 2013)

técnicas e instrumentos, son estrategias que buscan develamientos *sistémicos*, en los que las partes estén ligadas con el todo, y posibilite el surgimiento de un elemento nuevo, al cual los autores harán evidente en los hallazgos-resultados de investigación.

Ésta es denominada *categoría sistémica de investigación* (Serna, 2013). Consecuentemente y, no en vana pretensión, sino con la responsabilidad política y ética de un egresado magister, se espera que dicho hallazgo se torne *recursivo*, esto es, una difusión (como réplica) en contextos similares, especialmente en aquellos de trazo educativo y diverso.

No son las estrategias en su nominación lo que hace diferente a esta metódica de lo tradicional; son los puntos de intersticio metodológico, es decir, el uso lógico del método, que logrando entretrejerlos permite una cosmovisión de mayor alcance. A lo anterior se determinan los siguientes criterios:

### **3.3.1. Descripción de población y muestra**

La elección de los sujetos participantes de la investigación se realizó considerando que ante el problema formulado se plantea como objetivo reconocer las transformaciones que el lenguaje ha propiciado en la identidad del “Ser Maestro” que conlleva a la exploración de la historia de vida de los participantes, por esta razón se decidió trabajar en un primer momento con maestrantes que hacían parte de la Maestría de Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, de la cohorte XIII Pasto.

Inicialmente, de manera estratégica se decidió abordar la investigación considerando al grupo de investigadores a la vez constituidos como sujetos/objeto de

estudio, utilizando como estrategia fundamental de recolección de información la construcción auto-eco-biográfica de los investigadores/maestranes/participantes (IMP), posteriormente surge la necesidad de ampliar el conjunto de personas que pudieran aportar información para el estudio con el objetivo de profundizar en el problema de investigación abordado, es así, como siete maestranes/participantes (MP) más, se suman a la investigación aceptando participar en esta, aportando sus documentos biográficos como fuentes de información.

Se destaca que la elección de las fuentes de información no está limitada sólo a los documentos aportados por estos sujetos, sino que además se enriquece en los escenarios donde el grupo de investigadores/participantes se desenvuelven, potenciando la lectura permanente de las realidades vislumbradas en la historia de vida de los participantes, que aparecen descritas en los documentos biográficos aportados por ellos. Tanto los documentos primarios aportados por los participantes, como las experiencias vivenciadas por los investigadores/participantes en el proceso investigativo y en el contexto de su presente histórico, se constituyeron en un insumo dentro de los espacios de reflexión y análisis que se contemplaron en la investigación.

Se consideran como documentos primarios para el análisis, los Documentos Biográficos (DB) aportados por los participantes y la transcripción de los Círculos de Reflexión (CR) realizados con el grupo de investigadores. A partir de estos documentos se procedió a la selección de incidentes, que corresponden a segmentos significativos de texto de los documentos primarios, y que representan conceptos relacionados con la investigación, para ello se tomaron los siguientes criterios de selección:

- a. Inicialmente se determinó como unidad de análisis a los conceptos relacionados con la pregunta de investigación tomando como categorías iniciales de interés a identidad, construcción de identidad, identidad / transformación, autonomía intelectual, pensamiento crítico y al lenguaje, con las cuales se realizó la lectura de los documentos primarios buscando la emergencia de conceptos y/o categorías que se vinculan con el problema de estudio. Este proceso se realizó considerando que en la Teoría Fundamentada, la unidad de análisis de base es el concepto, teniendo en cuenta que no es el concepto el que designa al incidente, sino que el concepto es aquello que el incidente representa (Goulding, 1998, citado en Raymond, 2005).
- b. Se utilizó como criterio la comparación constante, en la Teoría Fundamentada el método comparativo pretende "...develar las similitudes y los contrastes entre los datos. Se busca con esto, identificar sus características, sus relaciones y los determinantes de sus variaciones (Laperrière 1997, citado en Raymond, 2005, p. 1). Este método se utilizó en todas las etapas de la elaboración teórica, iniciando con una codificación abierta y exhaustiva de todos los incidentes seleccionados, pasando en las etapas siguientes hacia una codificación cada vez más selectiva y coherente, que va procurando una adecuación de la teoría que emerge en función de los datos. Cada incidente observado se comparó con el contenido de categorías ya formadas, así como lo plantea Raymond (2005) para la teoría fundamentada, se buscó en este proceso de comparación el afinamiento de las propiedades de cada categoría o la creación de nuevas categorías.

- c. En este proceso se busca "...la integración final de la teoría en función de una categoría central, de un eje narrativo que va al corazón del fenómeno y lo resume en pocas frases" (Raymond, 2005, p. 220). Así, se considera el criterio de saturación, en el cual el proceso de análisis se detiene cuando un "...nuevo incidente no involucra la reformulación de los conceptos y categorías, se alcanzó la saturación y es posible discernir los límites de la aplicación y generalización de los conceptos (Raymond, 2005, p. 220). De esta manera, "la categoría central debe permitir la integración de todos los datos recopilados acerca del fenómeno, o por lo menos de un máximo de ellos" (p. 220); buscando la coherencia teórica de los hallazgos. En este sentido, la saturación teórica consiste en el "punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis" (Strauss y Corbin, 2002, p. 157). Este proceso, como lo plantea Urquhart (2002, citado en Raymond, 2005), debe ser guiado por la creatividad del investigador y reglas claras que la regulen.

### **3.3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

La información se recogió mediante documentos biográficos aportados por los participantes, que fueron construidos dentro del proceso de formación de la Maestría en Educación desde la Diversidad, en diferentes seminarios del posgrado, durante el periodo comprendido entre el año 2013 y 2014. Cada uno de los doce participantes (S) aportó diferentes documentos de acuerdo a los que cada uno de ellos había construido, obteniendo 14 documentos biográficos, entre estos encontramos ocho auto-eco-biografías, tres autobiografías, una corpo-biografía y dos fotobiografías. Por otra parte

se realizaron cinco círculos de reflexión con los investigadores/participantes, los cuales fueron transcritos obteniendo un documento escrito para su respectivo análisis.

Todos estos documentos conforman un conjunto de textos que fueron, de alguna manera, la voz de los participantes.

### **3.3.2.1. Documentos biográficos (DB)**

#### **a. Autobiografía**

Es “un ejercicio retrospectivo de un individuo sobre su vida” (Madriz, 2004, p. 31), es un esfuerzo personal de introspección (Vásquez, 2007), que se construye como memoria sobre las vivencias particulares, siendo el sujeto el principal intérprete de la narración, aunque éstas experiencias sean compartidas con otros, son parte fundamental de su biografía individual (Sanz, 2005).

Madriz (2004), plantea que la autobiografía es un ejercicio que implica la acción de “narrar-se para formarse, para volver a nacer” (p. 31), enfatizando en que la vida posee un formato de narración y que los relatos de los sujetos tienen reminiscencias de los relatos de otros.

La autobiografía implica un conocimiento adquirido mediante la observación de sí mismo, que como lo plantea Vásquez (2007), corresponde a un esfuerzo que solo puede hacer cada sujeto, e implica la responsabilidad de colocarse en la actitud de sospecha sobre sí mismo y de considerarse como enigma.

En la autobiografía el autor hace un recorrido hacia el fondo de sí mismo para encontrar aquellos hitos y/o marcas constitutivas de lo que el sujeto es en el aquí y en el ahora, sin ser ésta una cronología ni una descripción ordenada de su vida, más bien,

en la autobiografía se buscan en el pasado las piezas que permiten develar el sentido de la identidad del sujeto (Vásquez, 2007).

Con base en estos planteamientos la construcción autobiográfica se constituye en un escenario donde el sujeto puede construir saberes sobre el mundo y sobre sí mismo, y a través de un acto de narración encuentra sustento en aquello que lo constituye.

### **b. Auto-eco-biografía**

Una narración auto-eco-biográfica da cuenta de la influencia de marcas y huellas del pasado respecto a elementos de la experiencia vital del sujeto. La narración auto-eco-biográfica se concibe como un ejercicio de comprensión de la propia historia y 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).

Como lo señala Rincón (2010), la auto-eco-biografía, se encara desde la propia voz del autor, “desde y con su propia interpretación de aquello que puede encuadrarse en lo que podría ser una etnografía crítica, donde él como actor propone su propia historia, sus propias vivencias y su percepción” (p. 101).

Retomando la conceptualización de auto-eco-organización (Morin, 1995), donde se define que el sujeto no solo se construye, sino que está implicado en todo lo vital que lo rodea e igualmente considerando el hábitat (oikos), que corresponde al espacio vital del sujeto, entonces la narración que se hace en la auto-eco-biografía, implica una construcción que involucra el espacio vital del sujeto, donde se considera su historicidad en el marco del encuentro con el otro.

Así como lo plantean, Quintero y Marulanda (2012), la auto-eco-biografía, se constituye en un ejercicio que recoge lo interno y lo externo de cada quien, además señalan, que cuando se hace consciente posibilita el reconocimiento de sí mismo, permitiendo comprenderse, identificarse y posicionarse como sujeto ético-político, así, el ejercicio auto-eco-biográfico posibilita a quienes lo asumen, situarse “como sujetos soberanos capaces de enfrentar los acontecimientos inherentes a los contextos en los que estamos inmersos” (p. 65)

### **c. Corpobiografía**

Corresponde a un documento autobiográfico que posibilita la construcción y el análisis de la historia de vida en relación con el cuerpo, partiendo de la comprensión sobre el sujeto como un ser corporal anclado a su historia y a sus experiencias que quedan inscritas en su cuerpo.

La incorporación del cuerpo como referente autobiográfico se constituye en un elemento más de evocación (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013), que implicaría la significación de su historia desde la memoria corporal. Además, como lo plantea Le Breton (2002), “...el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo” (p. 13); por lo cual su incorporación aportaría a la construcción autobiográfica como sujeto de cuerpo evocado y que evoca.

González (2015), señala a la corpobiografía como una posibilidad para describir el impacto en el sujeto, que surge a partir de los diferentes cambios físicos que se originan en distintos momentos de su historia. Así, en la corpobiografía el sujeto tiene la posibilidad de re-crear historias, vivencias y experiencias desde su corporeidad,



construyendo significados relevantes de su historia de vida a partir de aquello que se haya inscrito en el cuerpo.

De manera general, la construcción de una corpobiografía plantea dar respuesta a la cuestión del sujeto, desde la perspectiva de cómo el cuerpo ha tenido que ver con su historia de vida.

#### **d. 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 historia, 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). Además, la fotobiografía posee un criterio subjetivo de elección en relación a aquello que se quiere contar, así como, al material fotográfico del cual se dispone y se desea utilizar.

Se entiende que la fotobiografía puede ser tanto biográfica como autobiográfica, puesto que se puede dar a través de una narración que se hace de otros, o puede implicarse en la narración el propio sujeto a partir de sus propias fotografías, adquiriendo de esta forma un sentido autobiográfico. Fina Sanz (2007) señala que la fotobiografía

...está basado en el estudio de fotos del individuo y de la narración de su historia de vida. Es un método cualitativo y pone el acento en la subjetividad (cómo la

persona percibe su historia a través de las experiencias vividas), en el lenguaje del cuerpo, en la incorporación de valores, roles y creencias,... cómo se coloca en el mundo construyendo sus guiones de vida. (p.22)

### **3.3.2.2. Círculo de reflexión (CR)**

Para Quintar (2006), es un núcleo de buen sentido, que desarrolla un ejercicio de comunicación entre sujetos históricos y concretos, que se enmarca en la autorreferencia de quienes participan del círculo como parte de un diálogo de reflexión de la realidad.

Es así que los círculos se constituyen en una alternativa de construcción de conocimiento como didáctica no parametral, donde el sujeto puede encontrarse con su discurso, con otros sujetos y con otros discursos, constituyendo entre sí escenarios intersubjetivos para la construcción de conocimiento de sí mismo y de mundo.

Los círculos de reflexión, "... son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal" (Quintar, citada en Salcedo, 2009, p. 125), donde el sujeto actúa en su dinámica particular, con todo lo que ella implica, sentimientos, emociones, saberes, vivencias, inteligencia, afectos, voluntad, imaginación, maneras de ver y percibir el mundo, "...proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas" (p. 125).

El círculo de reflexión consiste en un grupo de sujetos que participan de un diálogo colectivo, en un escenario donde los discursos fluyen intersubjetivamente, permitiendo la reflexión tanto de lo que se dice, como lo que se calla, como posibilidad de significar y darle sentido a la realidad.

Además, “...el círculo de reflexión es un ‘lugar histórico de la palabra’” (Guarín, 2013, p. 11), donde se piensa el mundo, instaurando un espacio para el despliegue de la subjetividad en el lenguaje, a la vez, que se constituye en “...práctica histórica, social y cultural de ciudadanía del pensamiento” (p. 10), a través de una conversación en comunidad divergente y abierta. Esta estrategia de construcción de conocimiento posibilita una hermenéusis del sujeto, como espacio para visibilizar la capacidad de problematizar-se y problematizar (Quintar, citada en Salcedo, 2009).

De esta manera, el círculo de reflexión convoca la participación de otros sujetos (participantes y otros sujetos que se evocan en los discursos) en la hermenéusis que se hace del sujeto y del mundo, para reconocer-se y reconocer a los otros en las propias posibilidades de sujetos, en las fuerzas interpretativas del mundo y en las fuerzas epistémicas de la humanidad (Guarín, 2013).

Así, en el círculo de reflexión se privilegia el acto de hablar y el encuentro con el otro, el sujeto parte de una lectura que hace de la realidad para entonces pensar-se en ésta, tomando como referencia sus circunstancias/posibilidades/potencialidades. De esta manera se llega a la construcción epistémica de una realidad concreta posibilitando la construcción de sentido y de conocimiento/re-conocimiento de sí mismo y de mundo entre los sujetos participantes.

### **3.3.3. Procedimiento de análisis**

Basados en la Teoría Fundamentada (TF), se realizó un análisis cualitativo de los datos, apoyándose en la herramienta Atlas.ti la cual permite 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 para la realización del análisis e interpretación mediante la construcción de citas, códigos, anotaciones, familias y redes.

El principal procedimiento de análisis para la construcción teórica dentro de la TF es la codificación teórica (San Martín, 2014), de la cual se utiliza la codificación abierta para la interpretación, este tipo de codificación "...resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene" (San Martín, 2014, p. 110).

Este proceso dio paso a la selección de citas y su codificación, en el cual se identificaron y señalaron fragmentos relevantes de los documentos primarios en relación con el problema de investigación, asignando códigos que conceptualizan, resumen o agrupan las citas; esta codificación se realizó considerando un criterio de comparación constante, mediante el cual se busca descubrir las semejanzas y los contrastes que existan en los datos (Laperrière 1997, citado en Raymond, 2005), y permite refinar los conceptos, identificar sus características o propiedades y explorar las relaciones entre éstos (Taylor y Bogdan, 2000, citados en San Martín, 2014).

El proceso de codificación se acompañó por una reflexión conceptual que fue consignada por medio de anotaciones (memos), que posteriormente apoyaron la construcción teórica de las categorías. Considerando que en la TF al realizar la codificación surgen cambios que implican replantear o suprimir conceptos, cuando el análisis de nuevos datos así lo requiere (Raymond, 2005), éste proceso se realizó hasta que no se encontraron incidentes nuevos que dieran lugar a cambios

sustanciales en los conceptos, alcanzando así, la saturación teórica y la conceptualización de las categorías emergentes de la investigación.

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. Se entiende este proceso hermenéutico, desde los planteamientos de Gadamer (2003), donde 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), 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).

#### **3.4. Categorías de Investigación: Presupuestos Provocadores**

El punto de partida de la investigación contempló unos presupuestos provocadores para el transitar hacia la búsqueda de sentido y de conocimiento a través de unas categorías que dan cuenta de una forma de ver la realidad, específicamente la realidad del maestrante, objeto de estudio de esta investigación.

En este contexto se plantearon categorías problematizadoras del fenómeno de interés investigativo, considerando inicialmente al Lenguaje como categoría central y vinculando a esta categoría las de Construcción de Identidad, Pensamiento Crítico y Autonomía Intelectual, las cuales se consideraron asociadas a un proceso de Transformación propiciado por el Lenguaje (Figura 1), como se formuló en la pregunta problematizadora.

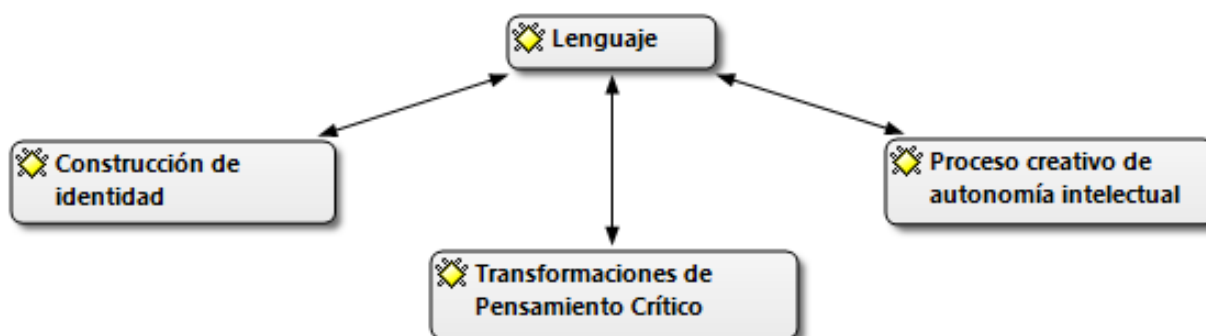


Figura 1. Categorías de investigación: presupuestos provocadores.

Como se observa en la figura en la formulación inicial se consideró al lenguaje como categoría que cumple la función de mediación para las otras categorías. Las categorías de investigación orientaron la búsqueda de evidencias para conocer qué aspectos del lenguaje hacen parte de las transformaciones de pensamiento crítico, que se dan en la construcción de identidad de los maestrantes en su proceso creativo de autonomía intelectual.

Es así, como en el desarrollo del proceso de investigación se da un transitar como búsqueda de sentido, desde las categorías iniciales de investigación hacia las categorías emergentes, a través de la lectura que se hace de las historias de vida de

los participantes (evidenciadas en los documentos biográficos), que conllevaron a la necesidad de profundizar en aquello que emerge y va más allá de lo evidente en los textos.

Ante esto surgió, desde la propuesta metodológica, la posibilidad de utilizar el círculo de reflexión como estrategia propiciadora del encuentro de los participantes con su historia, sus experiencias, su posicionamiento, su forma de ser y su manera de ver y verse en el mundo.

De tal manera que la información que se obtuvo en los círculos de reflexión, se convirtió en un insumo que enriqueció la lectura de realidad hecha en el marco intersubjetivo de los actores del proceso investigativo. Esta lectura se desarrolló a partir de los incidentes (fragmentos analizables de texto) que se recogieron de los documentos biográficos y del texto transcrito de los círculos de reflexión.

Este análisis se nutrió con la comparación de aportes teóricos que han abordado la realidad del ser maestro y que posibilitaron la construcción de datos de significado, que junto a las evidencias fundamentan la conceptualización de las categorías emergentes. Para esto, inicialmente se conceptualizaron las categorías de investigación con el fin de orientar el abordaje de la pregunta problematizadora en el proceso investigativo.

#### **3.4.1. Lenguaje**

El lenguaje se estructura como campo posibilitador en la construcción de los significados, de la identidad, del posicionamiento del sujeto frente a sí mismo y al mundo, igualmente posibilita al sujeto el relacionarse con el otro. Como lo plantea

Zemelman (2007), es parte del hombre desde el momento de la conformación de su mundo simbólico, y se presenta en la condición relacional del sujeto. De igual manera para Maturana (2001), el lenguaje no tiene lugar dentro del sujeto sino que pertenece al campo relacional.

Así mismo, Zemelman (2007), destaca al lenguaje como una práctica que descubre la consciencia del estar con y ante el otro, que sucede en un marco de interacción con el mundo. Además, el lenguaje se constituye como auténtico sistema de significación, de manera que permite representar la realidad, y además interviene activamente en la producción de los significados sobre el mundo real. Al respecto se puede plantear que el lenguaje es inherente a la realidad así como los significados que se construyen con éste son inherentes a la experiencia.

#### **3.4.2. Construcción de identidad**

Cabrera (2006), señala que la identidad se establece como criterios o marcas que se han construido de manera discursiva, desde esta perspectiva, el lenguaje posibilita esa construcción desde la capacidad de dar sentido y significación a la realidad de cada sujeto, que se da en un marco relacional que se constituye sobre una base de construcción histórico-social producto de interacciones entre individuos.

En este sentido, conviene considerar que la identidad se caracteriza por ser intersubjetiva y relacional (Giménez, 1992), teniendo en cuenta que resulta de un proceso social, en tanto surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros, además, se destaca al reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del otro, como un elemento fundamental en la construcción de identidad.



La construcción de identidad es un proceso dinámico, eminentemente social, donde se entrelaza lo histórico, la experiencia y el lenguaje.

### **3.4.3. Proceso creativo de Autonomía Intelectual**

La autonomía intelectual como proceso creativo implica la posibilidad de auto-transformación que se da en la construcción de nuevos sentidos, distintas maneras de significar, de comprender la realidad, que se originan a partir de las formas particulares de ver, pensar, sentir y estar en el mundo.

Esto requiere un proceso de elucidación que implica para el sujeto el cuestionamiento de sí mismo y del mundo, que debele maneras distintas de transformar el pensamiento en objeto para sí (Anzaldúa y Ramírez, 2010).

De esta manera le permite posicionarse para sí mismo como un sujeto autónomo y para la sociedad como una sociedad autónoma, en la cual, se garantiza el reconocimiento de la capacidad del sujeto para transformarse a sí mismo, y para crear y transformar las instituciones de la sociedad.

Es así, como lo plantean Robinson y Aronica (2009), que la “capacidad creativa nos permite reconsiderar nuestra vida y nuestras circunstancias” (p. 99); los autores plantean que la creatividad como un proceso intelectual, tiene que ver con todos los campos y dimensiones del ser humano.

Por su parte, Zemelman (2007), destaca en la construcción de autonomía la “...capacidad de re-actuar ante las circunstancias” (p. 163), a la vez que hace énfasis en que para ello es preciso definir nudos de potenciación del lenguaje, que le permitan al sujeto, actuar con cierta autonomía frente a las determinaciones contextuales, se

busca que el sujeto supere los límites de los significados que lo determinan, logrando autonomía frente a esas determinaciones como posibilidades de construir nuevos significados.

Además, Zemelman (2007), en este sentido, hace énfasis en la dimensión poética del lenguaje (creadora de nuevas realidades) que se da desde la capacidad de significar, y que plantea el desafío de pensar la idea de experiencia vital que fundamenta el conocimiento de sí mismo y de mundo, en donde mediante la función creadora/re-creadora del lenguaje, el sujeto que se incorpora en su discurso, conciba la realidad como espacio de creaciones posibles que le permiten posicionarse y actuar/re-actuar ante sus circunstancias para trascenderlas.

#### **3.4.4. Transformación de Pensamiento Crítico**

La transformación de pensamiento crítico plantea considerar un sujeto que asume una posición de reflexión ante sus circunstancias, y de conciencia histórica frente a su realidad, que tome para sí, su existencia en el mundo como horizonte de posibilidades y campos para el despliegue.

Es así, que la exigencia de asomarse a lo nuevo como esfuerzo de potenciación supone una posibilidad de despliegue que se traduce en transformación de los parámetros que determinan al sujeto. Considerando una postura de pensamiento crítico, se plantea que el sujeto asume un posicionamiento frente a la vida.

Como lo señala Zemelman (2007), para el sujeto la transformación de la historia como lo posible de la experiencia, se da a partir de la potenciación, del despliegue de la subjetividad; en el sentido que el sujeto asume una postura crítica frente a las

circunstancias que lo determinan, de manera que a partir del enriquecimiento de su subjetividad, pueda asumir los desafíos de su presente histórico, posibilitando una “transformación de la existencia en sentido de existencia; de ésta en ideas; de las ideas en realidad; de realidad en mundo; y el mundo en horizonte de posibilidades: en campos para el despliegue del sujeto, que lo es en el hacerse.” (p. 186).

De esta manera, asumir una postura crítica para el sujeto plantea un pensar crítico, que se atenga a una “lectura del presente histórico, de la época de sentido que vivimos, del espíritu de época alcanzado, a un análisis social del presente que nos afecta en nuestra calidad de sujetos, expertos y profesionales” (Guarín, 2009, p. 265).

En este orden de ideas para posibilitar un posicionamiento reflexivo del sujeto que se da desde su historicidad, es condición la recuperación de su voz y la ampliación de su espacio vital, que se orienta hacia el conocimiento del presente, y “...hacia la interpretación de los signos de nuestro tiempo, del espíritu de nuestra época” (Guarín, 2013, p. 12) como simbologías que nos muestre la realidad, y que trascienda hacia la transformación de sí mismo y del mundo.

### **3.5. Categorías emergentes de investigación**

El proceso de análisis de la unidad hermenéutica (documentos primarios, citas, códigos, familias y redes), posibilitó la emergencia de categorías producto de un ejercicio reflexivo que involucra los elementos que conforman la unidad hermenéutica y sus relaciones; este proceso reflexivo conceptual se plasmó mediante representaciones gráficas a través de la herramienta Atlas.ti, facilitando la explicación de los conceptos que surgen del proceso de codificación y análisis de los documentos primarios, así

como de las relaciones entre los códigos, de la construcción de nuevas relaciones y de la emergencia de categorías que dan cuenta del fenómeno de estudio.

Este análisis propició un entramado relacional entre categorías que fueron emergiendo frente al problema de investigación, mediante el cual se indagan las transformaciones de pensamiento crítico, que se dan en la construcción de identidad de los maestrantes en su proceso creativo de autonomía intelectual (Figura 2).

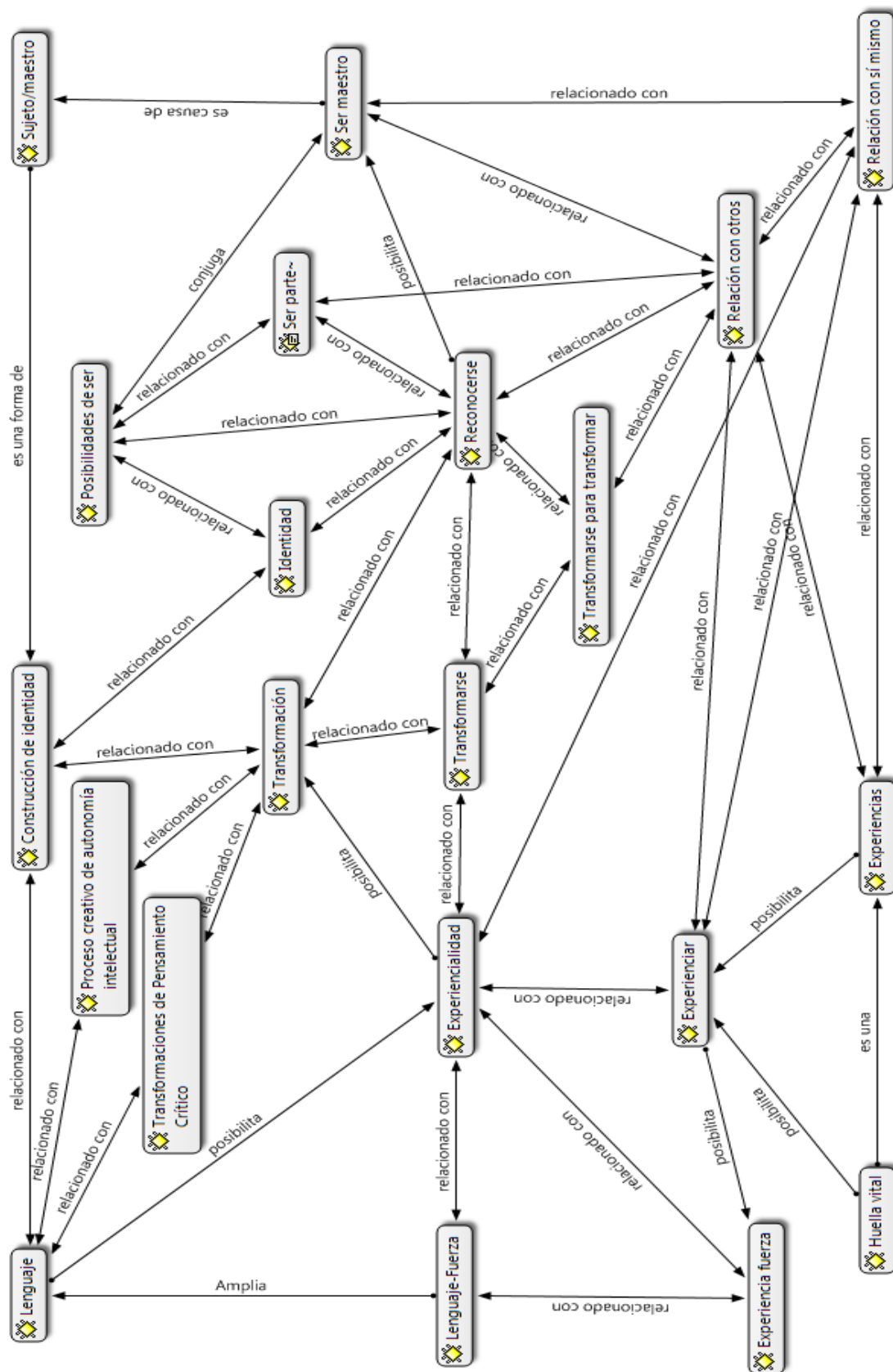


Figura 2. Categorías emergentes de investigación

En el abordaje que se hizo del problema de investigación, a partir del proceso hermenéutico se identificaron de manera inductiva tres categorías que corresponden a Lenguaje Experiencial producto de Experienciarse, Transformarse para Transformar y Reconocer-se como Proceso de Transformación.

### **3.5.1. Lenguaje experiencial (del maestrante) producto de Experienciarse (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 constituye 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.

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.

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.

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 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.

En los relatos autobiográficos, como su propio lenguaje, el sujeto "reconoce su campo de experiencias vitales" (Zemelman, 2007, p. 35), permitiendo al sujeto la comprensión del mundo, la posibilidad de re-significarlo y 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 interno de nuestra existencia” (p.143)

Es así que surge la posibilidad para el sujeto de “experienciar la experiencia”, en tanto experienciar 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.

Experienciar 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<sup>9</sup> en la historia, se posibilita la construcción de conocimiento de sí mismo y de mundo. Se entiende que esta integración implica 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 experienciar 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 conceptualiza este cumulo de experiencias como Experiencialidad del sujeto.

---

<sup>9</sup> Se connota la relación ser-estar como posicionamiento del sujeto.



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.

### **3.5.2. Transformarse para transformar, desde experimentar-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.

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.

Se reconoce que a partir de la construcción autobiográfica, como posibilidad de experienciarse, 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 que 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<sup>10</sup>, 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 colocarse ante las circunstancias. Esto implica el despliegue de la subjetividad, más allá de las determinaciones propias de las circunstancias.

---

<sup>10</sup> Se considera que el reconocimiento subyace a la transformación, aunque se entiende que estos procesos se desarrollan conjuntamente.

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.

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.

### **3.5.3. 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.

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

Se entiende que este proceso de reconocer implica una experiencia de reconocimiento, donde la experiencia como experienciar-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 la 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.

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, pero 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.

### **3.6. Herramienta de análisis: hermenéutica analógica<sup>11</sup>**

Pensadores como Gadamer inauguraron una noción de interpretación y comprensión a partir de la hermenéutica más allá del método, y la convirtieron en apertura del ser humano en el mundo. Por eso el conocimiento del mundo se podría decir que está dependiente a lo hermenéutico. Las teorías son esencialmente hermenéuticas.

¿Cómo entiende, entonces, la hermenéutica, los distintos discursos sobre algo? Cómo conversación. En hermenéutica la verdad acontece en la conversación, y la conversación se hace siempre desde una tradición. La tradición es a su vez histórica... desde este punto de vista, el conocimiento sobre algo está

---

<sup>11</sup> Este apartado se adaptó del documento correspondiente al Proyecto de Investigación suministrado por el docente Arles Fredy Serna

determinado por la tradición, por el lenguaje y por el conjunto cultural en el que emerge. (Herrera, 2013, p. 34-35)

Bernstein (como se citó en Herrera, 2013) afirma que las ciencias naturales, al igual que las ciencias sociales, configuran sus datos a la luz de las interpretaciones que hacen; las teorías son el modo en que la naturaleza es vista y no un reflejo de ella (tal como pasa con la teoría social); el lenguaje de las ciencias naturales es irreductiblemente metafórico e inexacto, incluso más que el de las ciencias sociales.

Dando cuenta de esto, los autores han recurrido a la hermenéutica analógica de Beuchot (2010), y en palabras propias del autor:

La hermenéutica analógica se propone como una hermenéutica que trata de superar la distinción entre las hermenéuticas unívocas y las hermenéuticas equívocas, evitando las posturas extremas propias de la identidad y de la diferencia, aunque enfatizando en la diferencia mediante la semejanza; contempla, sin exclusión, los distintos modos de la analogía; amplía el espectro de posibles interpretaciones pero sin que éstas vayan hacia el infinito (*ad infinitum*); oscila, en forma gradiente y progrediente, entre la interpretación metonímica y la metafórica; posibilita la captación o aprehensión del sentido, sin renunciar a la referencia; coadyuva a la realización de una interpretación sintagmática y paradigmática; se asienta en la distinción pero está abierta al diálogo, con lo cual equilibra de manera proporcionada lo monológico con lo dialógico; permite, finalmente, la superación de las dicotomías existentes entre descripción y valoración y entre el mostrar y el decir, según la distinción realizada por Wittgenstein (p. 7).

Una de las funciones más importantes de la hermenéutica analógica es la interpretación correcta del símbolo: “ayuda, mediante un libre juego de objetividad y subjetividad, a superar las interpretaciones propias de las hermenéuticas unívocas y de las hermenéuticas equívocas y a poner límites al relativismo” (Beuchot, 2010, p. 7).

Para comprender textos hay que saberlos interpretar, para interpretar hay que colocar en contexto, y luego como resultado, el texto se dirigirá a un lector.

De ahí la relación entre la hermenéutica analógica y la metodología utilizada especialmente en el uso de imbricaciones dadas entre la muestra seleccionada y la relación simbiótica del problema/datos de significado/pregunta/horizontes.

Una evidencia de la anterior correspondencia simbiótica se puede observar en la descripción teórica de esta investigación y lo que va configurándose como apuesta de los autores magister. Hermenéutica como conversación, como libertad de expresión, como acontecimiento desde la tradición histórica. En suma, este trenzado va más allá de los fundamentos bibliográficos de otros autores invitados. Así, *Lenguaje - Fuerza es el eureka protagonista de esta aventura*.

### **3.7. Análisis e interpretación de resultados**

La hermenéutica analógica es fecunda para resolver ciertos problemas contemporáneos de la diversidad, y en especial, el de la educación:

En un ámbito multicultural... una educación intercultural que impida que la cultura más fuerte devore a la más débil, y que lleve a un aprovechamiento de lo que cada cultura tenga de bueno y una evasión de lo que pueda tener de nocivo. Esto llevará a un aprendizaje crítico, según el cual se pueda criticar lo que de

negativo tenga la otra cultura e incorporar lo que ofrezca de positivo; claro está, con cierta coherencia que haga que no se rompa del todo la tradición cultural, sino que se enriquezca y se promueva. (Beuchot, 2010, p. 20-21)

Para este análisis, los investigadores han tejido un entramado relacional entre las categorías de investigación, las cuales devienen de los datos de significado, el problema y la pregunta; con las categorías emergentes de investigación, aquellas que brotan estratégicamente gracias a la metódica utilizada. En suma, el lugar de llegada es la obtención del anhelado *eureka*, llamado aquí *categoría sistémica de investigación* (Serna, 2013).

En la figura 3, se presentan las categorías de investigación, categorías emergentes y la categoría sistémica de investigación producto del proceso hermenéutico.

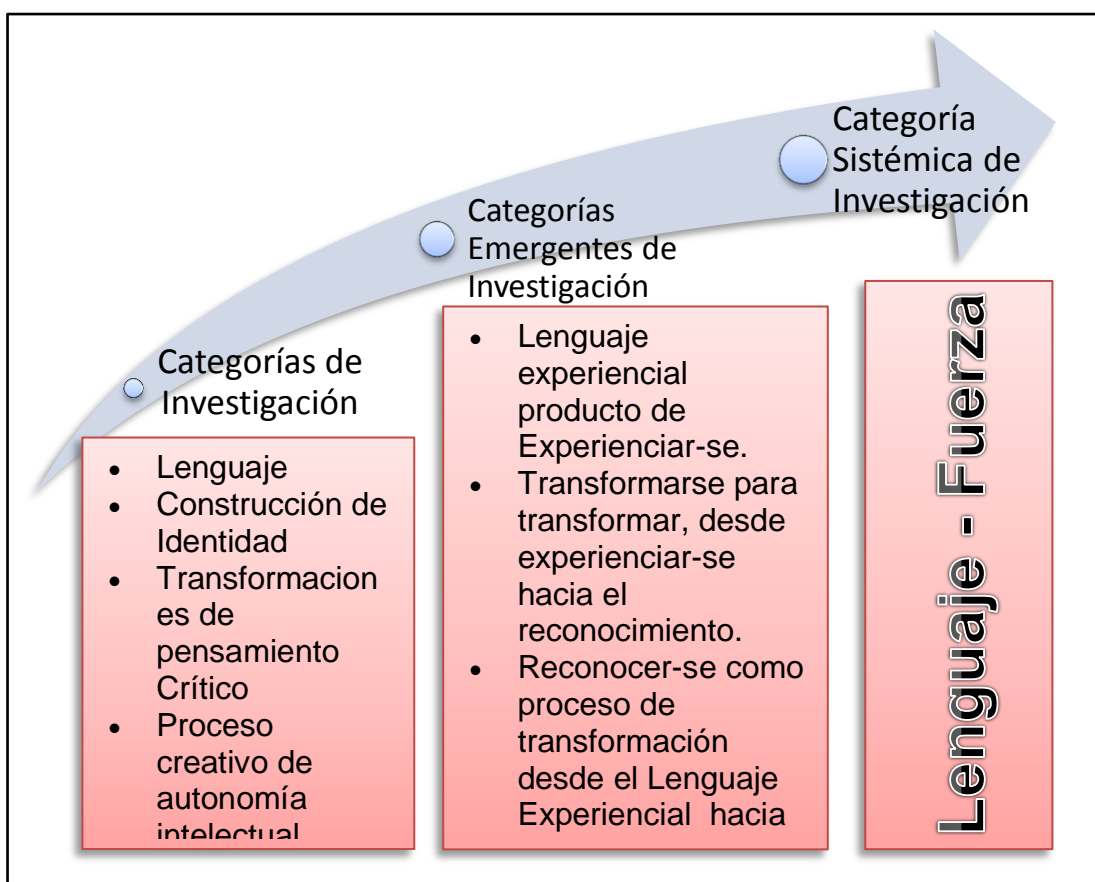




Figura 3. Categorías de la investigación

### **3.7.1. Desde la historia de vida hacia las categorías emergentes**

A partir del análisis textual de los incidentes expresados por los participantes en los documentos biográficos y círculos de reflexión, que fueron considerados como fragmentos de historicidad, se indagó en los textos aportados por cada participante una visión de sí mismo y de mundo, posibilitando hacer una lectura de la realidad del maestrante en esta investigación.

Cabe aclarar, que los documentos biográficos que aportaron los participantes no fueron realizados en primera instancia para esta investigación, sino que se construyeron en diferentes seminarios como parte del proceso de formación de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Estos documentos fueron elegidos por los participantes, como respuesta a la solicitud que el grupo de investigadores hizo como invitación de participar en la investigación aportando sus documentos autobiográficos.

A partir de esto, se posibilitó indagar en la historicidad de cada maestrante participante de la investigación, lo cual favorece la comprensión de la historia de vida contada de cada sujeto, y cobra valor en cuanto se ha desarrollado en documentos autobiográficos, considerando que estos permiten al sujeto dar una interpretación a su propia experiencia, así como a la experiencia de otros.

De esta forma se dio relevancia a los incidentes que responden a la condición histórico social, donde se podía evidenciar las concepciones que los participantes tuvieron en los documentos suministrados, sobre quienes son para sí, para los demás y su construcción de mundo, en cuanto estos fragmentos de su historia de vida,

responden a sistemas de significación que dan sentido a su propia vida y a lo que representan en la sociedad (Castoriadis citado en Anzaldúa y Ramírez, 2010).

En el proceso de análisis se encontraron relaciones entre las conceptualizaciones que fueron emergiendo, identificando puntos en común que permitieron develar aspectos importantes de la historicidad de los participantes, y encontrar fundamentos que evidencian procesos de transformación del sujeto relacionados con la construcción de identidad, pensamiento crítico y autonomía intelectual.

A partir de esto emergieron categorías que explican estos procesos, y posibilitaron reconocer las transformaciones que se dan desde la experiencia hacia un lenguaje experiencial y desde el conocimiento de mundo que tiene el sujeto hacia un reconocimiento de sí, así como, la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un lenguaje que lo potencializa como sujeto maestro.

### **3.7.2. Análisis/Interpretación de las categorías emergentes**

#### **3.7.2.1. Lenguaje experiencial (del maestrante) producto de experienciar-se (como sujeto maestro)**

En la historia de vida plasmada en los documentos biográficos por los participantes, se relatan experiencias vividas que surgen a partir de la interacción con el otro o relatos de hechos significativos contados por otros; es recurrente encontrar de manera explícita en estos textos sentimientos, creencias, opiniones, formas de ver-leer-interpretar el mundo y narrarse en él.

Estas experiencias señalan situaciones vividas que se dan en relación con los otros y en relación consigo mismo, como lo expresa uno de los participantes "...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).

Aunque la relación consigo mismo no aparece de manera explícita en los textos, se la puede distinguir en forma de referencia o reflexión de sí mismo, donde se hace énfasis en lo vivido como espejo de su ser, esto se puede observar en el texto que una de las participantes escribe,

mi vida se ha visto marcada por muchas afecciones que han sido determinadas por el tiempo y la historia, diversas eventualidades que no solamente dejaron huella en mi mente, sino también se inscribieron en mi cuerpo y espíritu aquellos signos de las experiencias vividas. (DB07, MP06)

En los textos se relatan diversas experiencias que surgen de la interacción del sujeto con sus familiares, sus profesores y sus amigos, y se dan en contextos específicos de la comunidad, principalmente relacionados con la familia o con los contextos educativos.

Se puede encontrar como el sujeto da realce a situaciones específicas que han marcado su vivir, así por ejemplo, en los contextos educativos se encuentran experiencias vividas en relación tanto a la enseñanza como al aprendizaje, enfatizando en experiencias que han resultado gratificantes o algunas que han sido connotadas por ellos de manera negativa.

Algunas experiencias se relatan con mayor fuerza y se destaca en éstas el efecto que ha producido en sus procesos educativos, resaltando aspectos del rol de sus profesores que ejemplifican formas de enseñar y aprender, por ejemplo,

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)

En la cita se refleja una experiencia donde se presenta como protagonista a quien fue profesora del participante, se destaca la capacidad de ella para conmover al aprendiz a través de unas características que son descritas en el texto y que denotan una forma particular de enseñar.

Se resalta que hay un interés del participante por dar cuenta de estos aspectos en su historia de vida como experiencia que se integra a su forma de ver y entender su labor como docente, considerando que las experiencias vividas cuando son relatadas, como lo plantea Bruner (2003, citado en Leite, 2011), "...permiten inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo" (p. 206).

Es de esta manera que cobra sentido lo expresado más adelante en la autobiografía del participante, "...muchos de los docentes que orientaron mi formación en el bachillerato marcaron mi vida en el sentido de haber dejado enseñanzas que hasta hoy han repercutido en mi esencia de persona, de estudiante y de docente" (DB14, IMP12).

Así mismo, se encontraron en los textos situaciones vividas que presentan una connotación negativa frente al rol del docente o a los contextos escolares, donde se relatan experiencias con docentes o compañeros de estudio que marcan aspectos de los contextos educativos y la forma como el participante se asume en éstos. Verbigracia,

al ingresar al salón la profe se encontraba sentada en una mesita de la cual no se levantaba sino a la hora de recreo en donde nos dejaba y salía a tomarse un café, a nosotros nos llenaba de planas de vocales y números y pobre del niños que no las terminara, (...) los profesores de aquí me la montaron como dicen los jóvenes de ahora pues yo era la hija de la directora, a pesar de que yo era muy juiciosa y estudiosa nunca pude izar bandera porque era la hija de la directora me rotularizaron desde que llegué y ni los demás niños querían jugar conmigo me sentía rechazada por todos ellos. (DB9, MP07)

Se evidencia que estas experiencias marcaron parte de su vida escolar y propiciaron en la participante una postura de inconformismo frente a una educación tradicional y a los ambientes escolares donde hay discriminación y rechazo. Es interesante ver, cuando en sus experiencias como docente revive los sentimientos de inconformidad frente a estas formas de asumir la enseñanza, al reconocerse desde la

posición de aprendiz, cuando refleja su historia en las experiencias que viven los niños y niñas de la institución donde inició su labor docente,

me encontré con algunos de mis profes de bachillerato que para tristeza mía seguían siendo los mismos y haciendo lo mismo, conocí nuevos compañeros de trabajo que se limitan únicamente a dictar una clase y esperar que el mes pase, no conocen sus niños, dejan trabajos solo para demostrar que ellos saben más, hacen transcribir cartillas y en la primaria lo que prima es el mi mamá me ama, mi mamá me mima. (DB09, MP07)

No obstante, que haya vivido estas experiencias, ha integrado en la constitución de su ser aspectos que le permite revelarse frente a estas situaciones y generar reflexiones sobre cómo afrontar su labor docente, es así que la participante ante el malestar que le provocan ciertas prácticas docentes, puede expresar:

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 la forma de asumir el presente, como un continuo estar viviendo, una característica que se destaca en los relatos de los participantes, se evidencia que el pasado es el sustento de un presente, que se lee e interpreta, teniendo como referencia lo vivido y lo por vivir. En este sentido Zemelman (2007), plantea la

necesidad de asumir una postura ante la vida como contribución a enriquecer las formas como se asume existencialmente el presente.

En el caso de las experiencias que se viven en los contextos familiares, se destaca que se relatan vivencias donde la enseñanza y el aprender surgen como realidades que hacen parte de la construcción de la identidad de los participantes, a partir de entramados de experiencias que se hilan como historia que da sentido y significado a lo vivido y a lo por vivir, en donde las enseñanzas dadas por otros son relevantes en las experiencias vividas.

Mi niñez fue muy bonita y llena de enseñanzas de los viejos, abuelos que logran impregnarte la sabiduría que solo los años les otorga... Bastante creyentes, católicos practicantes, de camándula y obras de misericordia; jamás me violentaban, siempre me educaron con cariño y bajo los estrictos valores de la paz, el amor y la justicia, ahora miro la integridad en ello, fue armónico todo. (DB01, S01)

De igual manera cobra valor en estos contextos un otro que asume el rol de enseñante, y que posibilita que el participante se convierta en aprendiz,

me paraba en el balcón de la casa esperando a que mi hermano (...) llegara para que me enseñara los colores, me enseñara a jugar ruta, para que me llevara a pasear, me ilustrara acerca de cómo escribir las vocales e intentar leer lo esperaba cada tarde para hacerle preguntas y más preguntas. (DB12, IMP09)

Se rescata el valor que los participantes dan a la formación recibida en su familia. Además, se encuentra que entre las experiencias que se viven en su entorno familiar, han sido elegidas por los participantes, aquellas donde la enseñanza es un

valor fundamental, “papá se deleitaba aún más en su labor como padre. Enseñándonos de las formas más asombrosas, las cosas simples de la vida” (DB11, IMP10); “Desde muy pequeña mis padres me enseñaron cuán importante era valorar y respetar el cuerpo” (DB7, MP06); “La confianza que me brindaron desde pequeña mis padres hacen que en este momento me sienta una persona segura y responsable, capaz de tomar decisiones muchas veces afrontando la equivocación” (DB3, MP02);

Cobra importancia en la historia de vida, las reminiscencias de los aprendizajes vividos, las cuales generan resonancias en los sujetos que vuelven con fuerza en el momento de hacerlas relato,

mi abuelo me decía cuando yo apenas tenía 8 años “que lo único que necesitaba un hombre pa’ echar pa’ delante en la vida era sus brazos y su voluntad”, jamás olvidé esas palabras y todavía tengo muchas cosas por hacer con mis brazos y con mi voluntad. (DB2, MP01)

Desde esas formas de asumir el pasado y vivir el presente, se puede retomar los planteamientos de Scott (2001), quien señala que los sujetos son constituidos por medio de la experiencia; así, se puede plantear que es sobre las experiencias vividas sobre las que el sujeto va construyendo su presente-histórico y asume un posicionamiento ante su realidad.

Es importante resaltar, que en la historia de vida de los participantes se describen diferentes acontecimientos vividos, sobre los cuales el autor hace diferente énfasis, así, algunos cobran mayor importancia que otros debido a la fuerza narrativa que se manifiesta en el texto, donde se expresa el sentir de la vivencia de esos acontecimientos y se convierten en marcas que perduran en el tiempo, constituidas



estas como huellas vitales que se entienden como “marcas perdurables que afectan, constituyen y dan sentido a la vida de los seres humanos, a partir de sucesos significativos que han formado la identidad en un entorno físico, cultural y en un momento determinado” (Mora, Caicedo y Mejía, 2013, p. 10).

En este sentido, resultan de interés aquellas experiencias del pasado donde los participantes hacen referencia a hechos vividos que influyen en la constitución de la identidad, provocando un efecto sobre cómo se afronta su vivir presente.

Ella siempre hacía evaluaciones de tipo oral en la que uno se enfrenta ante las preguntas y las miradas de los compañeros, justo allí, delante de todos los de la clase, cuando uno no respondía bien, y a veces creo que cuando ella no escuchaba la respuesta que quería, recurría a castigos muy fuertes como: dejarte parado a un lado del salón de clases durante un par de horas o te pegaba en la cabeza con tizas y por si eso fuera poco, te señalaba y era capaz de hacer sentirte como el burro de la clase, el que nada sabía, juzgándote sin piedad, haciéndote sentir culpable por no saber nada, por no entender nada.  
(DB12, IMP09)

Se observa en el relato de la participante como connota el efecto de la situación en su sentir, hecho que posteriormente influye en ella en las formas de afrontar situaciones similares, como lo describe en párrafos siguientes de su documento biográfico:

siento que las consecuencias de ello continúan presentes ahora, aún después de 24 años en los que intento comprender cómo este suceso ha generado un obstáculo que aún no he sido capaz de superar, ya que aún tengo temor...

a ser señalada, a expresarme en público, pues siento como mi voz se acalla, el discurso en mi mente, no fluye y se atraganta, mis piernas se debilitan, el pulso se acelera, las mejillas se sonrojan, y con lágrimas en los ojos y sudor en las manos quisiera salir corriendo. (DB12, IMP09)

En la connotación que la participante realiza, aunque manifiesta malestar frente a su forma de ver y de verse en un presente que lo ha asumido como consecuencia de experiencias pasadas, esta experiencia impactante que se ha constituido como huella vital implica para ella una determinación de su ser, que mediada por el lenguaje se constituye en un límite para un despliegue, así como lo plantea Zemelman (2007) en este caso, el lenguaje cumple un papel parametral, dado que se reduce a cumplir las determinaciones del orden social.

Por otra parte, el lenguaje con el cual se constituyen las experiencias, puede cumplir un papel activador, como lo plantea Zemelman (2007), en el sentido de que pueda romper los límites de lo dado-significado. Esto implica para el sujeto que puede vivenciar sus experiencias, con la capacidad de re-actuar ante las circunstancias, posibilitando un despliegue de su ser. Esta es una característica que constituye al sujeto y le otorga posicionamiento, lo que implica un sujeto reflexivo, que afronta su vida como horizontes de posibilidades.

mi madre siempre soñó con estudiar en un colegio su bachillerato e ir a la universidad a estudiar en Bogotá medicina o arquitectura, situación que nunca se cumplió pues mi abuelo a pesar de que tenía la posibilidad de permitirle esto, nunca se lo facilito, ya que era mujer, según él y por su puesto siendo leal a la

buena conciencia de sus ancestros las mujeres no deben estudiar. (DB06, MP05)

La historia vivida por la participante, da cuenta de una forma de ser en el mundo, que era asumida en su contexto familiar, en la cual como ella lo relata, su madre quiso oponerse, “mi mamá quiso siempre que eso no pasara con sus hijos y fue muy exigente con el tema”(DB06, MP05), y conlleva en la historia de vida narrada, a que la participante pueda asumir una posición, en la que su decisión le permite ir más allá de las determinaciones sociales propias de su época, “decido estudiar la carrera más difícil de acceder y de terminar en ese momento que era medicina” (DB06, MP05).

Se percibe en los relatos como el sujeto reconoce su campo de experiencias, como una forma de “estar en la historia”, que se hace desde el lenguaje como sistema de significación, permitiendo al sujeto la comprensión del mundo y dando la posibilidad de re-significarlo, en tanto el lenguaje se instituye en “forma de consciencia” para plasmar universos con nuevas posibilidades (Zemelman, 2007).

Ahora bien, en la medida que se puedan llevar las experiencias del mundo de la vida cotidiana al lenguaje, se posibilita dar significado y sentido a la experiencia vivida y constituir la como acervo de conocimiento, que le permite al sujeto estructurar una manera particular de observar y actuar en su realidad.

Se plantea entonces la necesidad de llevar el reconocimiento del campo de las experiencias a un vivenciar esas experiencias y darles un sentido en la multiplicidad de posibles sentidos, considerando además como lo plantea Thompson (citado por Scott, 1992/2001) que las experiencias se experimentan como ideas dentro de su pensamiento y además como sentir.

De esta forma, se presenta la posibilidad de “experienciar” la experiencia, en el sentido de constituirse en un acto reflexivo que le permite al sujeto no sólo vivir la experiencia, sino re-significarla, de manera que pueda construir un conocimiento propio sobre su modo de estar en la historia.

Se reconoce que en los documentos biográficos de los participantes se hace evidente la posibilidad de elegir las experiencias que se desean narrar, desde sus posturas, desde sus realidades, desde diferentes maneras de verse, pensarse, leerse y estar en el mundo. Estas experiencias se integran al discurso del sujeto, incorporándolas en sus propias argumentaciones respecto a lo vivido y a lo por vivir. Posibilitando una reflexión del sujeto que da cuenta de sí mismo y su posicionamiento frente a las circunstancias que constituyen su presente histórico.

Se observa que la construcción autobiográfica, en tanto es lenguaje que permite experienciar la experiencia vivida, permite al sujeto que al re-construir su historia y relatarla, resignifique los acontecimientos vividos, cuando puede observar-se en la retrospectiva de su historia, así como en las potencialidades de su presente en perspectivas de horizontes de futuro.

Este hecho puede evidenciarse en la posibilidad de dar significado a las experiencias vividas, cuando se reflexionan en la construcción autobiográfica. Cabe resaltar en un participante quien a partir de un hecho vivido en su infancia, “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” (CR03, IMP09); puede replantear en el futuro su mirada sobre la educación como posibilidad distinta, y dar un

nuevo significado a lo que está viviendo, esto mediado por el encuentro con el otro y la oportunidad de movilizarse a otros ángulos de argumentación.

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 y hacen... 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)

Así, movilizarse hacia otros ángulos de argumentación permite como lo plantea Zemelman (2007), mostrar posibilidades en el proceso de abrirse al reconocimiento de horizontes, que estimulan el despliegue del sujeto, implicando nuevos ángulos de ver, leer y pensar la realidad.

Esta forma de vivenciar y re-significar la experiencia, experienciar, es recurrente en cuanto los participantes se asumen frente a su realidad de maestrante, lo que implica un reconocimiento de su realidad y un posicionamiento frente a esta, que le permite reinterpretar constantemente su historia.

En este proceso de experienciar, se da la posibilidad de vivenciar no solo experiencias vividas por ellos, sino aquellas que han sido transmitidas por otros. Esto debido a que los participantes al narrar sus historias de vida en sus textos hacen manifiesta la importancia de la relación con otras personas que les son cercanas por ser parte de su familia, de sus amigos, de sus compañeros, ya sea de estudio o de trabajo, de sus maestros y de su comunidad, y que son partícipes en su historia y en sus experiencias.

En ese escenario relacional en el cual el sujeto entra en contacto con la experiencia que es narrada por el otro, se da la posibilidad de experimentar la experiencia del otro, como un acto reflexivo a partir de la historia narrada por otro, de aquello que esa experiencia vivenciada por otra persona le representa a quien la escucha, otorgándole un sentido y un significado para sí. Como ejemplo de esto un participante refiere:

puedo recordar los ojos de mi madre, cuando contaba sus historias, y la nostalgia en ellos por lo que vivió en su pequeña escuela, pero sobre todo traigo a mi memoria la alegría que ella tenía cuando recordaba sus años escolares. Aún ahora disfruto mucho cuando ella nos cuenta su historia de estudiar en su pequeña escuela con una sola profesora, y con una pizarra que compartía con su hermano, la cual les servía a ambos para escribir aquello que la profesora dibujaba en el tablero, pero que debería ser borrado para escribir algo nuevo. (DB13, S11)

En el sentir que expresa al relatar la historia de otro, se da una apropiación de esa vivencia, al punto de convertirla en suya, y reflexionar, “su mejor regalo [refiriéndose a la madre] ha sido enseñarme a entender la educación con el corazón, y que los sentimientos son un elemento primordial en el acto de aprender (DB13, IMP11).

Se entiende que en la relación con el otro es posible construir aprendizajes de vida que se constituyen en experiencias, además, la construcción experiencial se ve ampliada cuando el sujeto toma para sí elementos de las experiencias de los otros, “tuve la suerte de encontrar grandes maestros y compañeros que me permitieron aprender y re-aprender, conocer y re-conocer de la vida y de mi vida” (DB13, IMP11)

En sentido general, experimentar posibilita que las experiencias vividas se integren al discurso del sujeto, la posibilidad de argumentaciones en ángulo y de construcción de conocimiento/re-conocimiento de sí mismo y de mundo. Esta integración se establece como lenguaje que se basa en las experiencias vividas, que se constituyen como acervo de conocimiento producto de una construcción intersubjetiva, a partir de la re-significación de las experiencias.

Se priorizan en esta construcción aquellas experiencias que connotan potencialidad para el despliegue de la subjetividad y que conllevan a romper los límites de lo dado-significado, a partir de nuevas significaciones y horizontes de posibilidades que se constituyen como base para la enriquecimiento del lenguaje, específicamente un Lenguaje - Fuerza que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo.

Los participantes en los documentos biográficos dan cuenta de una serie de experiencias vividas, que se connotan como Experiencias-Fuerza en la realidad de los maestrantes y que posibilitan en el momento de experienciarlas, la construcción de nuevos horizontes de sentidos y posibilidades, así mismo fundamentar su historicidad. Al respecto Zemelman (2007) habla de la importancia para el sujeto de “ubicarse en el momento histórico como un momento siempre abierto a su propia secuencia, pues la condición del hombre es su capacidad para desarmar lo establecido y descubrir lo inédito” (p. 16).

Discutíamos mucho él siempre me dijo que yo era muy rebelde a partir del conocimiento, desde el conocimiento, pero si hubo como esa situación interesante porque fue como apropiar un concepto para volverlo un poco

experiencial y eso va generando una transformación que me sirve a mí en mi ejercicio profesional. (CR01, IMP 08)

Se resalta que el ejercicio de construcción de la autobiografía se convierte en un escenario que posibilita el encuentro del sujeto con su discurso, constituyéndose en espacios de posibilidades de despliegue, refiriéndose a su autobiografía un participante escribe: “este ejercicio compromete mis fibras emocionales, mi sentimiento más íntimo, pero, sé que al re-visarme entenderé la existencia del «otro»” (DB02, MP01)

En el mismo sentido, los círculos de reflexión, proveen las condiciones para un encuentro intersubjetivo en el proceso de conocimiento de sí mismo y de la realidad donde está inmerso, en la medida en que permiten re-crear experiencias que se potencializan con la mediación de lo grupal, a partir de la reflexión de varios sujetos que pueden encontrarse con su discurso, con otros sujetos y con otros discursos.

Yo veo el ejercicio, lo veo productivo en tanto pude encontrar nuevos sentidos y nuevos sentidos a lo que yo leí, ¿sí? y nuevos sentidos desde las historias, desde las reflexiones, desde los desencuentros, (...) creo que eso es algo que he aprendido, que tal vez uno no debe quedarse ya, ¡lo logré! Y eso es lo que he aprendido Y leyéndome lo reflexiono, lo reflexiono más y leyéndome son las reflexiones que ya no estaban en mi vida (CR04, IMP11).

Experienciar plantea un acto reflexivo, que implicaría vivenciar la experiencia, experienciar-se, como experiencia de reconocimiento de sí mismo y de mundo, que genera transformación que se da en la apertura a nuevos horizontes de posibilidades.



En síntesis la categoría plantea que el lenguaje experiencial se genera como producto de experienciar-se. El análisis de los conceptos que conforman la categoría y las relaciones entre estos pueden observarse en la figura 4.

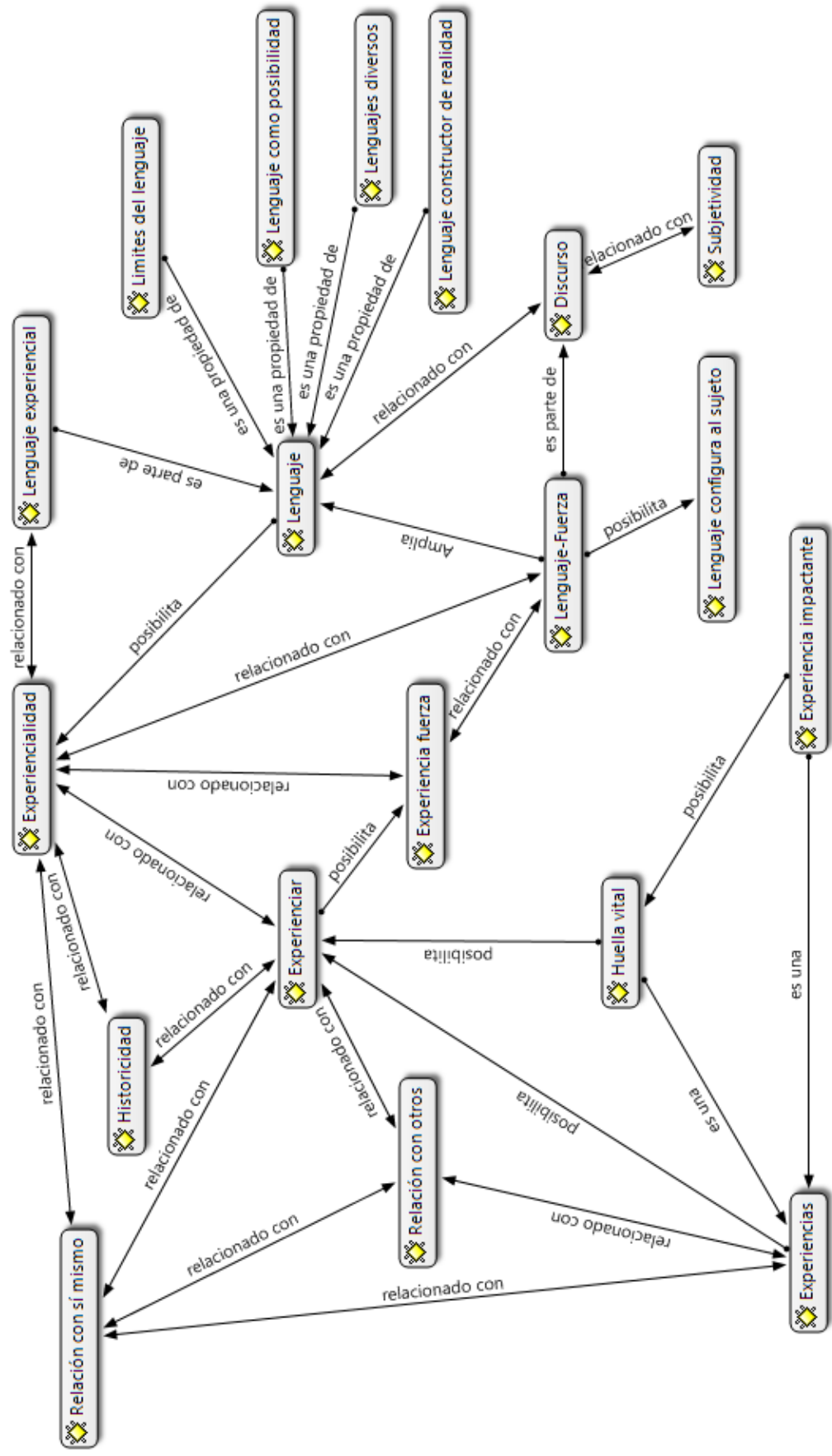


Figura 4. Categoría Lenguaje experiencial producto de experienciar-se

### **3.7.2.2. Transformarse para transformar, desde experienciar-se hacia el reconocimiento (del maestrante)**

Como se ha señalado, el acto de experienciar como proceso que se da desde vivir la experiencia hasta constituir la en un lenguaje experiencial, se constituye en posibilidad de transformación del sujeto. Es innegable que existen experiencias que tienen mayor fuerza para ser integradas como lenguaje experiencial, y que tiene la capacidad de producir cambios o transformaciones en la constitución identitaria del sujeto.

En este sentido se reconocen experiencias-fuerza, que son re-significadas producto de un proceso de reflexión, que implica el posicionamiento del sujeto ante sus circunstancias.

No es aceptar con resignación las situaciones vividas, ni tampoco confrontarlas, sino darles nuevos significados como horizontes de posibilidades. Este aspecto dentro del proceso de construcción autobiográfica, se puede reconocer en distintos incidentes de la historia de vida de los participantes, por ejemplo una de las participantes relata,

Me diagnosticaron: Epilepsia Mioclónica, lo que no acepté como cierto; me resistí a creer que un papel pusiera una sentencia en mi vida como un juez, que sólo escucha a una de las partes. En ese entonces me resistí con todas mis fuerzas a las restricciones médicas y los tratamientos químicos y haciendo uso del poder de otro papel, que apareciera como un as bajo la manga. Es el que se obtiene al llegar lo suficientemente anciano para ser considerado mayor de edad (...) contra todo pronóstico me permite tomar una decisión que cambiaría el rumbo de mi vida de una forma drástica y contundente: decido empezar a hacer

deporte y logró ingresar a una de las disciplinas más exigentes para la época, TRIATHLÓN. (DB11, IMP10)

Es así, que la reflexión que el sujeto hace de sí mismo, posicionándose ante sus circunstancias, posibilita la construcción de conocimiento/re-conocimiento para sí. Es importante señalar que las posibilidades de reconocimiento están mediadas por el encuentro con el otro, en el contexto de la transformación implica para el sujeto asumir una postura para la toma de decisiones, tal como se observa en el documento biográfico de una participante:

Desde muy pequeña me he caracterizado por ser una persona muy tímida, que gracias a mi profesora de español con sus sabias palabras “aquí en la escuela el que no participa, es como si no existiera” decidí emprender entonces mi camino hacia la existencia participando constantemente en clase a pesar de asustarme un poco cuando lo hacía y de colocarme roja hasta las orejas (DB08, MP06).

Se evidencia que la transformación puede darse desde diferentes formas de experiencia que se viven en escenarios de su realidad contextual, de los cuales el sujeto hace parte, y que además, puede intervenir y modificar; “una mirada de identificación que me hace sentir que no solo formo parte de algo, sino que lo afecto tantas veces como éste me afecta y es mi contexto” (DB5, MP04).

Estos escenarios están siempre mediados por el lenguaje como construcción intersubjetiva, considerando que el lenguaje pertenece al campo relacional (Maturana, 2001). En ese sentido, se reconocen como fuentes de transformación escenarios donde prima la relación con el otro, los procesos de formación / educación y la reflexión de sí mismo. Así por ejemplo encontramos:

Y con cuestionamientos sociales sin respuesta, algo pasa en mí, probablemente buscando la mirada de mi mamá dándole lo que ella más ha querido y tratando de compensar la baja autoestima y buscando respuesta a mis cuestionamientos, la niña rebelde empieza a convertirse en una adolescente muy “juiciosa” y dedicada a sus libros. (DB06, MP5)

Se reconoce en las citas como se hace énfasis en sujetos que son importantes en la vida de los participantes, y que se constituyen como parte de la historia de estos, esas historias también entonces, implican a otras personas, personas de nuestro presente, personas de nuestro pasado y personas de un pasado tan... o sea más distante que tal vez no llegamos a conocer pero algo de ellos debe quedar en la sangre, en las historias. (CR01, IMP08)

Además se considera que otros sujetos también son fuente de transformación, aun cuando solo han hecho parte de la historia de los sujetos a partir de los relatos que les han sido narrados, pero que cobran fuerza en la narración y en la historia de vida del participante, “mientras escribo me doy cuenta que tan importantes son las historias de otros en mi vida, definitivamente somos seres gracias al otro” (DB10, IMP08)

Por otra parte, escenarios propios del contexto educativo se constituyen en espacios relacionales que posibilitan la transformación que se da desde el quehacer educativo en la relación maestro-aprendiz<sup>12</sup>, así como, en la relación con los demás sujetos que hacen parte de estos escenarios, abriendo la posibilidad de potenciación de lo potenciable desde la relación con el conocimiento de sí y de mundo,

---

<sup>12</sup> La relación maestro-aprendiz, se ha connotado como una relación bidireccional, que puede ser leída también como aprendiz-maestro, pero que se puede entender desde la posibilidad que tiene el maestro para reconocerse en el lugar de su aprendiz.

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, Estela 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. Así, se entiende que la acción transformadora del maestro sobre su aprendiz se da en el campo relacional, que se lee como una relación bidireccional aprendiz-maestro. Este es un aspecto que es reconocido por los participantes cuando plantean,

el maestro debe siempre influir de manera positiva en la vida de sus estudiantes, orientándolos y haciendo que cada niño saque lo mejor de sí en una relación de

mutua reciprocidad, el maestro necesita de sus estudiantes, así como estos necesitan de nosotros. (DB09, MP07)

También se observa cuando una participante expresa, “en mí, si puedo mirar las transformaciones las veo reflejadas en mis estudiantes, ellos son los que más directamente se podrían ver afectados o beneficiados o trastocados por mi transformación” (CR01, IMP12).

Aunque se reconoce que la transformación del sujeto tiene origen en diferentes situaciones que devienen de la experiencia, la transformación se propicia cuando el sujeto asume una posición frente a ésta, que se constituirá como se ha mencionado en un experienciar-se.

Lo que implica un sujeto reflexivo y deliberante en la toma de decisiones, que le permite fortalecer sus procesos de construcción identitaria como signo de transformación / reconocimiento, como se expresa en la cita:

Cuando la encontramos el primer día [refiriéndose a una docente] y encontrarme con ustedes, fue uno de los mayores impulsos para salir de esa zona de confort y decir NO, necesito hacer esto para mí y para mí, conmigo y mis con mis compañeros. (CR03, IMP09)

Al respecto, se considera que el reconocimiento es un proceso que subyace a la transformación. Por otra parte, en la investigación se pudo constatar que en la construcción de los documentos biográficos el sujeto tiene la posibilidad de reflexionar su historia y convertir el ejercicio de construcción autobiográfico en fuente transformación / reconocimiento.

En este sentido, en el ejercicio que realiza el sujeto cuando rememora su historia, la narra o la plasma en un escrito, asume su vida desde posibilidades de reflexión y cuestionamiento, como un acto de experimentar su historia en una perspectiva de presente potencial como horizonte de posibilidades; es así, que se puede considerar en los términos de Anzaldúa y Ramírez (2010), la posibilidad del sujeto de auto-transformarse a partir de los nuevos sentidos que va construyendo, reconociendo que esto implica una apropiación crítico-reflexiva del mundo y de sí mismo.

Además, en la investigación el ejercicio reflexivo se vio enriquecido a través de la estrategia de didáctica no parametral del círculo de reflexión, que se realizó con los investigadores/maestranes/participantes, partiendo de los documentos biográficos como pretexto para entablar un diálogo, donde se favoreció el reconocimiento del sujeto en su discurso y en otros discursos, potenciando la habilidad que tiene para problematizar-se y de llegar también a problematizar, y la construcción de nuevo conocimiento como posibilidad de transformación / reconocimiento.

Ese concepto que él tenía de él se va transformando de acuerdo a la relación con el otro, a las palabras del otro, ese concepto que yo tengo de mí mismo también se puede ir transformando a partir de lo que yo estoy hablando con ustedes. (CR04, IMP08)

En este sentido, la transformación puede leerse en los términos de Zemelman (2007), como desarrollar la potencialidad desde la subjetividad, donde se superan las limitaciones del lenguaje y le permiten al sujeto avanzar hacia colocarse ante las circunstancias, más allá de una apropiación de éstas, le permiten definir un camino



para dar respuesta a la pregunta “¿cómo hacer del hombre más hombre?”, para el autor la respuesta “...se encuentra en la capacidad de reconocerse a sí mismo, desde sí, en sus posibilidades, a partir de lo que es y puede ser según las circunstancias contextuales” (p. 17).

De manera general, transformarse implica para el sujeto la posibilidad de despliegue de su subjetividad, más allá de las determinaciones propias de sus circunstancias. Al respecto, en las historias de vida de los participantes se reconoce la potencialidad como posibilidad de despliegue, que se genera a partir del reconocimiento y de experimentar sus experiencias, en los cuales el sujeto asume una posición reflexiva de sí mismo generando un transitar de la realidad del sujeto hacia un horizonte de posibilidades.

También encontré muchos momentos de los cuales aprendí y me ayudaron a obtener de alguna forma el “valor” para desenvolverme, para vivir mi vida a plenitud, uno de ellos es el Teatro... allí descubrí el arte en mí, una herramienta de grandes misterios, puesto que desencadena y desata esos hilos invisibles de la personalidad y de la individualidad, de lo colectivo en el compartir grupal, y como desde la enseñanza nos muestra en otras personalidades un reflejo, porque el teatro es ese espejo del mundo. (CR03, IMP09)

Es importante reconocer que el acto de transformarse del sujeto, tiene la capacidad de generar un efecto transformador en el otro, que implica una transmisión de construcción de mundo y de sí, y que contribuye en la re-significación de sentidos y significados que se construyen de manera intersubjetiva.

Pero la dinámica era totalmente diferente en todo aspecto, l@s ni@s, desde muy pequeñ@s exigía que se les diera “clase”, eran de diferentes edades, con problemas motrices o de lenguaje y en su mayoría agresiv@s y nos mostraron que con amor, proyectaron de la forma más natural el valor del respeto a través de abrazos, besos, acompañamiento y apoyo entre ell@s y nosotr@s; sus padres y madres, ladrones o trabajadoras sexuales en su mayoría, nos cuidaban y nos daban plena libertad para caminar por una zona que hasta la policía mostraba miedo por entrar. Gran experiencia. (DB05, MP04)

Se resalta la implicación del transformarse del sujeto en la transformación del otro, que sólo se da cuando se ha experimentado la experiencia y se ha posibilitado la construcción de nuevos significados, que permiten re-significar al mundo, no sólo al sujeto sino también a aquellas personas que hacen parte de su espacio vital ampliado,

l@s ni@s eran súper agresiv@s y con historias de vida terribles, pero fue gratificante ver como se transformaban en la medida que se le daba amor y se suplía las necesidades más básicas como la alimentación y el cuidado. (DB05, MP04)

Además se reconoce a los contextos educativos como escenarios donde las experiencias que se viven posibilitan la transformación del sujeto, considerando que son espacios donde se privilegia el encuentro con los otros y la posibilidad de construcción intersubjetiva de conocimiento. Esto implica para los maestros, reconocer como lo plantea Quintar (2006), que todos los seres humanos necesitamos el intercambio significativo con otros seres, en el sentido de construcción intersubjetiva de la identidad, además, de llevar a la práctica de la labor del maestro, el esfuerzo por

comprender y apreciar el conocimiento / re-conocimiento de sus aprendizajes y de sí mismo como sujeto maestro, como posibilidad de ampliar el campo de espacio vital de quienes hacen parte de los contextos educativos.

Así, se considera la educación como un escenario que posibilita al sujeto el acto de transformarse y de incidir en las 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 reflexionarse y de lograr transformarse para que puedan incidir positivamente en la formación integral de los seres humanos que requiere la sociedad actual. (DB09, MP07)

Como se puede observar en la Figura 5, se puede conceptualizar un proceso de transformación / reconocimiento como transformarse, que además está implicado en la posibilidad de transformar al otro y la realidad.

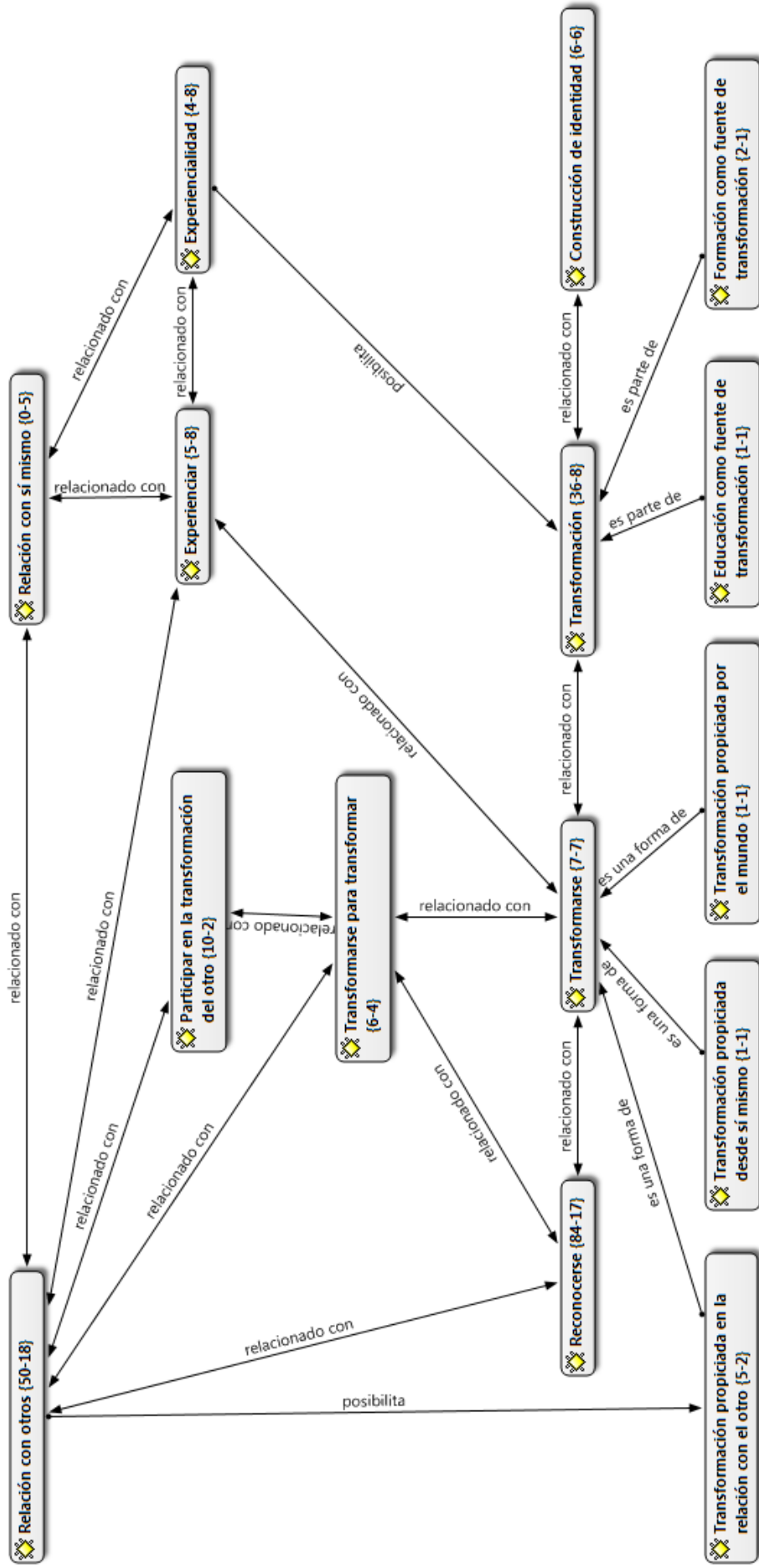


Figura 5. Transformarse para transformar

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

El sujeto en su construcción histórico-social enmarcada en un campo relacional y mediada por el lenguaje, elabora un conocimiento de sí y de mundo, construcción que se da a partir de la experiencia. El conocer surge en el contacto del sujeto con el mundo dentro del plano de la vida cotidiana, y en la relación con el otro genera un acervo de conocimiento que es asimilado por los sujetos y posibilita la construcción de su realidad.

Si yo me devuelvo a hacer el ejercicio de releer esa historia digo que chévere, he vivido tantas cosas, he conocido tanto lugares, he pasado por tantas circunstancias tan diversas, y en todas ha estado enmarcado siempre el lenguaje y siempre me ha ayudado a dar un paso más, y a aprender a estar configurada por un momento especial que está determinado a través de un lenguaje particular, haya sido un lenguaje de violencia, haya sido un lenguaje de afecto, haya sido un lenguaje de expresión pero en mi historia de vida está el lenguaje enmarcado todo el tiempo, ha sido un lenguaje médico en todas las etapas y ha sido mi propio lenguaje. (CR02, IMP10)

Es importante considerar como lo señala Schaff (1967), que la construcción de la realidad presenta un carácter subjetivo en el proceso de conocimiento, el cual está vinculado con un papel activo del lenguaje relacionado con una capacidad creativa para representar la realidad del sujeto.

Además, conocer permite al sujeto concebir el mundo. En este sentido, la narración de la historia de vida de los participantes da cuenta de sus construcciones de

conocimiento acerca de su realidad y sobre quienes son para sí mismos, una participante refiere, “soy tranquila, cariñosa, procuro ocuparme en el momento y no preocuparme por cosas que aún no se les ha destinado el tiempo para realizarlas” (DB03, MP02).

El conocerse supone para el sujeto un concepto sobre quién es para sí, sin necesariamente reflexionar sobre ello, en cuanto a formas de describirse en el mundo que se originan por las referencias de experiencias vividas o que han sido dadas por otros, en relación con lo anterior, se puede evidenciar en el texto de uno de los participantes conocimiento que sabe sobre sí mismo,

soy de Pasto, Nariño, Territorio de El Encano, laguna de La Cocha. (...) por mi abuela paterna tengo raíces indígenas pastos pues ella procede del municipio de Córdoba - Nariño. Por mi abuelo materno soy Quillasinga pues él vivió en el territorio de San Fernando - Pejendino vecino del territorio del Encano el cual se encuentra muy cerca de la actual ciudad de Pasto. (DB04, MP03)

No obstante, el conocer mediado por un acto reflexivo del sujeto desde y ante lo que conoce otorga posibilidades de nuevos sentidos que escapan a lo determinado, de manera que aquello que conoce de sí y de mundo como acto reflexivo se constituyen como parte de un proceso de reconocimiento, esto se observa cuando el participante expresa, “soy (...) una persona amante del territorio pues siempre he luchado por vivir y permanecer en él, me gusta mucho el trabajo comunitario y la construcción colectiva de pensamiento, política y acción para el bien vivir de las comunidades” (DB04, MP03).

Este proceso de reconocimiento implica para el sujeto posicionarse desde lo que le es conocido y ante lo que se ha de conocer, así el conocimiento puede adquirir nuevos sentidos y significados, como lo deja ver el participante cuando manifiesta,

bueno yo en algún momento de mi historia creía que sabía quién era y que me lo tenía o sea todo como bajo control, pero debido algunos sucesos me di cuenta que me faltaba mucho conocer de mí misma y me faltaba mucho estructurarme para saber que quería ser, a donde iba ir, ese proceso que les comentaba ayer que estaba como en esa transformación en esa situación de cambio y de búsqueda, entonces realmente creo que ahora tengo un poco más de conocimiento de mí misma pero estoy en proceso de estructurarme para poderme reconocer realmente y saber quién soy. (CR02, IMP12)

Se entiende que el acto reflexivo sobre lo que se conoce constituye una experiencia de reconocimiento. Por tanto, reconocer implica una experiencia y cada experiencia de conocer proporciona al sujeto posibilidades de reconocimiento, cuando vive la experiencia, como experienciar-se, le permite volver reflexivamente sobre aquello que se conoce,

ese encuentro y ese 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, y otra cosa es como ese encuentro de mi misma por mis raíces. (CR05, IMP12)

Los participantes al recordar en los documentos biográficos las experiencias vividas, tienen la posibilidad de darles un nuevo sentido a sus vivencias. El ejercicio autobiográfico posibilita una re-significación de la experiencia al hacer un re-

conocimiento de la historia de vida propia y de los demás. Igualmente, la reflexión que se puede hacer del ejercicio autobiográfico, brinda posibilidades de reconocimiento de sí y del otro,

entonces eso también me hace unirme como a ustedes, y eso también me parece así bien bonito y bien significativo, también es como también a leerlos a ustedes me es decir al verlos a ustedes me reencuentro conmigo misma, con cosas que yo creí haber olvidado, o ya no recordaba. (CR04, IMP09)

Las historias de vida descritas en los documentos biográficos dan cuenta de diferentes relaciones que surgen con los otros en múltiples escenarios de los cuales el sujeto hace parte, principalmente en los contextos escolar y familiar, que proveen al sujeto la posibilidad de reconocer al otro entendiendo que la lectura y la reflexión de mundo, provee al sujeto de elementos para crear vínculos y la apertura para reconocerse y aceptarse como sujetos diversos, encontrando resonancia de esto en la relación con los otros.

Esta forma de reconocimiento mediada por la relación con el otro, se evidencia en la narración de los participantes: “he aprendido a conocer y valorar a las personas y seres tan diversos que vivimos en este planeta y he entendido que juntos debemos convivir de una manera armónica de justicia y respeto” (DB03, MP02); “Para mi es una necesidad aprender constantemente por cuenta mía, pero siempre es privilegiado aprender cuando uno está guiado, cuando alguien lo orienta hacia donde...o cuando hay una posibilidad de encontrarse con otra personas?” (CR02, IMP11).

Desde la experiencia de reconocimiento que se da a través de la mediación que se genera con el otro, se da la posibilidad para el sujeto de construir conocimiento de sí



mismo, que se puede connotar como Reconocer-se cuando el sujeto asume una posición reflexiva-deliberante frente a este conocimiento.

Así, el Reconocer-se es un acto donde se toma posición frente al conocimiento que se tiene de sí mismo; al Reconocer-se se va más allá de ese conocimiento, en tanto se asume una posición crítica reflexiva frente a sí mismo, a los otros y al mundo.

De esta manera, al Reconocer-se el sujeto tiene la posibilidad de cuestionar la concepción que tiene de sí, además de romper con los parámetros que lo determinan hacia una nueva construcción de significados de sí mismo, como lo plantea Zemelman (2007) el sujeto tiene la capacidad de ir más allá de lo dado-significado hacia nuevos horizontes de posibilidades.

En el proceso de Reconocer-se se van construyendo nuevos significados en los participantes, “cuando uno aprende esas pequeñas cosas que van tomando significado empezamos a tomar la vida de una manera distinta, con responsabilidad y libertad” (DB07, MP06).

De igual manera, el proceso reflexivo de la historia de vida, permite ir más allá de reconocer la historia, además, conlleva a la implicación del sujeto en su historia, a través de los significados que le permiten significar su experiencia como presente histórico,

yo en algunas cosas es historia, solo historia y en otras es como tratar de explicar esa historia de alguna manera, qué significa eso para mí en la actualidad, entonces yo creo que ahí se va dando un poquito ese pensamiento crítico, es decir, no es solamente historia, historia mía, de las cosas que fueron sucediendo sino tratar de decir miren esto significa, esto para mí. (CR01, IMP08)

El conocimiento de sí mismo como acto de Reconocer-se, se da de forma dinámica como producto del cuestionamiento de la historia de vida, en relación consigo mismo y con los otros; en los documentos biográficos y en los círculos de reflexión se evidencia la búsqueda por Reconocer-se a partir de la reflexión, “muchas introspecciones y reflexiones pueden surgir de mis experiencias de la infancia, algunas de estas dan cuenta de mi vida como adulto” (DB10, IMP08).

El acto de reflexión del sujeto sobre el conocimiento que tiene de sí mismo, implica asumir una posición ante sí lo cual a su vez conlleva a tomar un lugar en el mundo desde esa nueva construcción, por tanto se entiende que reconocer-se provoca una transformación en el sujeto que se reconoce,

conocerme a mí como persona, conocer a los demás y conocer el entorno encaminado a la defensa y valoración, pues estoy convencida de que uno no ama lo que no conoce y además lo que hago es pensado en las futuras generaciones. (DB03, MP02)

Reconocer-se implica desde el acto reflexivo la capacidad de cuestionarse frente al conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo, posibilitando el enriquecimiento de su subjetividad, como posibilidades de despliegue, para re-significar-se a sí mismo y re-significar al mundo, en términos de Zemelman (2006), “...cuestionar los propios límites y concebir al mundo interno de cada uno, como cambiante, por lo tanto, sin límites fijos” (p. 76).

Lo anterior conlleva que a partir del Reconocer-se se pueden ampliar las posibilidades de ser en el mundo, que implican el posicionamiento del sujeto ante sus

circunstancias y la posibilidad de movilizarse a otros ángulos de argumentación que surgen en la posibilidad de reconocer al otro y Reconocer-se en y a través del otro.

Mis compañeros me miraban como la niña juiciosa, la que no peleaba, la que participaba en la mayoría de eventos culturales, la líder, la consejera, la que sabía escuchar, la mediadora y lo más importante la que brindaba su ayuda y amistad en todas las circunstancias de la vida escolar. (DB08, MP06)

Así, en el encuentro con el otro se construye conocimiento que el sujeto asume para sí; basada en la experiencia que vive en su formación de maestría, una de las participantes escribe: “al inicio del primer semestre, me permití romper mi zona de confort (...) y gran parte de la motivación necesaria para hacerlo, fue conocer, escuchar y entender que mis posibilidades son tan grandes como yo quiero que sean” (DB12, IMP09).

Con el despliegue de la subjetividad producto de Reconocer-se surge un horizonte de posibilidades, como posibilidades de ser, que implica para el sujeto asumir una postura responsable consigo mismo y con los otros para tomar decisiones, así el sujeto puede construir una manera particular de vivir, de ser en el mundo, de ser y estar en la historia.

creo que esa ha sido como la transformación en pararme y hacer de este oficio y de esta profesión que yo elegí, una manera de vivir, de vivir pero haciéndolo bien con fundamentos, estudiando queriendo esto no por verme haciendo arte si no por lo que el arte genera en mí dentro de mí. (CR03, IMP09)

La toma de decisiones frente a las posibilidades de ser, exige el reconocer-se para poder actuar ante sus circunstancias y no determinarse por éstas; se observa en

una participante que frente a las decisiones tomadas por otros, puede asumirlas como propias a partir de reconocer-se: “el ingreso a mi carrera fue al inicio decisión de mi madre quien me inscribió, pero la continuación en ella fue por elección propia, al parecer me conocía tanto, que le agradezco por permitirme estudiar algo que me motiva constantemente” (DB05, MP04).

En los documentos biográficos se resalta de manera recurrente la posibilidad de ser maestro como una manera específica de vivir; se destaca que en lo expresado por algunos participantes existe una idealización sobre la labor del maestro a partir de las experiencias vividas en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los participantes asumen 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,

Entonces soy maestro porque descubrí que es un don, algo sublime, una buena labor y la mejor tarea que puedo hacer. Para mi ser maestro es ser escultor del futuro del hombre, forjamos hombres nuevos con nuestras herramientas de amor y sabiduría. (DB02, MP01)

Se resalta también la implicación que hacen los participantes de su ser como maestro, de su identidad como reconocimiento de sí mismo en la labor propia de la enseñanza, y las posibilidades de ser sujeto maestro en el mundo que se desprenden de ésta labor.

Como maestra soy una persona humilde, tranquila, puntual, responsable que está dispuesta ha-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 importantes 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)

En la figura 6., se observa la relación de los conceptos de la categoría Reconocer-se como proceso de transformación desde el lenguaje experiencial hacia las posibilidades de ser.



#### 4. HALLAZGOS

En el problema de investigación se planteó la necesidad de reconocer las transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual, por lo tanto se desarrolló un proceso hermenéutico tomando como metodología la Teoría Fundamentada y planteando la lectura de las historias de vida de los investigadores a partir de documentos autobiográficos.

Lo anterior llevó a que el equipo de investigación, en la búsqueda de sentido a la historia de vida narrada en los documentos aportados, decidiera ampliar el campo de indagación a otros maestrantes, teniendo en cuenta lo que iba surgiendo de la información recolectada como mecanismo para depurar, configurar y hallar las categorías que iban emergiendo.

Así mismo, se contempló la necesidad de profundizar en lo escrito de los textos autobiográficos de los maestrantes/participantes, tomando la decisión de utilizar la estrategia de didáctica no parametral planteada por Estela Quintar (2006) conocida como círculo de reflexión.

En este proceso emergieron categorías que posibilitaron reconocer transformaciones que se dan desde la experiencia hacia un lenguaje experiencial, y desde el conocimiento de mundo que tiene el sujeto hacia un reconocimiento de sí mismo, que permitieron evidenciar la transformación de un sujeto que se reconoce como sujeto maestro, por medio de un lenguaje que lo potencializa, connotado como *Lenguaje - Fuerza*.

En este sentido, surgió una primera categoría de análisis, *Lenguaje Experiencial producto de Experienciar-se*. En esta categoría se analizó que a partir de las experiencias de la vida cotidiana que viven los sujetos, se puede distinguir la relación que el sujeto tiene consigo mismo y con otros.

De manera específica, se reconoce que en la narración de la historia de vida realizada por los participantes, como maestrantes de educación, otorgan mayor relevancia a las experiencias vividas en escenarios donde han asumido el papel de aprendiz o maestro, integrando en la forma en que ven y entienden su propio rol como ideal de ser maestro o aprendiz. A partir de esas experiencias los maestrantes van configurando una manera de entender la educación y asumirse en los contextos educativos.

Esta forma de ver, leer, narrar e interpretar el mundo está permeada por el lenguaje, el cual faculta al sujeto significar su realidad, ya sea como una realidad que lo determina o una donde el sujeto se posiciona para situarse ante sus circunstancias y trascenderlas.

La posibilidad del sujeto de revivir su experiencia, “experienciar la experiencia”, implica un acto reflexivo donde se re-significa la experiencia desde una perspectiva de presente histórico, en términos de Guarín (2013) autorreflexión que implica pensar la realidad y pensar el pensamiento que piensa esa realidad.

En la medida que se integran las experiencias en el discurso del sujeto, se constituyen en un Lenguaje Experiencial que posibilita en el sujeto nuevas formas de argumentación sobre su modo de ser-estar en la historia. En esta construcción de Lenguaje Experiencial se integran experiencias-fuerza que se connotan por la



potencialidad que tienen para posibilitar que el sujeto, al experimentar-se en estas experiencias, resignifique su mundo mediante un Lenguaje - Fuerza.

Por otra parte se analizó la categoría *Transformarse para transformar, desde experimentar-se hacia el reconocimiento*. Este análisis permitió reconocer que la transformación puede ser entendida como una posibilidad de vivir la experiencia y constituir la como un lenguaje, implicando un posicionamiento reflexivo y deliberante que conduce al reconocimiento del sujeto.

La transformación surge del Lenguaje Experiencial producto de Experimentar-se en distintos escenarios de la vida cotidiana, siendo relevantes aquellos donde priman la relación con el otro, los procesos de formación y la autorreflexión. Además, implica la posibilidad de despliegue del sujeto y un posicionamiento reflexivo-deliberante frente a la toma de decisiones.

Se evidenció que la construcción autobiográfica se constituye en fuente de transformación / reconocimiento, en tanto ésta construcción se establece como posibilidad de experimentar-se para reflexionar-deliberar su historia. Se destaca que la transformación / reconocimiento está mediada por la relación con el otro. Se puede leer la transformación como desarrollar la potencialidad desde la subjetividad, implicando su despliegue desde la posibilidad de re-significar el mundo.

Se reconoce que la transformación del sujeto posibilita un efecto transformador en el otro, que se sustenta en las formas de concebir el mundo transmitidas en la relación con otros, y que contribuyen a la construcción de nuevos sentidos y significados en otros sujetos. Al respecto es relevante la acción transformadora del maestro, quien desde un rol que se da en un escenario donde se privilegia el encuentro

con el otro y la construcción intersubjetiva de conocimiento, incide en la transformación de los sujetos con quienes se relaciona.

Una tercera categoría que emergió del análisis corresponde a *Reconocer-se como proceso de transformación desde el lenguaje experiencial hacia las posibilidades de ser*. En esta categoría, se reconoce como el sujeto puede concebir el mundo a partir de la construcción de conocimiento producto de las experiencias vividas en la vida cotidiana, además, se comprende que esta construcción está mediada desde la capacidad creativa del lenguaje.

A partir de las narraciones que hace el sujeto, se puede dar cuenta del conocimiento que tiene de sí y de mundo, y la reflexión que él puede hacer sobre ese conocimiento posibilita la construcción de nuevos sentidos. De esta manera, a través de la narración de la historia de vida, abriendo la posibilidad de experimentar sus vivencias, y volver reflexivamente sobre aquello que conoce al experimentar-se.

Esto posibilita que el sujeto de nuevos sentidos a sus vivencias, a partir de la re-significación de la experiencia como re-conocimiento de su historia de vida y de la historia de otros. Esta forma de reconocimiento se puede connotar como Reconocer-se, en tanto el sujeto frente al conocimiento de sí mismo, asume un posicionamiento reflexivo - deliberante, que abre las posibilidades para cuestionarse a sí mismo, y surcar los límites de las determinaciones hacia nuevos horizontes de posibilidad.

Así el sujeto puede encontrar su lugar para ser-estar en la historia, implicándose en su propia historia de vida a través de la re-significación de su experiencia como presente histórico. Esto plantea, ante las posibilidades que emergen producto de su

reconocimiento asumir una postura responsable consigo mismo y con los otros en la toma de decisiones.

Se resalta entre las posibilidades de ser, que son producto del reconocimiento, la posibilidad de ser maestro, que se vive como un ideal posible en tanto se reconoce en la historicidad del sujeto y en las posibilidades de ser sujeto maestro en el mundo.

El análisis de estas categorías nos permite dar resolución a la pregunta problematizadora con que se dio inicio a la investigación, en tanto nos cuestiona sobre ¿qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en Maestros de Educación desde la Diversidad?, se reconocieron específicamente transformaciones que implican un transitar en la construcción de identidad del sujeto partiendo desde la experiencia que se vivencia en la cotidianidad, hacia una construcción de lo posible en un escenario del mundo, que se establece como espacio-tiempo de posibilidades.

En este sentido, en primer lugar se reconoce una transformación que se da desde la experiencia hacia la construcción de un lenguaje experiencial. Como se ha señalado, a partir de las experiencias que vive cada sujeto, se presenta para éste la posibilidad de construcción de una experiencialidad que se construye como parte de un acervo de conocimiento, como lo plantean Schütz y Luckmann (1973), se constituye en un esquema de referencia que se acumula a partir de las propias experiencias del sujeto y aquellas que son transmitidas por otros.

Sin embargo, es importante destacar que estas experiencias adquieren valor, en tanto son llevadas al lenguaje del sujeto, como Lenguaje Experiencial, en la manera que se integran en su discurso, y sirven como referencia para significar su modo de

ser-estar en la historia. Lo anterior, se presenta en tanto se da desde un posicionamiento reflexivo - deliberante frente a esas experiencias, como producto de experienciar-se. Esto connota, la posibilidad del sujeto de cuestionar su historia de vida, a través de revivir su experiencia, y encontrar en ella diversas maneras de significarla, en tanto el sujeto la lee y la interpreta constantemente a través de su presente histórico.

En este sentido, es relevante la oportunidad de escribir la propia historia, como un primer momento para leerse a sí mismo y a otros que han sido importantes en la construcción de su propia identidad; igualmente adquiere valor para el sujeto hacer la lectura de su historia en espacios que se comparten con otros, situando su historia ante otros discursos y ofreciendo la posibilidad de constituir nuevos ángulos de argumentación - interpretación en relación al conocimiento de sí mismo y de mundo.

Así las cosas, se evidencia la necesidad de que el sujeto pueda experienciar-se en espacios que sean constituidos por él mismo, en términos de Guarín (2013) en lugares para pensar el mundo, que se instituyen como "...una práctica histórica, social y cultural de ciudadanía de pensamiento" (p. 10), permitiendo la autoreferenciación del sujeto en los modos de colocarse entre otros.

De esta forma, a partir de la reflexión que el sujeto logra en estos espacios, puede asumir posturas de pensamiento crítico y de autonomía sobre su experiencia en el mundo, sustentadas en la construcción de un Lenguaje Experiencial.

Un segundo hallazgo corresponde a la transformación del sujeto desde el conocimiento que tiene del mundo hacia un reconocimiento de sí mismo. El sujeto que se reconoce, lo hace 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.

En este proceso de transformación, el lenguaje actúa como mediador para conocer el mundo y darle sentido. Se reconoce que “el lenguaje puede cumplir la función de parámetro o de activador de realidades” (Zemelman, 2007, p. 35), en este sentido, se puede vislumbrar que en las posibilidades del lenguaje, el sujeto mediante la reflexión que puede hacer de sí y del mundo, puede llevar el conocimiento que adquiere en sus experiencias vitales a un conocimiento para y de sí mismo, donde, la exploración de nuevos significados como experiencias que se potencializan en su discurso, le posibilitan al sujeto en la medida que reflexiona sobre éste, ver más allá de lo evidente de su presente histórico y construir lecturas develando lo oculto, como lo ha planteado Castoriadis (1992 citado en Zemelman, 2007), una “capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí” (p. 121).

De donde, se puede deducir que la ausencia de reflexión del sujeto, hace que éste sea determinado por sus circunstancias. Como se ha señalado, con la reflexión se rompe el espacio de subordinación a condiciones externas, no solo con la enunciación de sus experiencias, sino que es necesario, que el sujeto vuelva sobre ellas con un posicionamiento reflexivo - deliberante que le permita situarse en el escenario del mundo, como espacio-tiempo de posibilidades.

Para esto se recurre, a la capacidad poiética del lenguaje, poder creador de mundos posibles, que se construyen como ideal de sujeto en el mundo, ya sea maestro o aprendiz como se observó en la investigación, que se visualiza a través del discurso de los sujetos, como ideal posible, en tanto el sujeto puede reconocer-se en ese ideal y

participar en su construcción como posibilidades de ser, en este caso de ser sujeto maestro en el mundo.

En este sentido, se define reconocer-se, como posibilidad del sujeto de conocimiento/re-conocimiento de sí mismo y de mundo que se significa a partir del Lenguaje, cuando asume un posicionamiento ante sus circunstancias, así, como lo plantea Zemelman (2007), implicando una problemática de ser en las condiciones o bien ser en la potencialidad que excede esas condiciones, planteando ir más allá de los significados que impone la comunicación, y enriqueciendo la capacidad del lenguaje para construir nuevos significados.

De esta manera, cobra importancia el lenguaje por medio del cual el sujeto se representa a sí mismo, que en el caso de sujeto maestro, se construye como un ideal basado en las experiencias propias y de otros, permitiendo configurar una identidad de maestro para cada sujeto, y que es situado en las condiciones específicas que configuran una identidad regional como maestro latinoamericano, en todas y cada una de las singularidades que construye como proceso de identidad y que lo connotan en su diversidad.

Por último, se considera la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un Lenguaje - Fuerza que lo potencializa como sujeto maestro. En este sentido, reconocer-se, se constituye para el sujeto 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 los planteamientos de Quintar (2006), desde la promoción del deseo de saber, como actos de conciencia histórico-social y de expresar su saber.

Este proceso de transformación implica la recuperación de la voz del maestro (Guarín, 2013), que lo caracterice como sujeto de pensamiento crítico y de autonomía intelectual. En este marco, 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 historia de vida de otros sujetos, le posibilite participar de la construcción del ideal de ser sujeto maestro en el mundo.

Así, es relevante propiciar espacios donde puedan confluír los discursos, específicamente discursos que narran al sujeto dando cuenta de su historicidad, permitiendo entre éstos visualizar intersecciones, diferencias, contradicciones, sustentos, entre otras formas de encuentro - desencuentro.

En esta dirección, posibilitando al sujeto la construcción de su historia de vida ampliada con la historia de vida de otros. En la investigación se utilizó el círculo de reflexión como herramienta que permitió ampliar la historia de vida de cada participante, en referencia a la historia de vida de otros participantes, posibilitando nuevos sentidos y maneras de significar su ser-estar en la historia.

Por otra parte, la recuperación de la voz del maestro, otorga potencialidad al sujeto, desde el posicionamiento que el sujeto hace para colocarse ante sus circunstancias y trascender los límites de la significación. Esto le permite, al encontrarse consigo mismo en su narración y en el discurso de otros (reconocer-se), lograr encontrar nuevos horizontes de posibilidades y asumirse en ellos.

Por lo tanto, la voz del maestro potenciada desde su historia de vida como posibilidad de significar su presente histórico, conduce a la recuperación del sujeto como 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 la historia 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. Es así que desde el lenguaje que potencializa al sujeto, puede Reconocer-se y llevar el conocimiento de sí mismo hacia una posibilidad existencial.

En el análisis de las categorías como en los hallazgos, se identificó la relevancia de la categoría Lenguaje en la comprensión del problema de investigación, específicamente la categoría Lenguaje Experiencial como una forma particular de estar en el lenguaje, que se produce por la integración en el discurso de experiencias que han sido re-significadas.

Dentro del Lenguaje Experiencial, emerge con potencia la categoría Lenguaje - Fuerza, que corresponde a una forma singular del Lenguaje Experiencial que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo.

El Lenguaje - Fuerza surge como parte del proceso que se da desde vivenciar las experiencias en el mundo de la vida cotidiana hasta la construcción de posibilidades en el escenario del mundo. En la figura 7, se puede observar la representación gráfica de la categoría Lenguaje - Fuerza, que se ha construido mediante el análisis de las categorías emergentes y los hallazgos.



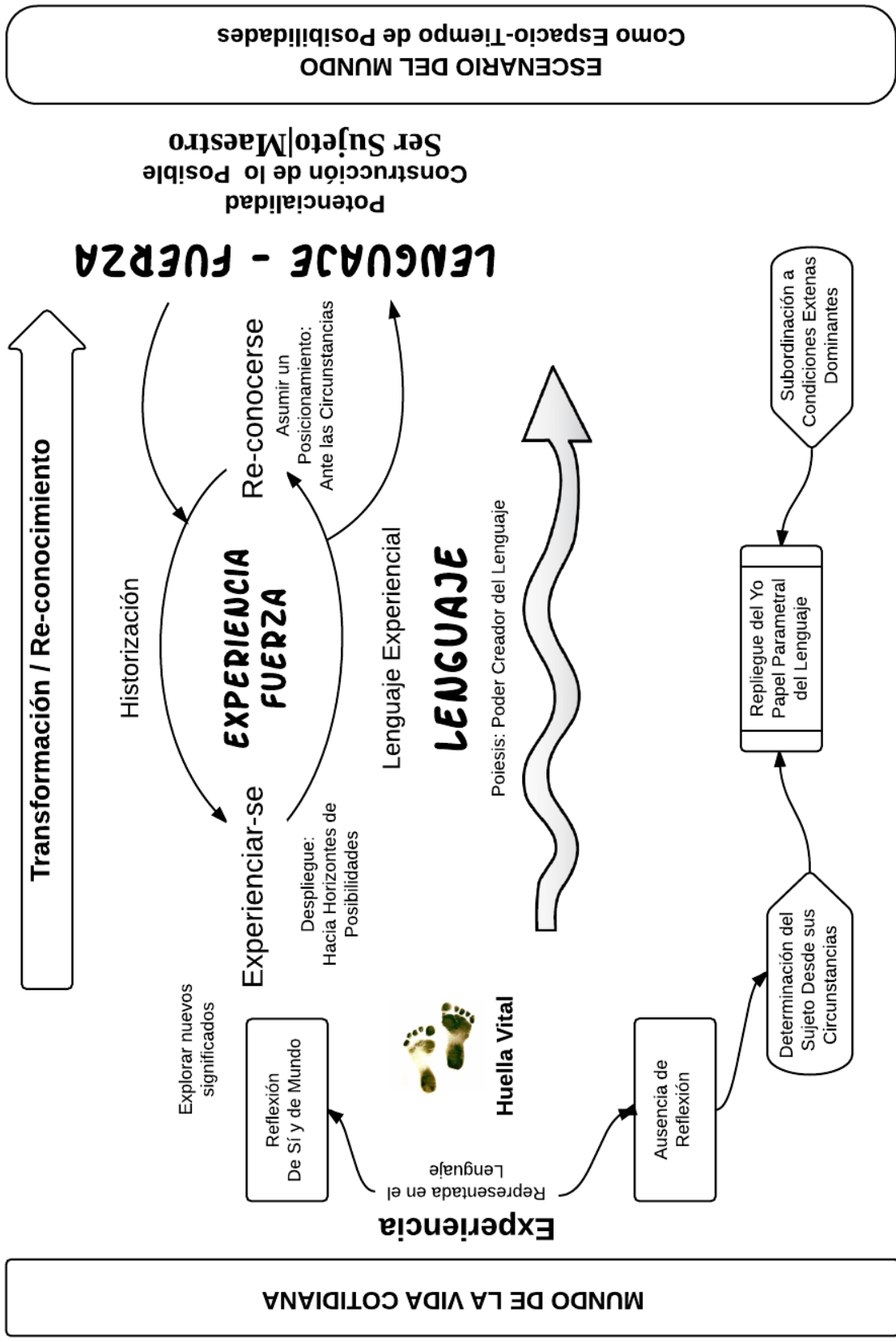


Figura 7. Lenguaje - Fuerza

Se puede conceptualizar la categoría Lenguaje - Fuerza como una forma de Lenguaje Experiencial que surge a partir de la reflexión de sí y de Mundo, y le permite al sujeto significar y explorar nuevos significados de su experiencia.

Este Lenguaje Experiencial posibilita el despliegue de la subjetividad hacia nuevos horizontes de posibilidades, y se establece como una forma de Experienciar-se cómo sujeto en el mundo, que de manera dialógica a través de Experiencias - Fuerza le posibilita al sujeto Reconocer-se, asumiendo un posicionamiento ante las circunstancias. Así, el Reconocer-se posibilita Experienciar-se, como Experienciar-se permite Reconocer-se.

Las Experiencias - Fuerza se sustentan en marcas o huellas vitales, que son asumidas desde un posicionamiento reflexivo - deliberante que conduce al sujeto a la re-significación de sus vivencias, brindando nuevas formas de significar su experiencia en el mundo.

De esta manera, las Experiencias - Fuerza sustentan la construcción de una forma específica de Lenguaje Experiencial, que corresponde al Lenguaje - Fuerza, lo que permite al sujeto asumir un posicionamiento para transitar más allá de los límites que lo determinan hacia nuevos horizontes de posibilidades, rompiendo con el campo de significados establecidos.

Además el Lenguaje - Fuerza posibilita la re-significación de experiencias vividas por el sujeto o por otros sujetos, que se pueden constituir en Experiencia - Fuerza al ser reflexionadas e integradas en el Lenguaje Experiencial del sujeto.

Así, se enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo en su presente histórico como perspectivas de presente potencial. Así, se reconoce la

potencialidad del Lenguaje - Fuerza para significar desde la capacidad poiética, como el poder del lenguaje para crear/re-crear realidades como construcción de lo posible en el escenario del mundo como espacio - tiempo de posibilidades.

En la experiencia del maestrante, el Lenguaje - Fuerza permite visualizar nuevos horizontes hacia la construcción de posibilidades de ser, específicamente la posibilidad de ser sujeto maestro en el mundo, con reconocimiento de sí mismo y de mundo.

## 5. CONCLUSIONES

El análisis de las historias de vida realizado a través de los documentos biográficos y los círculos de reflexión, así como de los referentes teóricos y las perspectivas particulares de los investigadores permitió llegar a las siguientes conclusiones.

- Se pueden reconocer transformaciones que implican un transitar en la construcción de identidad del sujeto, que surgen desde la experiencia que el maestrante tiene en el mundo de la vida cotidiana y que se orienta hacia la construcción de escenarios de lo posible. Esto implica una transformación de la experiencia en Lenguaje Experiencial, en la cual el sujeto logra un enriquecimiento de su lenguaje y por ende de su subjetividad; por otra parte, implica una transformación del conocimiento de mundo, hacia un reconocimiento de sí mismo, donde el sujeto asume un posicionamiento reflexivo - deliberante para determinar su manera de ser-estar en la historia; por último se devela la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un Lenguaje - Fuerza que lo potencializa en las posibilidades de ser, que específicamente para el maestrante corresponde a la posibilidad de ser sujeto maestro en el escenario del mundo.
- Se puede interpretar en las construcciones autobiográficas el sentir, pensar y actuar de los maestrantes, develando su forma de ver, leer, narrar e interpretar el mundo. En esta lectura se reconoce que los maestrantes otorgan mayor relevancia a las experiencias vividas en escenarios donde ellos han asumido el rol de aprendiz o maestro, destacando experiencias de aprendizaje y de

enseñanza, ya sea en escenarios relacionados con la educación como en otros escenarios de su cotidianidad. Es a partir de estas experiencias que los sujetos pueden integrar en su Lenguaje Experiencial formas de significar sus vivencias como maestro o aprendiz, posibilitando construir conocimiento que le permite entender y vivir su rol en los contextos educativos. Se resalta que los maestrantes realizan una construcción sobre el arquetipo de ser maestro, pero que se vive como ideal posible en la medida que el sujeto asume su rol como maestro y se reconoce en ese ideal.

- La construcción autobiográfica del maestrante, como posibilidad de escribirse /narrarse, leerse, re-leerse y de compartir con otros su biografía dentro un escenario de encuentro con otras subjetividades, posibilita al sujeto re-significar su experiencia. A partir de un posicionamiento reflexivo – deliberante, como forma de pensamiento crítico y de autonomía intelectual, el sujeto puede Experienciar-se a través de su experiencia, permitiendo la integración en su discurso de un Lenguaje – Fuerza que potencializa su manera de significar el mundo. De esta manera, logrando asumirse desde un posicionamiento que le permite crear/re-crear realidades desde el poder creador del lenguaje, como maneras de colocarse ante sus circunstancias.
- En las narraciones que los maestrantes realizan en sus documentos autobiográficos se pueden visibilizar huellas o marcas producto de experiencias vividas que son relevantes en la historia de cada sujeto. Estas experiencias se transforman en un Lenguaje Experiencial producto de Experienciar-se, que le posibilita al sujeto maneras de representar y de significar su mundo. La reflexión

sobre este Lenguaje Experiencial le permite al sujeto transitar hacia un reconocimiento de sí. Así, en la medida que se realizan estas construcciones se enriquece el Lenguaje, permitiendo el despliegue de la subjetividad hacia nuevos horizontes de posibilidades; en este sentido, la construcción de este Lenguaje Experiencial, especialmente Lenguaje – Fuerza, provee al sujeto la posibilidad de Reconocer-se, como posibilidades de cuestionarse a sí mismo y surcar los límites de las determinaciones propias de lo dado significado.

- Se reconoce la existencia de un Lenguaje – Fuerza que corresponde a una forma particular del Lenguaje Experiencial que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo. El Lenguaje – Fuerza cobra relevancia en la construcción de lo posible mediante la capacidad poética del lenguaje, que permite al sujeto surcar los límites de las determinaciones hacia nuevos horizontes de posibilidades. Así, se reconoce en los maestrantes, la construcción de un ideal de ser maestro, que se materializa como experiencia vivida que vuelve a vivir en el presente histórico, reconociendo que el maestrante puede Experienciar-se como sujeto maestro en su historia, y vivir su historia como sujeto maestro en el escenario del mundo como espacio-tiempo de posibilidades.

## 6. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

### 6.1. Recomendaciones

Se propone hacer uso de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, en diversos contextos de formación/educación, para lo cual se establecen recomendaciones para la aplicación de este conocimiento.

- a. En el contexto de formación Magister en educación, es importante que se fortalezcan los espacios para el proceso escritural de la historia de vida de los maestrantes, por medio de documentos biográficos (biografía - auto-ecobiografía - corpobiografía - fotobiografía). De igual manera, propiciar la participación activa del maestrante en procesos de reconocimiento de sí y de mundo. Además de ampliar las posibilidades de reflexión sobre su historia por medio del círculo de reflexión, que conlleven a posibilidades de reconocimiento del sujeto desde su historicidad.
- b. La anterior recomendación también aplica para programas de formación de educadores, en el sentido de propiciar espacios 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 el quehacer profesional de docentes.
- c. Es desde los escenarios de formación/educación de maestrantes y maestros donde es importante llevar a su Lenguaje Experiencial la práctica de escribir-se y leer-se, como posibilidad de experimentar-se y reconocer-se.

- d. Es relevante para el sistema educativo, construir lineamientos que permitan propiciar escenarios dentro de los contextos educativos, donde puedan confluir los discursos, específicamente discursos que narran al sujeto dando cuenta de su historicidad. Posibilitando así, a los sujetos inmersos en estos contextos la configuración de sus historias de vida que se amplían y re-significan a través y con la historia de vida de otros. En este sentido, la Universidad desde la Maestría en Educación desde la Diversidad, tiene la responsabilidad de trascender hacia la transformación de las prácticas y espacios educativos e incidir en la construcción de nuevas formas de ver y entender la educación que posibiliten el reconocimiento del maestro en sus contextos.
- e. Es importante reconocer la educación como escenario no solo de formación sino de transformación de los sujetos que participan de esta, y el maestrante es llamado a asumir el desafío de transformarse para intervenir en la transformación de su realidad, a partir de un acto reflexivo y experiencial como sujeto histórico, frente a su ser y ante el otro.

## 6.2. Implicaciones

### 6.2.1. Generación de nuevo conocimiento

Resultado-Producto	Medio de verificación	Beneficiario
Artículo científico	Un (1) artículo publicable en revista indexada: categoría C	Comunidades académicas y universitarias en sus niveles de pregrado y posgrado



### 6.2.2. Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado-Producto	Medio de verificación	Beneficiario
Formación y entrenamiento de formandos de maestría	Participación de cinco (5) formandos de maestría	Formandos de maestría
Aporte científico al Macroproyecto de Investigación del profesor-tutor	Aporte científico al Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana - Instituto Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales	Formandos de posgrado a nivel de maestrías y doctorados en educación y diversidad

### 6.2.3. Apropiación social/pública del conocimiento.

Resultado-Producto	Medio de verificación	Beneficiario
Presentación de los resultados de investigación en evento académico local	Presentación de la investigación en un (1) evento local: Seminario-Taller “Yo Maestro”	Contexto local de la Institución Educativa Municipal Santa Teresita

### 6.2.4. Impacto ambiental de la investigación

La investigación no generó impactos de tipo ambiental. Los alcances de ésta implicaron trabajo de observación y metodologías participativas que no se consideran de tipo experimental; razón por la cual no existe riesgo de impacto negativo en el ambiente.

Los impactos esperados son de tipo social y comunitario para los participantes directos, así como también impactos a nivel académico, derivados de las comprensiones que se logren con el proceso investigativo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. Fuentes

- Acosta, Y. (2011). Crítica del sujeto/sujeto de la crítica. La constitución categorial e histórica del sujeto en América Latina. *Filosofía* 3 (69), 34-51. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18225/18213>
- Aguirre, A., Moreno, L., Vargas, L. y Conde, O. (2012). Lenguajes del Poder. ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase? Trabajo de grado. Maestría Educación Docencia. Universidad de Manizales. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/646/Aguirre\\_Prada\\_Alba\\_Patricia\\_2012.pdf?sequence=2](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/646/Aguirre_Prada_Alba_Patricia_2012.pdf?sequence=2)
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas* (33). pp. 113-130. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/6-539-7698mlm.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-539-7698mlm.pdf)
- Arcudia, I. y Pérez, F. (2014). Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica. *Nóesis*. 23 (46). pp. 306-331. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85930565012>
- Ayala, N., Calvachi, R., Guaranguay, N., Hernández, D. y Trujillo, Z. (2013). Reflexiones que apoyan la transformación del Componente Pedagógico hacia la Educación desde la Diversidad. *Plumilla Educativa*, (11), 243-270.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- Beuchot, Mauricio. (2010). *Hermenéutica Analógica, Educación y Filosofía*. Bogotá, Colombia: Editorial USTA.
- Bravo, P. (2006). Presupuestos Epistemológicos para un entendimiento del Sujeto de la Educación. *Revista Sophia*. (2), 35-59. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9284>
- Bürger, Ch. y Bürger, P. (2001). La Desaparición del Sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot. Madrid, España: Akal

- Cabrera, M. (2006). Lenguaje, experiencia e identidad. La contribución de Joan Scott a la renovación teórica de los estudios históricos. En Borderías, C. (Ed.), Joan Scott y las políticas de la historia. (pp. 1- 294). Barcelona, España: Editores Icaria.
- Castoriadis, C. (1987). Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I. Buenos Aires. Argentina: 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.
- De Laurentis, C. (2014). Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad. *Entramados* (1), 99-107. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1081>
- 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. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Angel\\_Diaz-Barriga/publication/262733581\\_Construccion\\_de\\_programas\\_de\\_estudio\\_en\\_la\\_perspectiva\\_del\\_enfoque\\_de\\_desarrollo\\_de\\_competencias](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. Recuperado de [http://bidi.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido\\_libro.php?id\\_libro=46](http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=46)
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp 3 – 20. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3540551>

- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. (45 ed.). México: Editores 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). pp. 183 – 205. Recuperado de [http://version.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id\\_fasciculo=139](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.
- Gómez, M. (comp.). (2002) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: Plaza y Valdés.
- González, M. (2015) *Lenguajes de poder. ¿Lenguajes que nos piensan?* Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2249>
- Guarín, G. (2009). *Hacia una didáctica formativa*. *Plumilla educativa*. (6), 261-268.
- 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.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: Editorial McGraw-Hill.

- Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, 10(20) 228-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá, Colombia. Universidad de la Salle.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Crítica.
- Infante, G. (2007). Enseñar y aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 3 (2), 29-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600003>
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- 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. Recuperado de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR\\_LEITE\\_MENDEZ.pdf?sequence=6](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6)
- Lindón, A. (2000). La identidad personal y la negociación de la conyugalidad a través de las narrativas de vida. En Gomes, C. (comp.) (2001). *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica* (1ª ed.). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?...¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Reí* (31), 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Manosalva, S. y Guzmán, P. (2013). Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal. *Pedagogía crítica* (13), 35-49. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2702/%2835-49%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Marí, V. (2005). Movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización. *Educación* (338), 177-192. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_12.pdf)
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. En Luzoro, J. (Ed.). *Desde la biología a la psicología* (4ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano* (4ª ed.). Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- 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. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1031/1/Mora\\_Mueces\\_Yaneth\\_Milena\\_2013.pdf](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*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*. (12), 1-7. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.pdf)
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. España: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid.
- OtroMundoSiEsPosible (2012, Mayo 17). Historia y Autonomía en el Sujeto. Conferencia de Hugo Zemelman. I Encuentro Nacional y VIII regional de Investigación Educativa, 2004. México: Universidad de Hidalgo. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tIrkmpZC5j4>

- Pacheco, A. y Cruz, C. 2006. *Metodología Crítica de la Investigación. Lógica, procedimiento y técnicas*. México: Compañía Editorial Continental.
- Paredes, J. (2013). El presente potencial y la conciencia histórica. *Polis* (36), 1-13. Recuperado de <https://polis.revues.org/9479#text>
- Patiño, A. (2009). La Cuestión del Sujeto. Documentos de Trabajo, para Estudiantes de Maestría. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. [http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/cuestion\\_sujeto\\_manizales\\_ch20/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/criterios\\_conceptuales.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/cuestion_sujeto_manizales_ch20/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/criterios_conceptuales.pdf)
- Quintar, E. (2006). *La Enseñanza como puente a la Vida (3ª ed.)*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintero, M. y 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: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23), 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102307>
- Rincón, A. (2010). *Aula y sujeto: en procura de un horizonte vital*. (Tesis de Maestría. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. (3ª ed.). México: Editorial 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. México: CREFAL.
- Rivas, P. (2014). Educación, calidad y globalización. *Ontosemiótica* (1), 9-18. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ontosemiotica/article/view/5347/5133>
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y Palabra* 12 (57), 1-11 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520710007>.

- Robinson, K. y Aronica, L. (2009). *El elemento*. Editorial Grijalbo. México.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (31), 1,119 - 133.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57 (1), 99 - 115.
- Sanz, F. (2007). *La Fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Kairós. Barcelona, España.
- 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: Ed. Grijalbo.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- 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), 42-73. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>
- 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. (Inédito)



- Serrano, H. (2014). *La identidad del ser del Maestro: Reflexiones sobre el autoritarismo en la escuela*. (Tesis de Maestría). Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/bitstream/10819/2145/1/La\\_Identidad\\_Maestro\\_Autoritarismo\\_Escuela\\_Serrano\\_2014.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/bitstream/10819/2145/1/La_Identidad_Maestro_Autoritarismo_Escuela_Serrano_2014.pdf)
- Silva, J., Barrientos, J. y Espinoza, T. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, (37), 163-182.
- Skliar, C. y 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.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con Maestría*. Editorial Universidad de la Salle. Bogotá.
- Vidal, F. (2013). El discurso sobre la experiencia en la publicidad de la significación. ¿En qué consiste “tener” una experiencia?. *Pensar la publicidad* 7 (2), 217-237. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/46175/43406>
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible (3ª ed.)*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona, España: Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. México. Ipecal. Recuperado de [http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo\\_romo/7.pdf](http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf)

- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis* (27), 1-10. Recuperado de <https://polis.revues.org/943>
- Zemelman, H. (2011). Historia y uso crítico del lenguaje. *Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 46-65. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4827/pr.4827.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4827/pr.4827.pdf)
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Zúñiga C. (2013). Lenguajes del Poder: lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria. *Plumilla Educativa* (11), 220-242.

## 7.2. Referencias

- Barbero, J., López, F. y Jaramillo, J. (editores). (1999). *Cultura y Globalización*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Burón, F. (1998). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. 6ª edición. España: Ediciones mensajero.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. 2ª edición. Chile: Ediciones nueva mirada.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. España: Editorial Trotta.
- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición.
- Diccionario Griego-Español. (1959). (4 ed.). España: Editorial Razón y Fe.
- Diccionario Latino-Español. (1950). Editorial Spes. España.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. 2ª edición. Bolivia: Editorial Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.
- Gimeno, J. (2009). *Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En Tenti, E. (Comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- González, S. (2007). Enunciados y Política: Entre la pragmática del lenguaje y la analítica del poder. *Universitas Philosophica*, Año 24, (49): 95-128.

- Guarín, G. (2011). Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea. (2 ed.) Colombia: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*, (72), 39-25.
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Apuntes\\_Cualitativo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf).
- Jaramillo, J. (comp.). (2005). Cultura, identidades y saberes fronterizos. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- López, S. (2010). Maestros en el territorio. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Mejía, M. (2011). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Ediciones desde abajo. Colombia.
- Morín, E. (2011). La Vía. España: Editorial Paidós.
- Núñez, C. (2007). Diálogos Freire-Morín. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico –conceptos y herramientas. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Porta, L. y Silva, M. (SF). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.
- Reyes, G. (comp.). (2010). Filosofía y Cultura en Colombia y América Latina. Colombia: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Roger, E. (2008). Introducción a la filosofía de las ciencias humanas y sociales. Colombia: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Romo, R. (2006). La condición humana en la obra de Hugo Zemelman. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/zemelman.htm>
- Skliar, C. (2007). ¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. (5 ed.) Argentina: Miñó y Dávila Editores.
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. (4 ed.) México: Limusa.

Touraine, A. (2000). ¿Podremos vivir juntos? México: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (2011). Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1: Formato consentimiento informado

#### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE MANIZALES

#### DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como parte del proceso investigativo del tema “Transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en maestrantes de Educación desde la Diversidad, Cohorte XIII, Universidad de Manizales”, llevada a cabo por los maestrantes STIFANY ESTHER ANGULO MUESES, DIANA PAOLA ARIAS PALACIO, JAZMÍN ZORAYDA FAJARDO AYALA, WILSON ANDRÉS SALAZAR TORRES y CARLOS ALBERTO TIMARÁN DELGADO ligado al Macroproyecto: “Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana”, liderado por el docente investigador ARLES FREDY SERNA.

Se pretende trabajar con un grupo de docentes maestrantes a través de documentos biográficos (auto-eco-biografías, círculos de reflexión, autobiografías, corpobiografías, foto ensayo, entre otros documentos) que hayan sido suministrados por los participantes y que se utilizarán como insumo para el desarrollo de esta investigación.

Por esta razón se elabora el presente documento a fin de solicitar por escrito la autorización y consentimiento del uso de la información allí suministrada, para fines de esta investigación, así como el uso de fragmentos textuales de los documentos suministrados para ser empleados en el análisis y los respectivos informe final y artículos científicos que sean producto de este proceso investigativo. La información recogida será confidencial y anónima y no se usará para otro propósito distinto al investigativo.

Manifiesto que he leído y entiendo las implicaciones de participar en esta investigación, por tal razón acepto los términos y para constancia firmo a continuación:

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

**C.C. :** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

## **Anexo 2: Matriz de citas y códigos**

Debido a la extensión de la matriz de incidentes (citas de los documentos primarios) y códigos, este se elaboró como documento anexo.

**Anexo 3: Formato Seminario-Taller: “Yo Maestro”**

**SEMINARIO - TALLER**

**“YO MAESTRO”**

**STIFANY ANGULO  
DIANA PAOLA ARIAS  
JAZMÍN FAJARDO  
WILSON SALAZAR  
CARLOS TIMARÁN**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**SAN JUAN DE PASTO  
FEBRERO 2015**



## JUSTIFICACIÓN

El maestro es artífice de diferentes procesos al interior de las instituciones educativas, es el constructor de varios proyectos y es el líder de diversos grupos de sujetos, que son afectados con su obra, con sus acciones, con su lenguaje, sus cimientos de vida; es así como propicia cambios, transformaciones de vida y tal como si fuera un tejido, teje hilos de historia con sus estudiantes, pero es, ese mismo transitar en el afán del día a día, el que no facilita espacios de reflexión en esta labor, y es ahí, en ese momento cuando se pierde la posibilidad de pensar-se críticamente en torno a ese accionar, a esos procesos y deja de trascender para sí mismo y para otros.

Si bien las acciones están hechas, las tareas desarrolladas, los pasos ejecutados y los resultados son visibles en los estudiantes, en la comunidad y en la sociedad; mucho se pierde en el silencio, mucho se deja de compartir y de interiorizar a fin de fortalecer o de de-construir subjetividades. Son años y años de experiencia en muchos maestros en los cuales se han dejado de comunicar prácticas tan valiosas que podrían ser textos que posibiliten la construcción de una nueva historia en Latinoamérica, que propicien cambios y a través de un re-conocimiento favorezcan una continua re-creación de saberes propios.

Se hace urgente generar espacios de reflexión, que permitan llegar a un re-conocimiento de su “Ser Maestro” que propicie emergencias histórico-sociales en cada sujeto permitiéndole elaborar sus concepciones propias en su quehacer.

Es así como el presente seminario taller busca provocar espacios de re-conocimiento de los docentes (docentes que laboran en instituciones educativas y/o docentes en formación) dentro de su quehacer, que al observarse le permita trascender para sí mismo y para los demás, re-creando nuevas formas de ver el quehacer educativo, que respondan a la identidad Latinoamericana que por años se ha dedicado a copiar arquetipos extranjeros, considerando que existe una gran riqueza intelectual en la re-creación de saberes producto de un proceso de autonomía de pensamiento.

## DESCRIPCIÓN

Como parte del proceso investigativo “Transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en maestrantes de Educación desde la Diversidad, Cohorte XIII, Universidad de Manizales” ligado al Macroproyecto: “Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana”, se buscan trabajar con grupos de docentes (docentes que laboran en instituciones educativas y/o docentes en formación).

Se elabora la presente propuesta a fin de propiciar un espacio para provocar el re-conocimiento del “Ser Maestro” en docentes. ya que es necesario proponer nuevas formas de ver

el quehacer educativo que les permita: re-conocerse, re-novarse, re-pensarse, re-encontrarse, re-construirse y plantear nuevas posibilidades de desarrollar saberes a partir de un pensamiento crítico.

Este espacio permite compartir con los diferentes grupos de docentes, la re-flexión de emergencias histórico-sociales del sujeto que le permitan re-conocerse y elaborar sus propias concepciones del Ser Maestro, en su quehacer y en sus ideales para continuar su proceso...

Cuando se asumen este tipo de procesos, no sólo se re-nueva la subjetividad propia de cada maestro, si no que se logra una proyección en la labor educativa y en el desarrollo pedagógico.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Provocar espacios de re-conocimiento del “Ser maestro” con docentes que laboran en instituciones educativas y/o docentes en formación

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Compartir el proceso investigativo y el fundamento teórico que soporta el proyecto denominado: “Transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en maestrantes de Educación desde la Diversidad, Cohorte XIII, Universidad de Manizales”

Propiciar un espacio de reflexión frente al Ser Maestro.

Posibilitar las emergencias histórico-sociales del sujeto que le permitan elaborar sus propias concepciones del Ser Maestro.

## **CONTENIDO DEL SEMINARIO MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

El proceso investigativo con horizonte hacia las transformaciones de pensamiento crítico propiciadas por el lenguaje en el proceso creativo de autonomía intelectual en maestrantes de Educación desde la Diversidad, Cohorte XIII, Universidad de Manizales; ha llevado al

encuentro entre lo teórico conceptual con las diferentes nociones y significados que derivan y pueden ser entendidas como producto de las propias construcciones experienciales dentro del marco de la historicidad del sujeto; entre las que empiezan a surgir el Re-conocimiento, lo Experiencial, el Lenguaje, la Historicidad, la Identidad, la Familia, las Experiencias de Aprendizaje, el Yo maestro, entre otros también importantes.

El Re-conocimiento: como una posibilidad de construcción conceptual, que ha tomado fuerza en el recorrido investigativo, más propiamente en el proceso hermenéutico que es el que hace referencia al re-conocimiento del sujeto, como Ser histórico, Ser experiencial, Ser parte de una familia, Ser en el mundo y Ser maestro. Lo experiencial que se pretende entender como lo que el sujeto llega a significar como importante en su constante relación con sí mismo, con los otros y con mundo que lo rodea, siendo esto lo que lo constituye su particularidad en cuanto a las experiencias, permitiéndole subjetivizar a la vez que diferenciar su experiencia de la experiencia del otro, aunque las circunstancias sean similares a las de los demás. A su vez que la experiencia tal como lo propone J. Scott (1999 citado por Cabrera, M. 2006, p. 243) puede entenderse como un acontecimiento lingüístico que no se produce al margen de los significados establecidos. Identidad como una construcción procesual producto de lo experiencial entrelazando el lenguaje, la experiencia y la identidad. Lenguaje entendiendo que “no es un simple medio de transmisión o representación de la realidad, sino un auténtico sistema de significación. Según ella, es preciso evitar cualquier confusión entre «lenguaje» y «palabras», pues el lenguaje no es mero vocabulario o un conjunto de reglas gramaticales, sino un sistema de constitución de los significados.” (Scott. 1989, citada por Cabrera, 2006, p. 235). Asimismo se entiende que “... lenguaje y experiencia están tan inextricablemente unidos que no pueden

separarse. No existe experiencia al margen del lenguaje...” (Scott. 1989, citada por Cabrera, M. 2006, p. 240). Historicidad, se piensa que “El sujeto, no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma, sino que tiene una historia. El sujeto se constituye en la relación de las prácticas discursivas y extra-discursivas propias de cada dispositivo y al interior de una trama histórica. El sujeto es en un entramado de relaciones históricas.” (Foucault, 1977, 155 citado por: Moreno, Vargas & Conde. 2012, p. 184). La Identidad Latinoamericana, por su parte, es una construcción histórica e intercultural con una dinámica que continúa desarrollándose en la actualidad y hacia futuro, ampliando sus propias concepciones tanto de importancia en la historia así como de su papel es el presente histórico. La variedad cultural latinoamericana amplía la “... comprensión de las identidades “como productos sociales, cambiantes, fluctuantes, según los contextos, hegemonías y coyunturas políticas”” (Ochy Curiel, 2005: p. 19 citado por Valdivieso, M. 2014. p. 426). Se hace una aproximación importante sobre reconocer desde el lenguaje las construcciones subjetivas que configuran al sujeto y cómo se generan sus transformaciones, propiciando la construcción de un saber propio producto de la re-flexión autónoma de maestros de América Latina que se re-conocen.

### **Metodología del proceso de investigación**

Un investigador con pensamiento crítico es aquel "cuestionador obsesivo" que busca constantemente los porqués de las cosas, es decir, es el trabajador intelectual que se encuentra en una indagación permanente por la explicación consistente y congruente de los fenómenos o hechos que conforman lo que comúnmente se conoce como realidad, sea ésta social o natural. Como dice Paulo Freire: "Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad,

mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad". De alguna manera, cuando se dice pensamiento crítico se cae en un pleonismo, ya que la sola acción de pensar implica abstraer y problematizar la realidad, y tal abstracción lleva necesariamente implícita la acción de cuestionar (Macroproyecto: Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana. Serna, A. 2014).

El pensamiento complejo pone entre paréntesis el cartesianismo y al mismo tiempo retoma y asume los logros centrales de la filosofía de la sospecha, y también asume plenamente la idea socrática de ignorancia, la duda de Montaigne y la apuesta pascaliana. El pensamiento complejo pretende señalar la humanidad del conocimiento en su radicalidad. Del conócete a ti mismo socrático pasamos al conócete a ti mismo conociendo. En ese sentido "método" es reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma que no se puede eliminar la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazados de verdadero saber. Por lo tanto "ciencia con consciencia", es el imperativo del pensamiento complejo (Macroproyecto: Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana. Serna, A. 2014).

Dentro del proceso investigativo, se ha recopilado información, a través de técnicas innovadoras que han permitido ir develando las transformaciones de pensamiento mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en los grupos de maestros focalizados como sujetos de estudio.

Siendo de esta manera como se ha aplicado:

Sesiones en profundidad o grupos de enfoque que son “Un método de recolección de datos cuya popularidad ha crecido son los grupos de enfoque (focus groups). Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos” (Barbour, 2007, citado por Hernández, Fernández & Baptista. 2010, p. 425).

El círculo de reflexión es lo que se puede denominar, según Quintar (2006) “núcleo de buen sentido” dentro del cual el maestro, el pensador, se constituye orgánicamente en razón de una “dinámica constitutiva de conflicto” respecto de las situaciones-problema que forman parte de su historicidad...” (Guarín G. 2013, p. 10).

“La biografía, la auto-biografía, ayudan a reconocer lo que en la obra del profesor Habermas se denomina “el contexto de producción de las teorías”, de los conocimientos nuestros, no sólo en relación del acumulado teórico, del pensar teórico, sino incluso en razón de la visibilización de los sujetos que las producen y a quienes van dirigidas dentro de una realidad histórico-social y socio-cultural concreta, dentro de una realidad acontecimental específica” (Guarín G. 2013, p. 10).

Y la interpretación que permite al investigar, poder establecer una proximidad con las realidades humanas, lograr procesos de experiencia subjetiva que se aproximan y crean cercanía, intimidad, inmanencia con los acontecimientos humanos. Igual, es establecer una relación de conocimiento con el mundo humano, con lo humano en el mundo, constituir un acto vital de aprendizaje humano de acuerdo a un vínculo gnoseológico que nos contacta con... el cuestionarse, el problematizarse, el conmocionarse con la humana situación, con la condición humana, con su esencia-existencia” (Guarín G. 2013, p. 11).

### CRONOGRAMA

MES	ACTIVIDADES	SEMANAS			
		1	2	3	4
<b>NOVIEMBRE 2014</b>	PLANEACIÓN Y ELABORACIÓN DEL DESARROLLO METODOLÓGICO DEL SEMINARIO - TALLER				
<b>DICIEMBRE 2014</b>	ENVÍO DE CARTA Y ACEPTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA QUE SE LLEVARÁ A CABO LA ACTIVIDAD				
<b>ENERO 2015</b>	DESARROLLO DEL TALLER EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUE ACEPTÓ LA PROPUESTA				
<b>FEBRERO 2015</b>	ENVÍO INFORME DE RESULTADOS A ASESOR				

### METODOLOGÍA

La metodología para el desarrollo es la de Seminario-Taller el cual consiste en una exposición del tema por parte de los conferencistas y posteriormente la orientación en la realización de unas actividades que permitan ampliar y comprender mejor el contenido. Este seminario-taller está orientado hacia tres premisas:

1. Compartir con los asistentes los hallazgos realizados hasta el momento en el proceso investigativo denominado: “Transformaciones de pensamiento mediadas en el lenguaje que se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en maestrantes de Educación desde la Diversidad, Cohorte XIII, Universidad de Manizales” ligado al Macroproyecto “Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana”
2. Provocar en los asistentes la reflexión como punto de partida para el desarrollo de una estrategia de re-conocimiento del quehacer docente, en donde los participantes partan de la observación personal del acto docente, que les permita construir
3. Construir a partir de las emergencias histórico-sociales del sujeto que surjan del encuentro y elaborar concepciones propias de su Ser Maestro.

Para el desarrollo del seminario taller se hace necesario un espacio cerrado, ya que las primeras actividades propuestas se hace necesario contar con un Video Beam. Después de dar el saludo de bienvenida a todos los participantes, se da inicio a una dinámica que permitirá interactuar con todos los asistentes incluidos los miembros del equipo. Al inicio de cada actividad se irán leyendo frases de motivación, que hablan de la importancia de ser Maestro. Seguidamente se compartirán los hallazgos realizados en el proceso investigativo. Y se dará paso a las reflexiones individuales de cada participante. Durante las actividades se aplicarán dinámicas grupales que ayudarán a hacer del seminario taller un espacio de encuentro más familiar y ameno que permitirá romper con la estructura del seminario tradicional. Seguidamente se dividirá el grupo en subgrupos de 5 a 7 personas, a quienes se les propone encontrar un nombre que haga relación a todos los integrantes y realizar una presentación en la que pueden utilizar canciones, mímica, coreografías, entre otras, que dinamicen e integren a todos los miembros del subgrupo. En cada subgrupo se discutirá alrededor de 30 minutos sobre las preguntas individuales y grupales, designadas en el planteamiento del tema propuesto. Los grupos pueden quedarse en el recinto o salir de él. Cuando todos los grupos se sienten preparados se dará inicio a las presentaciones en donde expondrán sus conclusiones. Antes de dar cierre al Seminario taller se proponen unas preguntas reflexivas con respecto al quehacer del Maestro. Al finalizar se da el espacio en el que los docentes manifiestan que aspectos de la actividad les ha gustado y que han aprendido. Se realiza la retroalimentación, que dará por terminado el Seminario- taller.



## PROPUESTA TEMÁTICA

### SEMINARIO - TALLER "YO MAESTRO"

**FECHA:** 20 de enero de 2015  
**LUGAR:** Aula Capacitación Punto Vive Digital  
**HORA:** 7:30am a 2:00pm.

**REQUERIMIENTOS TÉCNICOS.** Música de fondo  
 Video Beam  
 Cuestionarios  
 Lapiceros  
 Hojas de papel en blanco

### ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
Saludo de bienvenida y presentación	Presentación del grupo de talleristas y de la actividad a desarrollar	10 min
<p>“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla”.</p> <p style="text-align: right;">Gabriel García Márquez</p>		
Dinámica de ambientación	<p>“Los Saludables”. Todos caminan por el espacio del salón, se miran a los ojos con cada persona que se encuentran, se saludan de mano, con la primera persona que se encuentran, pasan a la siguiente, vuelven a decir “buenos días”, pero deben utilizar una forma de saludar distinta, con cada una de las personas que se encuentren.</p> <p>El tallerista da órdenes a los participantes de tocar una parte del cuerpo de un compañero con las</p>	15 min

	<p>manos. Al finalizar se da la instrucción de dar un abrazo a uno de los compañeros que tengan cerca repitiendo el saludo de “buenos días”, se pide que abracen a uno de los compañeros a quien crean que no han abrazado.</p>	
<p>“Todos deben hablar para enseñar algo y todos deben escuchar para aprender algo”. Antanas Mockus</p>		
<p>Desarrollo del Seminario</p>	<p>El grupo investigador expone el tema del proyecto mencionando los referentes teóricos, los aspectos metodológicos y los avances en cuanto a hallazgos e interpretaciones obtenidos hasta el momento.</p>	<p>2 horas</p>
<p>Dinámica “La Máquina del Tiempo”</p>	<p>Utilizando música de fondo (música de relajación) se pide a los participantes que con los ojos cerrados sigan las instrucciones del tallerista, mediante una técnica de imaginería. El tallerista orienta un proceso para recordar su proceso APRENDER - ENSEÑAR a partir de su historia de vida. Se guía a los participantes para traer a su memoria los siguientes acontecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar en su primer día de clases como estudiante</li> <li>• Pensar en el momento que fue más feliz como estudiante</li> <li>• Pensar en su primer día de clases como profesor</li> <li>• Pensar en el momento más feliz como profesor</li> </ul>	<p>20 min</p>
<p>“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender”. Alvin Toffler</p>		
<p>Cuestionario Individual</p>	<p>Cada docente responde de forma individual las siguientes preguntas sobre su proceso Aprender - Enseñar</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué experiencia feliz recuerdas de tu proceso como estudiante?</li> </ol>	<p>15 min</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. ¿Qué experiencia feliz recuerdas de tu proceso como profesor?</li> <li>3. ¿Menciona una de las razones por las cuales DECIDISTE ser Profesor?</li> <li>4. ¿Qué significa para ti ser MAESTRO?</li> </ol>	
<p>“Los mejores profesores son aquellos que saben transformarse en puentes, y que invitan a sus discípulos a franquearlos”.</p> <p style="text-align: right;">Nikos Kazantzakis</p>		
<p>Dinámica de conformación de grupos</p>	<p>“La Máquina”</p> <p>El tallerista da instrucciones de movimientos y acciones que realizan cada uno de los grupos, hasta la orden MOFONGO, los participantes deben cambiar de lugar. Todos forman un círculo. En el círculo se enumeran del 1 hasta el 5 y hacemos la división de equipos de trabajo a los cuales se les da la instrucción de que cada grupo debe tener un nombre que los identifique y una manera particular de presentar a su grupo.</p>	<p>15 min</p>
<p>Cuestionario Grupal</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué elementos comunes encuentra con sus compañeros?</li> <li>2. ¿Qué relación encuentras entre la experiencia de ser estudiante y ser maestro?</li> <li>3. Basados en la reflexión del grupo construir una definición de MAESTRO.</li> <li>4. ¿Qué significa SER MAESTRO en su Institución Educativa?</li> </ol>	<p>1 hora</p>
<p>Puesta en común</p>	<p>Cada grupo da a conocer la respuesta a la cuarta pregunta a los demás participantes.</p>	<p>30 min</p>

<p>“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” Paulo Freire</p>		
<p>Video “La Escuela que sueña”</p>	<p>Se presenta el video “La Escuela que sueña”, se hace una reflexión corta.</p>	<p>10 min</p>
<p>“El toque de un maestro transforma vidas; y éstas vidas transforman naciones” Proverbios 9, 10</p>		
<p>Reflexión</p>	<p>Para finalizar se plantean para la reflexión las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se da mi construcción experiencial de maestro?</li> <li>• ¿Por qué soy maestro?</li> <li>• ¿Qué maestro soy?</li> <li>• ¿Soy el maestro que deseo ser?</li> </ul>	<p>40 min</p>
<p>Despedida y retroalimentación</p>	<p>Se da el espacio para que los docentes manifiesten, que aspectos de la actividad les ha gustado y que han aprendido. Se realiza retroalimentación de la actividad y se finaliza.</p>	<p>10 min</p>

## Anexo 4. Certificado de evento



### INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL SANTA TERESITA

Decreto No. 0366 del 26 de agosto de 2002 S.U.E. 814900385-3 - DANE 252001054804 - Tel: 7217664

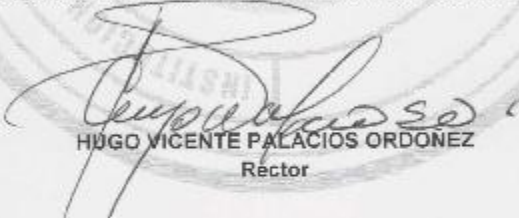
EL RECTOR

CERTIFICA

Que, los docentes que a continuación se relacionan participaron en el seminario taller **"YO MAESTRO"**. *En el marco de la investigación "Transformaciones de pensamiento crítico, propiciadas por el lenguaje en el proceso creativo de autonomía intelectual en maestrantes de educación desde la diversidad, Cohorte XIII, Universidad de Manizales"*.

Stifany Eather Angulo Mueses  
Diana Paola Arias Palacio  
Jazmín Zorayda Fajardo Ayala  
Wilson Andrés Salazar Torres  
Carlos Alberto Timarán Delgado

Realizado el día 20 de enero de 2015, con una intensidad horaria de 6 horas.

  
HUGO VICENTE PALACIOS ORDÓNEZ  
Rector