



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

**Habitar el mundo en el encuentro con otros y otras: un acercamiento a experiencias
narrativas de posicionamiento político en la escuela**

Trabajo presentado para optar al título de

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

KATHERINE MONSALVE BEDOYA

Asesora

ÁNGELA MARÍA URREGO TOVAR

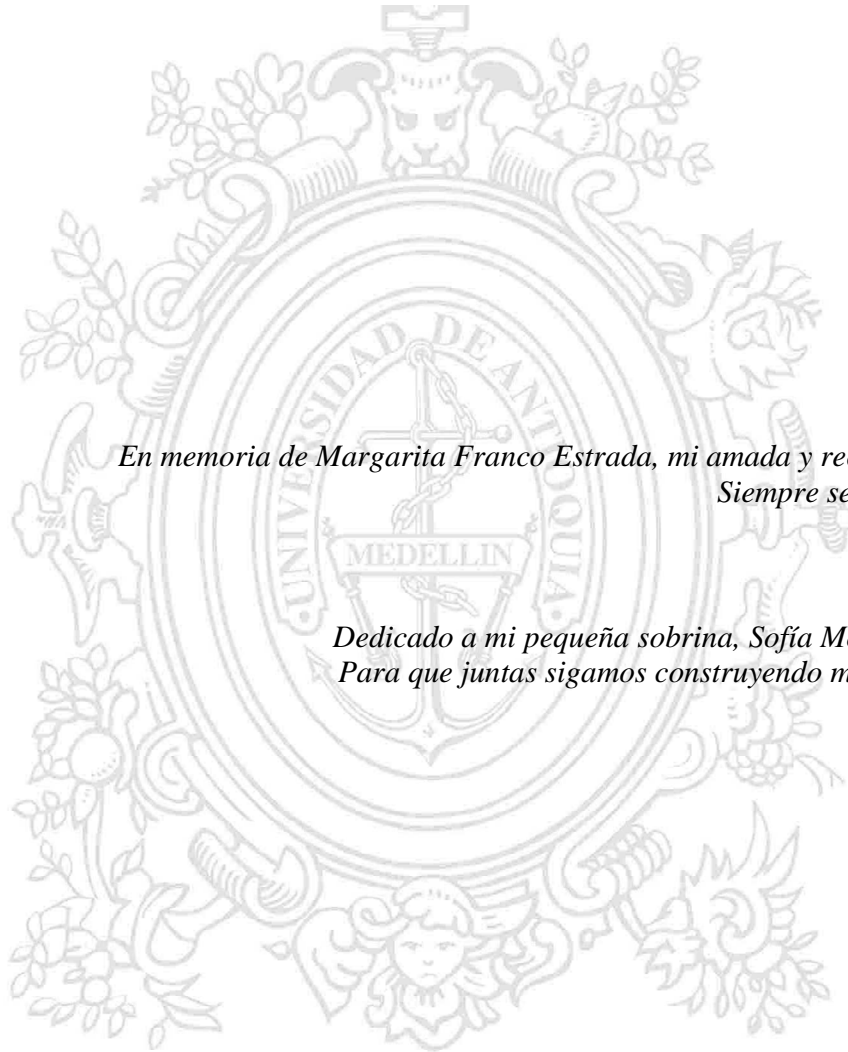
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS Y ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



*En memoria de Margarita Franco Estrada, mi amada y recordada abuela.
Siempre serás parte de mí.*

*Dedicado a mi pequeña sobrina, Sofía Monsalve Arango.
Para que juntas sigamos construyendo muchas historias.*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Beatriz y Jaime; a mis hermanos, Verónica y Jhon, por acompañar cada paso que he dado en este proceso de formación y ser el pilar en mi vida. Los amo profundamente.

A Laura Arenas Castaño, por las sonrisas que han edificado nuestra amistad, por su lealtad y apoyo incondicional en todo este proceso. Gracias infinitas, querida amiga.

A Iván Palacio Vélez, por tomar mi mano para caminar juntos en esta vida, por su amor, paciencia, aliento y acompañarme en todo momento.

Al Colegio Cooperativo San Antonio de Prado, mi primer espacio de formación, por acogerme, porque recibió y apoyó mis ideas en este proceso final de la Licenciatura.

A los estudiantes del grado Octavo A del año 2016, por permitirme construir sentidos nuevos, a partir de quienes son; de sus voces entrelazadas y de sus subjetividades.

A mi asesora, Ángela María Urrego Tovar, por su paciencia y entrega en todo este proceso, por mostrarme este camino de la subjetividad política y por ayudarme a construir sentidos nuevos, no solo en el proceso investigativo, sino también de lo que soy.

A Manuel Alejandro Prada Londoño, por posibilitarme entablar un diálogo a partir de mis preguntas y por su importante aporte a la reflexión teórica alrededor de este proceso de investigación.

A todos los maestros y maestras que he encontrado en el camino, por las reflexiones a las que me han convocado y por permitirme ver otros caminos posibles.

A todos los alumnos y alumnas que han sido parte de mi formación, porque a través de quienes son, me han enseñado a ser maestra.

CONTENIDO

ABRIENDO EL CAMINO	7
PRIMER TRAYECTO: UNA MAESTRA EN FORMACIÓN QUE SE ENCUENTRA ANTE, CON Y POR EL MUNDO	9
I. LOS INICIOS DE ESTE CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN	9
1. Un alto en el camino: los embrollos que enmarcaron mis búsquedas como maestra en formación.....	12
2. El encuentro con la escuela: los rostros y las preguntas que aparecen en la lectura de contexto	16
II. LOS MOTIVOS QUE JUSTIFICARON EMPRENDER ESTE CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN	24
SEGUNDO TRAYECTO: SIGUIENDO LOS VESTIGIOS DE OTROS Y OTRAS CAMINANTES.....	28
I. EXPERIENCIAS TEJIDAS Y SENTIDAS QUE PROFUNDIZAN LA MIRADA SOBRE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA.....	28
1. Las voces entretejidas desde las experiencias de la subjetividad política de maestros y maestras.....	29
2. Tras las huellas del posicionamiento político.....	34
II. LAS COORDENADAS QUE ORIENTARON LOS TRAYECTOS: REFLEXIÓN TEÓRICA	37
1. De la memoria del camino: los puntos y los ejes para hablar de la subjetividad política.....	38
2. Otros pasos, para llegar al posicionamiento político.....	45
TERCER TRAYECTO: LAS ACCIONES NECESARIAS EN ESTE CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA	53
I. DERROTOS PARA TRANSITAR LOS TRAYECTOS	53

1. Una mirada al horizonte de la Hermenéutica	54
2. Se amplió el horizonte: la hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa	55
II. PERSPECTIVA DE LAS ACCIONES O EL ENFOQUE METODOLÓGICO	59
1. De lo cualitativo a lo comprensivo: el saber, una construcción social	60
2. Las narrativas como el camino para el saber de sí	60
3. Los rostros y las voces que hicieron parte de este camino: selección de los y las participantes.....	62
4. Los recursos para la realización de las acciones en el camino y las estrategias para seguir direccionando los pasos.....	63
5. Detenerse en el camino para comprender: lectura y análisis de los relatos.....	69
6. Respetando la identidad de los rostros: consideraciones éticas.....	73
CUARTO TRAYECTO: DESCUBRIENDO Y CONSTRUYENDO SENTIDOS NUEVOS SOBRE EL CAMINO TRANSITADO.....	75
I. HABITAR EL MUNDO.....	75
II. ...EN EL ENCUENTRO CON OTROS Y OTRAS... ..	77
III. ...UN ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS NARRATIVAS DE POSICIONAMIENTO POLÍTICO EN LA ESCUELA: HALLAZGOS	78
1. Experiencia narrativa 1: La apertura al posicionamiento político, el ante sí mismo como un mirarse en el espejo.....	79
2. Experiencia narrativa 2: El posicionamiento político punto de emergencia de otros rasgos de la subjetividad política.....	82
3. Experiencia narrativa 3: Proyecciones del posicionamiento político.....	84



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4. Experiencia narrativa 4: Las posiciones condicionadas y la tensión entre el <i>deber ser</i> y el <i>ser</i>	85
---	----

UN CAMINO RECORRIDO Y OTROS SENDEROS POSIBLES: REFLEXIONES FINALES	89
--	----

ANEXOS.....	92
-------------	----

Anexo: Consentimiento informado.....	92
--------------------------------------	----

Lista de Referencias	94
----------------------------	----



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ABRIENDO EL CAMINO

Habitar el mundo en el encuentro con otros y otras: un acercamiento a experiencias narrativas de posicionamiento político en la escuela, quiere dar cuenta de un recorrido que he realizado alrededor de un propósito: comprender las maneras en que los y las estudiantes del Colegio Cooperativo y la maestra en formación despliegan el posicionamiento político, rasgo de la subjetividad política, a partir de la construcción de narrativas de carácter autobiográfico dentro de los espacios de la práctica pedagógica del área de Humanidades, Lengua castellana, que posibilite la reflexión en torno a la formación de las subjetividades políticas en la escuela. Este camino lo transité a través de un recorrido por cuatro trayectos, en los cuales tuve la oportunidad de algunos encuentros, entre los cuales estuvieron la práctica pedagógica, la sociedad y la escuela.

En este último, el encuentro con la escuela, tuve la oportunidad de entablar diálogos con los estudiantes del grado Séptimo A del Colegio Cooperativo San Antonio de Prado, lo que me permitió avanzar en la configuración de mi propia subjetividad política como maestra en formación y, desde en ese lugar, busqué propiciar espacios para que ellos y ellas entraran en este camino, para que se hicieran preguntas, se pensarán y asumieran como sujetos en constante devenir. Busqué además comprender de qué maneras se posicionan *ante, con, por* otros y otras y ante el mundo, a partir de las experiencias narradas en los espacios de las prácticas pedagógicas I y II.

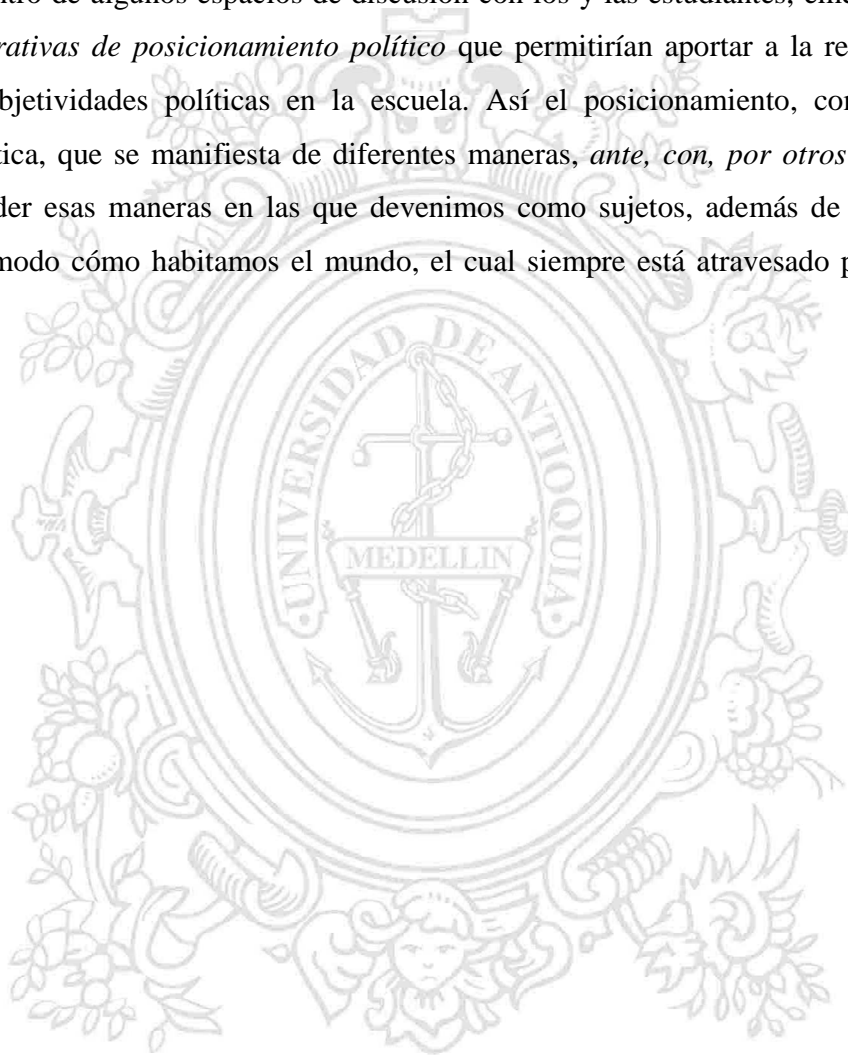
Este camino, que enmarca el proceso de investigación, da cuenta además del enfoque en el cual estuve ubicada: el hermenéutico, dado que lo que pretendí fue hallar comprensiones sobre diferentes experiencias de los sujetos que participaron del proceso, incluida yo como maestra en formación. En esta línea, fue necesario además ahondar sobre el horizonte de la hermenéutica ontológica política, dado que la comprensión sobre las subjetividades políticas requiere pensar la relación triádica: lenguaje, pensamiento y acción y la performance de la realidad, esta entendida como la capacidad de vivir el mundo mientras lo *lenguajemos* e interpretamos.

Por otro lado, el enfoque metodológico estuvo apoyado en la investigación narrativa, de la cual tomé algunos elementos que me permitirían hacer la recolección de la información, puesto que el método más apropiado para el estudio sobre las subjetividades, sin duda, es el narrativo, como fenómeno que permite dar cuenta de las maneras en las que nos hemos construido como sujetos.



Facultad de Educación

Finalmente, luego de un proceso de análisis de las narrativas tanto propias como de aquellas que surgieron dentro de algunos espacios de discusión con los y las estudiantes, emergieron algunas *experiencias narrativas de posicionamiento político* que permitirían aportar a la reflexión sobre la formación de subjetividades políticas en la escuela. Así el posicionamiento, como rasgo de la subjetividad política, que se manifiesta de diferentes maneras, *ante, con, por otros y otras*, será la clave para entender esas maneras en las que devenimos como sujetos, además de ser expresión y darle sentido al modo cómo habitamos el mundo, el cual siempre está atravesado por el encuentro con otros y otras.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PRIMER TRAYECTO: UNA MAESTRA EN FORMACIÓN QUE SE ENCUENTRA ANTE, CON Y POR EL MUNDO

I. LOS INICIOS DE ESTE CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Hace aproximadamente un año un grupo de maestras en formación empezábamos a transitar los senderos de la práctica pedagógica I, de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Recuerdo el día en el cual debíamos decidir el rumbo que tomaríamos en este nuevo proceso: justo en aquel momento, en la presentación de las diferentes líneas de investigación, una maestra expuso una propuesta inscrita en la línea de *Narrativas, Subjetividades y Contextos* que nos asombró a muchos de los presentes y, personalmente, despertó en mí algo especial, pues su interés, a diferencia de las otras propuestas, no estaba centrado en asuntos exclusivamente relacionados con la lengua, la literatura, la didáctica o la pedagogía, sino que buscaba instalar la pregunta por la configuración de la subjetividad política del maestro. Aunque para ese entonces yo no entendía del todo lo que esto implicaba, los planteamientos que hizo aquella maestra, las preguntas que dejó abiertas, las posibilidades de pensarnos como maestros con una enorme responsabilidad en la construcción de un mundo más humano, tuvieron en mí una resonancia especial.

Cuando iniciamos la práctica, mis compañeras y yo nos dimos cuenta de que, aunque cada una de nosotras había elegido con convicción esta propuesta llamada *Trazos narrativos de la subjetividad política*, no podíamos vislumbrar qué implicaba ese nuevo camino: “¿Por qué será importante preguntarnos por nuestra propia subjetividad?” nos cuestionábamos mis compañeras y yo en ese entonces.

Más adelante, nuestra asesora nos brindó las posibilidades de delinear poco a poco un nuevo horizonte sobre el que podríamos emprender una propuesta de investigación, que nos permitiría volver a la escuela con una intención renovada; que ya no solo concernía a problemáticas relacionadas con el área de lengua castellana, sino que también nos exigía detenernos a observar que en los contextos educativos e incluso en otros escenarios, se

vivencian prácticas de rechazo, de no reconocimiento de los otros y otras; de muchos otros tipos de violencia que se han naturalizado y que permanecen de manera silenciosa en las aulas. En otras palabras, se nos convocaba a preguntarnos por el compromiso ético que tiene la escuela, pues la formación debe ser siempre *en y desde* lo humano, y este es un espacio en el cual se puede favorecer la toma de decisiones y la consciencia crítica frente al respeto por la dignidad de todos y todas los que habitamos, tanto la escuela como la sociedad y el mundo.

Al llegar a la práctica pedagógica I, pensada a partir de la formación de la subjetividad política, se empezaron a entrecruzar mis convicciones, historia, pensamiento y los deseos de ser maestra que ya venía construyendo en el curso de mi vida, con las expectativas de un proceso que nos alentaba a preguntarnos sobre nuestra propia práctica, pero más que eso, sobre nuestra propia subjetividad; porque la pregunta del maestro como un sujeto que se enfrenta al reconocimiento de otros sujetos debe darse, entre otras cosas, en el reconocimiento de su posición social y en el asumir la responsabilidad que esto implica. En esa medida, como maestra, más que formar en un saber, he deseado siempre ayudarle a pensar a mis alumnas y alumnos cómo posicionarse dentro de su mundo, su historia y su contexto, pero me he dado cuenta de que, para lograrlo, una de las cosas que fundan ese deseo es el reconocer la inmensa riqueza de la pluralidad humana y, además, volver siempre a mí misma para pensar en qué tanto eso que soy, hago y proyecto ser, permite que otros puedan verse a sí mismos y contemplarse desde otras posibilidades de habitar y construir un mundo que urge de transformación.

Fue entonces como, junto a mis compañeras de práctica, entendí que transitar este camino implicaba poner la mirada sobre nuestra propia subjetividad; que debíamos partir de nosotras mismas para empezar a habitar la escuela con otra mirada y nuevas preguntas y, desde ahí, construir sentidos nuevos sobre este espacio y sobre aquellas y aquellos a quienes acompañaríamos en su proceso de formación. Además, que era necesario poder dar cuenta de eso que somos, de las maneras en las que hemos llegado a serlo y de los modos en los que no solo permitimos, sino que también agenciamos prácticas de menosprecio, humillación, subordinación, entre otras, que se viven a diario en muchos de los contextos educativos. Por eso decidimos emprender el camino de configurar y reconfigurar nuestras propias subjetividades, haciendo énfasis en el carácter político que se requiere, como lo plantea

Hannah Arendt en *La condición humana* (2009), para reconocer desde el “sí mismo” eso que somos y asumir la condición de ser sujetos plurales que pueden llegar a emprender acciones de transformación, las cuales podrían propiciar la construcción de una sociedad más justa y equitativa basada principalmente en la importancia del respeto por la dignidad humana.

De este modo, nosotras, maestras en formación de Lengua Castellana, nos posicionamos a partir de las preguntas sobre nosotras mismas y sobre nuestra práctica pedagógica, vinculamos a esto otras apuestas que traíamos de nuestra experiencia y agregamos además las reflexiones a las que nos convocó nuestra asesora. De todo esto surgió una macro propuesta de investigación que decidimos denominar: *Trazos narrativos de la configuración de la subjetividad política de las maestras en formación*¹. Este título, a modo de metáfora, representaba la forma en la cual, a partir de los relatos que construíamos sobre las experiencias y reflexiones propias, se comenzaban a develar nuestras subjetividades, las cuales, a manera de urdimbre, se disponían en filas de hilos de múltiples colores y texturas, que luego comenzamos a trenzar con las tramas que otros y otras habían construido teóricamente y que cobraban sentido al querer dar cuenta de nuestras comprensiones, preguntas y reflexiones.

Para ese entonces, nuestras primeras concepciones sobre la subjetividad política partían de asumirla como un modo de ser y de habitar el mundo, idea que llevaba implícita la pregunta por el sí mismo, pero siempre en relación con otros y otras. Se presentó además como un modo privilegiado de desplegar la dimensión política de nuestra propia subjetividad y, a partir de las reflexiones teóricas que fuimos abordando, encontramos que la subjetividad política se constituye de rasgos, dimensiones o elementos tales como, memoria histórica, alteridad, pluralidad, reconocimiento y posicionamiento, rasgos desde los cuales se daba inicio a los primeros esbozos de nuestras subjetividades políticas, a propósito de las observaciones

¹ Macro propuesta de investigación de las maestras en formación, que empezó a hilarse en los encuentros de las prácticas pedagógicas I y II, de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. En la línea de investigación, *Narrativas, subjetividades y contextos*.

iniciales que nos permitió el encuentro con la escuela.

1. Un alto en el camino: los embrollos que enmarcaron mis búsquedas como maestra en formación

A partir de la macro propuesta, nosotras empezamos a ser más conscientes de la importancia de pensarnos en torno a la idea de la subjetividad política. Esto nos permitió aproximarnos a ver el mundo desde los diferentes lugares que ocupamos, no solo como maestras en formación, sino también como mujeres, ciudadanas, hijas, madres, amigas. Y, con la intencionalidad de desnaturalizar muchas de las formas de relacionamiento que se han ido legitimando, reconocimos que en el mundo en que habitamos se vivencian prácticas de homogeneización y estandarización de las personas; que como sociedad actuamos bajo unas lógicas e imaginarios heredados de una tergiversación del pensamiento llamado “moderno”, a partir del cual se trató de imponer la razón sobre los sentimientos en el ser humano, lo que en últimas ha producido que el sujeto sea objetivado y esto sin duda ha tenido efectos en el despliegue de nuestras subjetividades. Así, a partir de reflexiones como estas, pudimos comprender que en la mentalidad colectiva han primado formas de relacionarnos, tales como que cada individuo se sumerja en sus propios ideales y que desde ahí se validen diversas formas de exclusión y menosprecio hacia otros y otras actuando bajo prejuicios sin sentido.

Otro de los asuntos que revisamos sobre esas maneras que hemos establecido para relacionarnos, tiene que ver con lo cambiantes que son el mundo y los mismos seres humanos que lo habitamos, quienes, sumidos en una idea mercantil del progreso, afianzado con la intención de obtener lo que se desea, incluso pasando por encima de los demás, creamos cada día más necesidades superfluas, lo que ha generado el consumismo desmedido y con esto, por ejemplo, el deterioro de los recursos naturales, que se efectúa desde las lógicas del capital, en las cuales lo que importa es la acumulación de riqueza sin contemplar que lo que hacemos poco a poco está acabando con nuestro planeta.

De otro lado, pensar en los embrollos de la sociedad nos hizo reflexionar principalmente en Colombia, el país que habitamos, y logramos reconocer que como nación

no hemos sido ajenos a estas realidades y que, además de esto, nos hemos configurado desde unos órdenes y patrones culturales e históricos que han estado atravesados en largos períodos por distintas violencias, las cuales van desde lo simbólico hasta lo estructural y lo físico. Una de estas problemáticas que han repercutido en la formación de nuestras subjetividades tiene que ver con el conflicto armado interno que hemos padecido en los diferentes territorios del país. Como lo recuerda el Grupo de Memoria Histórica- GMH, en el informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*:

Las dimensiones de la violencia letal muestran que el conflicto armado colombiano es uno de los más sangrientos de la historia contemporánea de América Latina. La investigación realizada por el GMH permite concluir que en este conflicto se ha causado la muerte de aproximadamente 220.000 personas entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012. Su dimensión es tan abrumadora que si se toma como referente el ámbito interno, los muertos equivalen a la desaparición de la población de ciudades enteras como Popayán o Sincelejo. (2013, p. 31).

Por esto es posible afirmar que el conflicto armado interno que hemos vivido en nuestro país hace más de cinco décadas, sin duda, ha sido el factor que más ha permeado el curso de nuestra historia y los referentes sociales y culturales que establecemos para relacionarnos, para asumarnos como sociedad; dando lugar a que nos tornemos desconfiados, a que veamos en el otro o la otra un posible enemigo que puede causarnos daño y, en consecuencia, a que pensemos de manera individual en cómo ponernos a salvo, sin importar lo que suceda a nuestro alrededor mientras que no nos toque a nosotros o a los nuestros.

En este punto es importante señalar que, durante los últimos años diferentes sectores sociales vienen buscando diversas formas para comprender qué nos ha pasado a través de los años en la construcción como proyecto de nación, y las maneras en las que estos sucesos han permeado de un modo u otro nuestras subjetividades; ya sea de una manera directa, cuando hemos padecido en carne propia prácticas de violencia, discriminación, injusticia e irrespeto hacia nuestra dignidad humana, o de una forma indirecta, cuando observamos esas realidades vividas por otros y otras a través de los medios de comunicación o, incluso, por medio de expresiones estéticas, como la literatura y el arte, que se han entrelazado en la búsqueda de una voz colectiva de reconocimiento y de rechazo hacia estas formas de violencia.

Esto último, especialmente en Colombia, ha abierto caminos y posibilidades para abordar asuntos como la memoria histórica y la construcción de paz, los cuales deben tener un espacio en todos los procesos formativos, pero no para pensarlos como cátedras aisladas, sino para hacer de estos una vivencia que represente aprendizajes significativos y que nos permitan trazar nuevos horizontes como nación.

Las reflexiones dadas en este campo tienen implicaciones en el ámbito educativo al propiciar la circulación de nuevos modos de comprensión de la memoria y su papel en la formación de los sujetos y al situar en la agenda investigativa preocupaciones en torno a la transmisión, apropiación y reelaboración de los acontecimientos del pasado reciente referidos a la violencia política y a la configuración de las subjetividades. [...] En particular, el reto más importante al que se enfrenta la sociedad colombiana es incorporar en sus prácticas culturales y educativas la construcción de escenarios de paz mediados por las herencias de la guerra y por los desafíos institucionales y normativos derivados de los acuerdos de La Habana (Herrera y Rodríguez, 2016, pp. 13-14).

En este sentido, los procesos actuales para la transformación de la sociedad, los discursos que los tejen, las acciones políticas sobre estos y las implicaciones de dichos procesos en la educación y en la cultura, son aquellos ante los cuales debemos posicionarnos desde el lugar que tengamos cada uno y cada una como individuos/as y ciudadanos/as. Por esta razón, como maestras en formación, mis compañeras y yo fuimos siendo cada vez más conscientes de las realidades de nuestra sociedad y en esa medida de la escuela; de los contextos conflictivos en los que muchas de estas se encuentran, de las dinámicas que se naturalizan en su interior y de la enorme responsabilidad que tenemos frente a este panorama incierto.

Nosotras entendimos que expresiones de violación de los derechos humanos como la desigualdad, el rechazo, el irrespeto a la vida e integridad de las personas, se vienen vivenciando en diferentes escenarios de la esfera pública, y uno de estos es la escuela, espacio de formación por antonomasia, con lo cual parece haberse olvidado que este es un escenario que debe favorecer la formación de sujetos, el encuentro con otros y otras y la puesta en escena de diversas subjetividades. Además, este es el espacio donde de manera intencionada deben converger los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los sujetos en relación con

las exigencias de la sociedad y la cultura. En este sentido, la educación debe ser entendida como posibilidad predilecta para contribuir a la formación de hombres y mujeres capaces de vivir en un mundo cambiante, y de contribuir en la construcción de un espacio ideal para la vida en tanto se puedan generar condiciones de dignidad humana.

No obstante, los procesos formativos y, en esa medida, la escuela han venido perdiendo el lugar ético que les concierne, en cuanto a la formación en el orden de lo humano, no solo en relación con los valores que constituyen nuestra cultura, sino en la enseñanza y vivencia de la política, la cual, según Arendt, alude a la posibilidad de construir con otros y otras, de actuar conjuntamente en la esfera pública y de orientar desde ahí la vida en común; pero la escuela como institución se ha volcado hacia otros propósitos, tales como la formación para el trabajo, la incorporación de prácticas homogeneizadoras a través de los discursos disciplinario y académico, la transmisión de contenidos sin pensamiento crítico, entre otros, que buscan responder a demandas externas de los sistemas políticos y económicos, dejando así la política como un tema o contenido que debe ser transmitido en unas asignaturas determinadas y olvidando la importancia de permitir su vivencia y la experiencia de los sujetos a partir de esta.

Tomar conciencia frente a estas realidades que vive la sociedad y, en esa medida, la escuela, nos hizo sentir que no podíamos ceder al silenciamiento, ni estar estáticas y mucho menos indolentes, porque hemos entendido que en estos tiempos y en nuestra sociedad no basta solo con asistir al aula para “transmitir” unos contenidos y desarrollar unas competencias propias de nuestra área de saber; puesto que nos fuimos convenciendo de que a través de procesos de formación intencionados, se pueden lograr otras miradas de lo humano, otras construcciones a partir de las cuales emergen posibilidades de ser y configurar nuestras subjetividades hacia la construcción de un mundo mejor, lo cual, por supuesto, no podía ser un asunto pensado solo para nuestros estudiantes, sino que nos implicaba directamente como maestras-sujetas en constante cambio.

Frente a este panorama, se abría un camino que tanto mis compañeras de práctica como yo empezábamos a transitar para comprender, en el encuentro con otros y otras, esos modos desde los cuales habitamos un mundo que a veces es paradójico, y la escuela se

presentaba como el espacio propicio de socialización que reúne diferentes vivencias y relatos, lugar al cual se nos convocaba como maestras en formación. Fue entonces como, cada una de nosotras, nos decidimos volver a la escuela con la intención de observar qué pasaba allí, de establecer diálogos con nuestros y nuestras estudiantes y, con el propósito de propiciar escenarios que favorecieran la generación de narrativas en torno a los asuntos que implicaban cada uno de los rasgos de la subjetividad política, entonces construimos una propuesta pedagógica y didáctica que se desarrollaría en el transcurso de la práctica pedagógica II. De este modo podríamos acercarnos comprensivamente a las maneras en que tanto nosotras mismas como los y las estudiantes dábamos cuenta del rasgo elegido para nuestra investigación.

Por lo tanto, cada una de nosotras, en un punto de este trayecto que habíamos recorrido juntas, decidimos tomar un rumbo diferente para vivir las propias peripecias del andar y buscar el lugar del reencuentro; comprendimos que el camino se bifurcaba para darnos varias posibilidades, para nombrarnos a nosotras mismas, para enfocarnos en aquellos y aquellas a quienes acompañaríamos en el proceso de formación en la escuela; para construir esos tejidos que nos permitirían hilar nuestras tramas de subjetividad política y posicionarnos como maestras *ante* el mundo de otras formas, a partir de esos otros encuentros, para ampliar nuestras comprensiones y en esa medida buscar alternativas posibles para aportar en la transformación de las diferentes problemáticas de la sociedad y, por supuesto, de la escuela.

2. El encuentro con la escuela: los rostros y las preguntas que aparecen en la lectura de contexto

Con la intención de reconocer el sendero que acababa de emprender, me detuve para contemplar detalladamente, reflexionar y tomar postura frente a este y, con un panorama sobre los embrollos y problemáticas que envuelven a nuestra sociedad, empecé a identificar algunas prácticas educativas que requerían de atención y ante las cuales sería necesario pronunciarme desde el lugar ético-político que fui asumiendo.

En esa medida, como maestra en formación, consideré el acto pedagógico como posibilidad para vincular a los y las estudiantes a esta reflexión; para hacerles partícipes del mismo, buscando alternativas que apuntaran a que ellos y ellas accedieran a otras formas de pensarse sobre su mundo y hallaran así comprensiones diferentes, para que luego se decidieran a cambiar sus propias vivencias y realidades. Al mismo tiempo, desde las experiencias que me permitió la práctica en el encuentro con mis estudiantes, decidí cada vez más avanzar en el proceso de configuración de mi propia subjetividad política, rumbo al cual he apuntado desde ese momento.

Llegué entonces al Colegio Cooperativo San Antonio de Prado, institución educativa de la ciudad de Medellín, que había tenido la oportunidad de recorrer en las prácticas tempranas de la Licenciatura, y que además había sido mi primer espacio de formación durante mi escolaridad. Sin duda, llegar allí no hacía parte del azar ni de las casualidades, pues desde un tiempo pasado había tenido el deseo de recorrer de nuevo esas aulas, pero desde el rol de maestra, por lo cual me posicioné con la intención de desnaturalizar mi propia mirada, mis discursos y mi propia práctica, para abordar modos emergentes de reconocimiento de quienes habitan y existen en este contexto.

Aunque este no fuera un espacio extraño para mí, este encuentro con la escuela fue al mismo tiempo un desencuentro con esta, puesto que empezaba a leer el contexto y notaba algunas contradicciones entre los discursos formativos y las prácticas que se vivenciaban a diario allí. Por esto me sumía en varios sentimientos, desde la expectativa hasta la incertidumbre, porque el Colegio Cooperativo, como escuela que habité, ha hecho parte de lo que soy, de lo que he construido de mí y de algún modo soy el producto de unas construcciones pasadas instituidas que, hasta ese momento, consideraba como únicas posibles. Llegar como maestra a mi primer espacio de formación me hizo tambalear y cambiar esos modos desde los cuales había visto posible la escuela. Por esto, todo este proceso me exigía una responsabilidad diferente, incluso enfrentarme a cosas que yo no esperaba y hacer frente a otras que quizá desde mi lugar no podía asumir como lo deseaba.

Al llegar al Colegio Cooperativo, en busca de mi práctica pedagógica I, en el segundo semestre del año 2015, tuve la oportunidad de compartir con los estudiantes de los

grados séptimo, octavo y noveno. Empecé entonces a recorrer los diferentes grupos, con el acompañamiento de mi maestra cooperadora, la profesora encargada del área de Español. En ese momento, mi perspectiva empezaba a dirigirse sobre los discursos, acciones y dinámicas tanto propias como institucionales, teniendo en cuenta el interés de mi ejercicio investigativo, pues esa era la clave en mi observación participante. Me encontré especialmente con un grupo que había sido señalado desde los discursos de los maestros, alumnos e incluso directivas, particularmente por como eran nombrados: “los indisciplinados”. Lo que yo no sabía aún era que este grupo se convertiría en la posibilidad de ver más allá de esos cuestionamientos que centraban su atención solo en el comportamiento de los/las estudiantes, y por eso desde el principio puse mi mayor atención sobre este, el grupo séptimo A.

Para ese entonces, séptimo A estaba conformado por treinta y nueve estudiantes, todos diferentes, con una historia particular, sueños, proyecciones y unas formas de ser, de habitar su mundo, su escuela y otros espacios de socialización. Durante aquella época, sus singularidades me permitieron ver una cualidad que se hizo manifiesta como grupo y esta fue el deseo de ser escuchados, de que atendieran sus quejas, de ser vistos; en otras palabras, de que se les reconociera. Sin embargo, los reclamos de estos estudiantes no se hacían muchas veces de manera directa, sino a través de expresiones de violencia, que se manifestaban por medio de acciones como golpes o daños, o del lenguaje verbal por medio de insultos y burlas que hacían entre ellos mismos o incluso contra sus maestros. Esto hizo que desde el inicio de mi práctica me empezara a cuestionar por qué pasaba esto, más aún cuando uno de los ideales del colegio ha sido formar seres autónomos, con capacidad crítica, responsables de su entorno. Entonces, ¿por qué no era posible tal cosa?

Más allá de estas problemáticas, como maestra en formación en el proceso de práctica, yo establecía una mirada más crítica sobre este contexto educativo; las preguntas que empezaban a perfilar mis búsquedas, especialmente en este grupo, tenían que ver con qué tanto el papel de la institución educativa y de los mismos profesores permitía que estas subjetividades pudieran aflorar dentro de los procesos académicos que, más que eso, deberían ser de formación humana. Además, mi cuestionamiento seguía apuntando al porqué de esas formas creadas desde los discursos académico y disciplinario para configurar, catalogar y nombrar a los estudiantes de una u otra manera y caer muchas veces en aseveraciones que, a

mi juicio, pueden ser atrevidas, como pasaba con Séptimo A, que eran considerados como el grupo indisciplinado del colegio.

Desde ese entonces fui más consciente de lo que implicaba que este grupo se nombrara de esta manera, incluso por los marcados prejuicios que muchos de los profesores se habían creado bajo el supuesto del grupo “indisciplinado”, y esto lo pude sentir cuando inicié este proceso: “-Profe, ¿para cuál grupo vas?” “-Voy para séptimo A”. “-Profe, échate la bendición”, me decía uno de los profesores el primer día de la práctica pedagógica. Lo que también entendí al principio era que los mismos estudiantes, por su parte, se creían esa idea y además de comportarse de acuerdo con el modo como eran nombrados, dejaban ver muchas veces desde sus acciones y formas de considerarse a sí mismos que ellos también se asumían de tal forma: “-Profe lo que pasa es que este es el salón más indisciplinado, ningún profe quiere venir aquí, porque nosotros hacemos mucha bulla y nos comportamos muy mal”, me decía alguna vez uno de ellos mientras estábamos en la clase de Español.

Quiero resaltar que, en algunas de las actividades desarrolladas, ya sea por la maestra cooperadora o por mí, pude observar que cuando se les daba la voz a los y las estudiantes, sus intereses y formas de actuar cambiaban; ponían en el aula sus opiniones, y pasaban a manifestar y mostrar su singularidad, se expresaban con más espontaneidad. Esto me permitió entender también que no siempre era posible para ellos y ellas hablar de lo que pensaban, pues estos espacios de socialización, de diálogo y de intercambio de ideas no se permitían, porque muchos maestros lo que buscaban era mantener el orden, el silencio y la disciplina.

Por otra parte, los estudiantes evidenciaban ser colaborativos entre ellos mismos; de hecho, el trabajo en equipo fue una de las bondades de este grupo. Algunos estudiantes expresaron sus puntos de vista para cuestionar muchas de las actividades y las dinámicas institucionales: “-Profe: ¿otra vez lo mismo?”, “- ¿por qué no hacemos otra cosa, profe?”, escuchaba decir a uno de ellos cuando empecé mi primera observación. Así que, a pesar de que séptimo A fuera un grupo sumido en un sistema disciplinario, de algún modo, así fuese a partir de algunos comentarios, ellos y ellas manifestaban una inconformidad. Sin embargo, yo intuía que esto no siempre era posible, solo algunos pocos se atrevían a expresarse cuando no se encontraban de acuerdo con algo, pues ellos y ellas sabían que muchas veces hacerlo, podía

acarrear una anotación en el libro observador de disciplina, o alguna sanción por parte del coordinador disciplinario, porque sus palabras serían asumidas como una grosería o una rebeldía ante sus superiores.

Descubrí poco a poco que séptimo A era un grupo que quería ser escuchado, pero había una fuerte tendencia al silenciamiento de estos estudiantes, por los prejuicios e imaginarios que se fueron formando por parte de los profesores, y con esto, los estudiantes en su mayoría, sumidos en un señalamiento, además de estar obligados a cumplir con unas exigencias académicas y disciplinarias, no eran tan conscientes de sus propias acciones y no tomaban postura frente a esa situación, la cual ya se venía naturalizando desde tiempo atrás.

Pese a que los estudiantes de este grupo eran señalados como “los indisciplinados”, yo me estaba convenciendo, por lo que fui observando en ellos, de que eran estudiantes que necesitaban otro tipo de propuestas dentro del aula, que había que escucharlos, involucrarlos en las decisiones y favorecer la construcción de las normas y acuerdos con ellos y ellas, de manera que pudieran reflexionar luego sobre sus propias acciones y, a partir de lo pactado, asumir la responsabilidad de estas.

Puestos en el molde de un perfil ideal institucional, los estudiantes estaban ceñidos a ciertas maneras de comportarse y de actuar, y entre otras cosas, a unos modos de habitar su mundo, sentirlo, concebirlo y comprenderlo. Entonces la dificultad que encontré en este contexto educativo y principalmente en el grupo séptimo A, tuvo que ver con la poca conciencia que los y las estudiantes ejercían sobre su aprendizaje, porque de algún modo han estado convencidos de que lo que prima es la nota cuantitativa, sin importar si es significativo o no aquello que aprenden; pero más que eso, la pasividad sobre su formación como seres humanos que están en todo momento en el plano de la interacción con otros y otras. Todo esto debido a la imposición de la norma bajo formas instituidas de disciplina. Entonces, si la institución ha deseado formar seres autónomos, ¿cómo podía fortalecer esto, si ha prevalecido el autoritarismo y el silenciamiento sobre aquellos que forma?

Los estudiantes del grado séptimo A, y en su mayoría los estudiantes del Colegio Cooperativo, no mostraban oposición al sistema académico, ni reclamaban un lugar para que

sus opiniones y sus comprensiones de mundo fueran tenidas en cuenta, y aunque de algún modo, de parte de algunos de ellos y ellas existiese oposición a la norma, por ejemplo, desde los comportamientos que mostraban dentro del aula, lo cual a la mirada de muchos maestros era visto como formas de desobediencia e incluso de grosería, no se alcanzaba a ver en ellos y ellas una posición crítica y se limitaban a cumplir unas exigencias institucionales que han tenido que ver siempre con las notas cuantitativas, con las responsabilidades que debían asumir frente a sus padres y/o acudientes e incluso ante la institución, lo que causaba que poco a poco ellos y ellas se involucraran en las lógicas del disciplinamiento de la institución.

Esta problemática, además de que no permitía concebir las subjetividades circunscritas dentro de este espacio escolar, impedía de algún modo una relación intersubjetiva entre maestros y alumnos, en la cual se lograra el reconocimiento de la alteridad, la autonomía y el posicionamiento frente a otros y otras, porque de algún modo todo esto estaba determinado por el perfil del estudiante que busca formar la institución, sustentado en el plano del disciplinamiento y el respeto a la norma. Los estudiantes, por lo tanto, no lograban comprenderse a sí mismos como ese fruto de múltiples construcciones, como sujetos activos que están en constante devenir, porque sus acciones muchas veces eran reprochadas y no comprendidas.

Los estudiantes sabían, por ejemplo, que acciones como el control y la autoridad eran ejercidas por el profesor que llevaba a su lado el *libro observador*, en el cual se reportaban aquellas actitudes que los estudiantes efectuaran en contra de las normas institucionales, haciendo de este modo un seguimiento, en términos disciplinarios, a los estudiantes del Colegio. Este libro terminaba reduciendo la autoridad del maestro, porque era el medio por el cual ejercía control y presión sobre las conductas de las y los alumnos, y de algún modo coartaba la posibilidad de esa creación conjunta, tanto del aprendizaje como de las relaciones interpersonales.

En ese lugar, como maestra en formación en camino a la configuración de mi subjetividad política, sabía que había otras posibilidades de ser, de reconocernos y de establecernos en el espacio escolar. Que no era necesario convertirse en fichas de juego del sistema educativo; que era preciso buscar otras maneras de posibilitarles a los estudiantes ser

sujetos pensantes y autónomos, pero al mismo tiempo heterónomos, sin que lo segundo fuere en detrimento de lo primero, puesto que, desde la concepción ética de Emmanuel Levinas, recordada por Bárcena y Melich (2000), “la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar (...) *por esto* se debe entender como respuesta, no solamente al otro sino también del otro, esto es, debe entenderse como *responsabilidad*” (p. 136). Y esta responsabilidad, de pensar en los otros y otras, se puede agenciar de manera intencionada dentro del aula. Además de lo anterior, desde esa posibilidad de reconfigurar nuestra propia subjetividad, nos fue importante notar que, además de posibles, eran necesarias otras formas de vincular el saber disciplinario con las concepciones y formas de actuar de los alumnos y alumnas, para que se posicionaran frente a las problemáticas de sus contextos, su saber y las maneras de hacerse seres humanos conscientes de los otros y otras y, en esa medida, permitirles desplegarse y configurarse como sujetos políticos.

Por lo tanto, tomando conciencia de la necesidad de buscar otras formas posibles de habitar la escuela, de comprender las problemáticas que han recorrido especialmente al Colegio Cooperativo y con la intención de tomar postura frente a la sociedad, desde el lugar ético y político que me concierne, empecé a plantearme algunas preguntas que ayudarían a orientar los encuentros que tendría con los estudiantes que hacían parte de mi práctica pedagógica, partiendo además, de unas acciones intencionadas pedagógica y didácticamente, que se irían desarrollando en el transcurso de las prácticas pedagógicas I y II. Así, la pregunta que atravesó todo este proceso fue: *¿De qué manera, la construcción de narrativas de carácter autobiográfico, favorece la configuración del posicionamiento político, rasgo de la subjetividad política, tanto de la maestra en formación como de los y las estudiantes que hacen parte de los procesos de la práctica pedagógica en el área de Humanidades, Lengua Castellana? Para que fuera posible lo anterior, sería necesario también identificar: ¿cuáles son los elementos constitutivos del posicionamiento político presentes tanto en las narraciones de los y las estudiantes del grado Séptimo A como de la maestra en formación?*

Las preguntas que empezaron a tejer mi encuentro con la escuela tenían dos componentes importantes. Por un lado, *la narrativa de carácter autobiográfico* se presentaba como el modo privilegiado desde el cual podríamos reconfigurar nuestras propias vivencias, darles sentido y, partiendo de nuestra propia voz, construir relatos que develarían

narrativamente lo que hemos venido siendo como sujetos.

Por otro, aparece uno de los rasgos de la subjetividad política, el *posicionamiento político*, proceso por el cual el ser humano puede identificar su lugar o espacio en el mundo, leer su contexto, saberse en él. Por eso, posicionarse políticamente sería dar cuenta de quién es uno mismo con otros y otras, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones.

Este rasgo, al igual que otros que fui encontrando previamente en las búsquedas teóricas sobre la subjetividad política, empezó a cobrar sentido justamente desde las necesidades y particularidades que observé en la institución educativa, particularmente en el grupo en el que estuve realizando la práctica pedagógica, y fue el rasgo a partir del cual daría cuenta de otras posibilidades de habitar el espacio escolar y respectivamente la sociedad.

En ese sentido, la conciencia que yo empezaba a ejercer sobre las problemáticas encontradas en la escuela y, teniendo en cuenta las preguntas que emergieron en el encuentro con esta, me motivaron a pensar en un propósito central para este camino de la investigación. Este fue: *comprender las maneras en que los y las estudiantes del grado Séptimo A y la maestra en formación, despliegan el posicionamiento político, rasgo de la subjetividad política, a partir de la construcción de narrativas de carácter autobiográfico dentro de los espacios de la práctica pedagógica del área de Humanidades, Lengua castellana, que posibilite la reflexión en torno a la formación de las subjetividades políticas en la escuela. A este se vincularon tres objetivos específicos que darían forma a la realización de este propósito, como se enuncian: 1) Interpretar los significados y sentidos que cobra el posicionamiento político, como rasgo de la subjetividad política, en las narrativas que, sobre la reflexión de su práctica pedagógica, realiza la maestra en formación; 2) Interpretar las narrativas de los y las estudiantes a la luz del posicionamiento político, rasgo de la subjetividad política. Por último, 3) Aportar a la reflexión de lo que significa la configuración de las subjetividades políticas en y desde el aula.*

II. LOS MOTIVOS QUE JUSTIFICARON EMPRENDER ESTE CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Me aventuré a vivir las peripecias de este nuevo camino con la intención de renovar la mirada sobre el contexto social y especialmente el educativo. Veo los rostros de aquellos y aquellas estudiantes, con la expectativa de un nuevo proceso y me acuerdo de mis años de escolaridad, cuando empecé a soñar con la posibilidad de otras maneras para la educación, para interactuar con los otros y otras y para además reconocer la escuela como un espacio que puede favorecer otras apuestas sobre la formación en el ámbito de lo humano.

Desear ser maestra ha sido parte de mí desde que tengo memoria, y cada vez que voy a alguna remembranza de ese deseo, entiendo que este no ha sido solo por un asunto de elección profesional, sino que también ha hecho parte de una promesa conmigo misma: aportar mi granito de arena en el mundo y así generar otras posibilidades de habitarlo, de pensar sobre lo humano, buscando dejar un poco mejor el mundo de cómo lo encontré. Por esto he pensado que desde la acción pedagógica se puede apostar por otras prácticas que ayuden a generar cambios en los sujetos que recorren las aulas, siempre que esta acción esté intencionada y motivada por la relación que establecemos con otros y otras, y por la responsabilidad que implica pensar sobre quienes tenemos a nuestro alrededor.

Considero que la escuela de hoy necesita con más urgencia constituirse como escenario para la reflexión de lo social y de lo humano, debe propiciar la apertura al diálogo, al pensamiento crítico y a la conciencia histórica; en otras palabras, debe reinventar sus propósitos, para que sean posibles otras construcciones y así atender aquellas prácticas de violencia que se vivencian a diario, a partir de procesos de formación que además ayuden a disminuir las brechas culturales, sociales y económicas en las cuales nos hemos instaurado.

Partiendo de ahí, los sujetos que habitamos la escuela somos quienes debemos empezar a gestar acciones que permitan su reivindicación, y por esto, como maestra en formación, entendí que este proceso, este nuevo camino, sin duda me implicaba, porque pensar la escuela hace parte de mi responsabilidad social. Así, teniendo en cuenta esto, pienso que fueron tres los motivos más importantes para caminar sobre estos senderos y pensar la

configuración de mi subjetividad política, como maestra, y desde ahí propender para que mis estudiantes también lo pudieran hacer.

La primera razón tiene que ver con el papel que debe desempeñar la escuela en nuestra sociedad y, en esa medida, cada uno/a de quienes la habitamos. Así, como maestros/as debemos saber que ya la escuela requiere de otras prácticas, que es necesario conjugar el saber disciplinario con el estudio de la política, la historia, la cultura y otros asuntos, que lleven a pensar la transformación de estos espacios a través de la formación de sujetos políticos, que, en palabras de Miriam Kriger (2010), se refiere a aquellos agentes sociales “que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas” (p. 30).

En cuanto a lo anterior, como sabemos, actualmente nuestro país viene atravesando por un proceso histórico en lo referente a la terminación del conflicto armado interno, que hemos padecido por más de cincuenta años. Este cambio de paradigma frente a los macro relatos que nos han atravesado ha abierto la posibilidad para cambiar la historia de Colombia, porque se vienen entretejiendo las voces de otros y otras que habían sido silenciados/as y que aparecen para ampliar nuestras comprensiones sobre este hecho que ha marcado parte de nuestra existencia.

Ahora bien, con el propósito de involucrar a la educación en lo concerniente al proceso de paz, la subjetividad política se presenta como posibilidad propicia para reflexionar en torno a estas problemáticas, y para que sea desde la escuela e incluso desde otros escenarios, donde se agencie el diálogo y la formación de sujetos políticos pensantes. Además, se pretende que desde ahí se conduzcan estas reflexiones, porque la subjetividad política “implica hacer el ejercicio de poder ser capaces de con-movernos por/con/para el otro, y así buscar maneras para el nunca más” (Rodríguez, 2012, p. 325), y este “nunca más” debe involucrar a todos los actores de la esfera social, porque la historia la construimos todas y todos los que habitamos la sociedad, y sin duda la escuela debe jugar un papel importante en esta transformación.

Por otro lado, el desarrollo de esta investigación ha sido importante porque aporta algunas claves para comprender, pensar, reflexionar y aportar al diálogo sobre la concepción del *posicionamiento político*, rasgo de la subjetividad política, como se verá más adelante. Pues esta dimensión constitutiva de la subjetividad ha sido trabajada por muy pocos investigadores; además, recorrer la escuela, en clave de este rasgo, me exigió no solo una reflexión teórica, ontológica y filosófica, sino también la construcción personal sobre qué puede concebirse como posicionamiento político y subjetividad política *en y desde* el aula, un asunto que se ha pensado poco según los rastreos de antecedentes para esta investigación.

Por lo tanto, este trabajo abre la posibilidad para ampliar la mirada sobre este concepto, desde el ejercicio investigativo que transitó, con lo cual no pretendo abarcar todas las definiciones, sino más bien construir desde mi mirada, pero también desde lo que me permitió este proceso, una idea sobre dicho concepto, lo cual sin duda queda abierto para que se siga enriqueciendo de la mirada de otros y otras investigadores/as.

Por último, esta investigación se hizo a través del método narrativo, entendiendo la narración como el camino para el saber de sí, porque a partir de esta podemos dar cuenta de eso que somos, hemos sido, venimos siendo y proyectamos ser. La propuesta de investigación, por lo tanto, estuvo encaminada desde el principio a comprender las construcciones que hacemos a través de la narración, pues somos seres humanos contadores de historias tejidas desde las experiencias que adquirimos con el mundo. Además, fue la posibilidad de *comprender-nos* desde el ejercicio de la escritura y la lectura de nuestros propios relatos, los cuales se propusieron como apuesta política vinculada con el área del saber que me convoca.

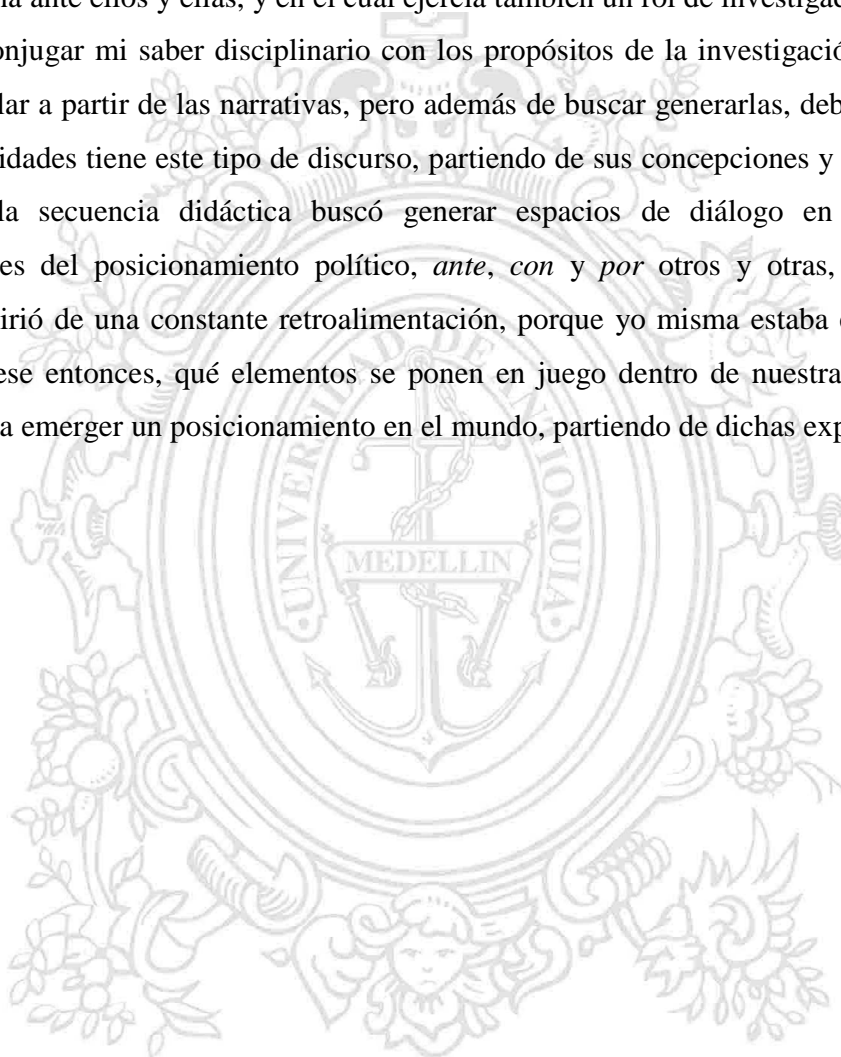
Por esto, pensar la narración como el medio a través del cual se oyen las voces de quienes habitan el aula es de suma importancia para aportar a la construcción de subjetividades políticas porque, además, como maestra en formación, se me exigía precisamente buscar los modos desde los cuales podían emerger estas narraciones dentro de este espacio, ya que de entrada representaba un reto, pues este asunto no se piensa siempre como apuesta curricular dentro de las dinámicas de las instituciones educativas. Esto último fue pensado en términos didácticos, a través de una secuencia de actividades que me permitió anclar tres procesos para su desarrollo: por un lado, el ejercicio pedagógico, como maestra en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

formación de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, desde el que también me ponía en escena ante ellos y ellas, y en el cual ejercía también un rol de investigadora. Por otro lado, debía conjugar mi saber disciplinario con los propósitos de la investigación, lo cual se pudo desarrollar a partir de las narrativas, pero además de buscar generarlas, debía enseñarles qué particularidades tiene este tipo de discurso, partiendo de sus concepciones y aprendizajes. Por último, la secuencia didáctica buscó generar espacios de diálogo en torno a las manifestaciones del posicionamiento político, *ante*, *con* y *por* otros y otras, lo cual, por supuesto requirió de una constante retroalimentación, porque yo misma estaba empezando a entender, en ese entonces, qué elementos se ponen en juego dentro de nuestra subjetividad para que pueda emerger un posicionamiento en el mundo, partiendo de dichas expresiones.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



SEGUNDO TRAYECTO: SIGUIENDO LOS VESTIGIOS DE OTROS Y OTRAS CAMINANTES

I. EXPERIENCIAS TEJIDAS Y SENTIDAS QUE PROFUNDIZAN LA MIRADA SOBRE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA

En esta parte de mi relato quisiera hablar a partir de las voces de maestros, investigadores y colectivos pedagógicos que dejaron huellas en el camino dentro de las reflexiones en torno al tema que me convoca, para ampliar mis comprensiones, pues ellos y ellas también han hilado sus ideas y aportes en nuevos tejidos sobre la subjetividad política, se han hecho preguntas y han apostado por unas formas diferentes de pensar la escuela, la sociedad y el mundo. Sus investigaciones fueron fundamentales, no solo como aporte a la reflexión conceptual de la investigación, sino porque también me permitieron delinear las preguntas que yo tenía y hacerme pensar que sigue representando un reto hablar de subjetividad política en el aula, y más aún cuando existe una tensión permanente entre los modos en los cuales estamos sujetos a *ser* y los modos emergentes de desplegar nuestra subjetividad.

Somos seres móviles, podemos cambiar, tomar decisiones y optar por hacernos sujetos más humanizados, porque ser sujeto, en palabras de Manuel Prada (2009), “es una vocación ontológica a ser más; por ende, no es un destino prefijado, ni una condición innata, sino una lucha por su conquista” (p. 10) y por esto se nos exige y nos es necesario siempre estar en esa tensión, pero sobre todo posicionarnos, para buscar otros modos posibles de estar y habitar el mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta parte de mi relato empezaré a dar cuenta de los otros y otras que me fui encontrando en el camino, para entramar las experiencias en el aula con las diferentes voces que entraron para ampliar mi perspectiva en los senderos de la subjetividad política. A partir de las lecturas que realicé en el transcurso de las prácticas pedagógicas I y II, aparecieron las reflexiones de otras y otros sujetos que también se habían preocupado por estudiar asuntos referentes a la subjetividad política de maestros y maestras.

Sus investigaciones fueron las primeras aproximaciones que tuve para la comprensión de esta categoría conceptual y, desde ahí, también me permitieron identificar algunos de los rasgos constitutivos que hacen parte de la configuración de la subjetividad política, los cuales serían parte fundamental para abordar el desarrollo de los objetivos de esta investigación.

En primera instancia quiero mostrar cuáles fueron las investigaciones que rastree en clave de subjetividad política de maestros. El interés principal de este rastreo estuvo marcado sobre el componente educativo, es decir, me concentré primero en aquellas investigaciones que hubiesen indagado por la configuración de la subjetividad política dentro de la escuela, porque el interés como maestra en formación, de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, fue también hallar aproximaciones sobre el componente pedagógico que me convocó al inicio de este proceso.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que la subjetividad política es una categoría amplia, también en estos primeros acercamientos pude perfilar algunos de los elementos o rasgos constitutivos en el despliegue de la dimensión política de la subjetividad. Por eso es muy importante contar de qué se trató ese rastreo previo que me permitió, entre otras cosas, los primeros acercamientos al rasgo que he nombrado como *posicionamiento político*.

1. Las voces entreteljadas desde las experiencias de la subjetividad política de maestros y maestras

En el proceso del rastreo previo me acerqué a veinticinco (25) publicaciones en un período de nueve años comprendidos entre el 2005 y 2014. De estas, doce (12) hacían referencia a artículos resultados de investigaciones, cuatro (4) eran tesis para optar al título de maestría y una (1) tesis doctoral. También encontré en esta búsqueda, cinco (5) artículos de reflexiones sobre la subjetividad política, y dos (2) libros resultados de investigación.

De manera general, el estado del arte me permitió encontrar que han sido varios los aportes que en Colombia se han hecho sobre el estudio de la subjetividad política, sobre todo en el trabajo con colectivos de maestros, redes pedagógicas y jóvenes [del total se encontraron dieciocho (18) publicaciones de autores colombianos]. También ha tenido un auge el estudio

sobre el tema en países latinoamericanos como Chile, Venezuela y Argentina, lo que da cuenta de la importancia, pertinencia y relevancia que ha tomado en los últimos años, sobre todo en las ciencias sociales y humanas, este tipo de estudios. Sobre este horizonte pude hallar una tendencia en las investigaciones de corte cualitativo con enfoque comprensivo, desde la fenomenología, la hermenéutica y el enfoque crítico. Algunos instrumentos utilizados de manera general para recolectar la información en estas investigaciones fueron relatos autobiográficos, diarios, mesas de discusión, entrevistas de todo tipo y grupos focales, entre otros.

Para resaltar algunos de los aportes de estas investigaciones, empezaré nombrando la tesis doctoral del maestro Álvaro Díaz (2012): *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Su investigación estuvo centrada en la autobiografía de una joven mujer, estudiante de una universidad colombiana. Desde ahí, se enfocó principalmente en cómo deviene la subjetividad política de un sujeto político. Así pues, su propósito fue “conocer los procesos de subjetivación mediante los cuales devienen sentidos subjetivos en la constitución de un sujeto político” (Díaz, 2012, p.11).

La metodología usada en esta investigación fue la autobiografía política, la cual consistió en que la joven estudiante pudiera dar cuenta de sus construcciones subjetivas a través de narrativas conversacionales, que permitieron hacer una reconstrucción de su pasado y de su presente a través de la memoria y el recuerdo. Por otro lado, la investigación se realizó desde una posición hermenéutica ontológica política, una propuesta que recoge los postulados de Hannah Arendt. Dentro de los hallazgos más importantes de esta investigación encontré lo que el autor presenta como “trazos narrativos”, los cuales surgen para comprender y ampliar la concepción sobre lo que es subjetividad y subjetividad política. Esta última, para Díaz, es “potencia creadora de la novedad instituyente de lo social, que trasciende la acción de reflexión solipsista [...] con la pretensión colectiva de un presente que deviene en futuro realizándose en éste” (2012, p. 99).

Otras de las voces que se dejan escuchar en este recorrido de indagación sobre la subjetividad política de maestros y maestras, tuvo lugar en la tesis de maestría: *La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición* de los maestros Bibiana

Patiño, Jairo Cárdenas y Román Martínez (2014). En ésta se afirma que el maestro es un sujeto en constante devenir, y desde su lugar se le demanda hacer aportes a la sociedad en el orden de lo instituyente. Así pues, el objetivo general de esta investigación se centró en “comprender la subjetividad política del maestro de ciencias sociales en diferentes espacios de aparición partiendo del relato de un hecho inédito” (Patiño y otros, 2014, p. 7).

Esta investigación de corte hermenéutico, se realizó a través de un método narrativo y sus principales instrumentos fueron el microrrelato y la entrevista a profundidad, ambos como posibilidad de exponer hechos inéditos de una realidad, instrumentos que fueron aplicados a dos maestros, sujetos de la investigación. Entre los aportes más importantes y relevantes, se encuentran los elementos constituyentes de la subjetividad política en clave de Hannah Arendt, hallazgo que se condensa en el artículo resultado de investigación: *La subjetividad política en clave de Hannah Arendt*, de los autores ya mencionados.

En este artículo, los autores afirman que desde la subjetividad política se comprende “la forma en la que los seres humanos se aparecen unos a otros en la comunidad” (Patiño y otros, 2014, p. 78). Por otro lado, de acuerdo con los análisis realizados, los investigadores conciben que la subjetividad política “emerge y se desarrolla de acuerdo con el tipo de relaciones que establecen los sujetos en los espacios (sociales o políticos) en los que aparecen unos a otros mediante los actos o las palabras” (Patiño y otros, 2014, p. 79). Por tanto, teniendo en cuenta los planteamientos de Arendt, los investigadores consideraron dos importantes fundamentos que permiten configurar la subjetividad política. De un lado, “la pluralidad, representada en el juicio (o pensamiento lanzado al espacio público) y la natalidad (o la capacidad del ser humano de emprender nuevas acciones)” (Patiño y otros, 2014, p. 75). Además, presentan la dignidad humana como la macro categoría de la ciudadanía universal que se manifiesta en esos diferentes espacios en los cuales aparece el sujeto (Patiño y otros, 2014).

Relacionada con la investigación anterior, en *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*, artículo resultado de investigación, Alvarado y otros (2008) hacen un recuento de las tramas de subjetividad política que permiten el despliegue del sujeto político, partiendo de una investigación que se orientó a comprender

cómo se resignifican los sentidos y las prácticas de participación ciudadana y cómo se consolidan actitudes favorables a la democracia (equidad, sensibilidad ciudadana y convivencia democrática). Así mismo, asumen la escuela como escenario de socialización política. Este fue un trabajo desarrollado con jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país con altos índices de violencia, quienes participaron en el proyecto nacional “Jóvenes Constructores/as de Paz”. La investigación utilizó la hermenéutica ontológica política que recoge los postulados de Hannah Arendt y de Heidegger y el análisis de las narrativas desde el modelo hermenéutico. El artículo surge de una de las categorías emergentes de la investigación: *La formación de subjetividades políticas*, puesto que los procesos permitieron movilizar la configuración de subjetividades políticas desde la equidad y la autorreflexividad, que aparecen como dos de las tramas, además de la autonomía y la acción, las cuales se plantean también desde los postulados de Arendt (Alvarado y otros, 2008).

De otro lado, una de las investigaciones que centraron su atención en estudiantes de Licenciatura, y una de las pocas que se encontraron con este tipo de población, fue en “Sujeto político en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas” de la cual surgió el artículo de investigación titulado, *Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad de Caldas*. En este se adoptó una postura fenomenológica con apoyo del enfoque biográfico, que permitió la comprensión de las experiencias que los sujetos mostraron a través de la historia de vida.

Esta investigación permitió, para mi caso en particular, ver algunos de los acercamientos sobre la subjetividad política de maestros en formación, pues en esta se pudo encontrar que surge precisamente en otros espacios diferentes a la universidad, por ejemplo en la vida cotidiana, gracias a la interacción que el estudiante crea en espacios de socialización como la asamblea, que se presenta como un espacio privilegiado para el despliegue de sus subjetividades, aunque algunos consideran que no se le otorga el carácter político que requiere, por lo que muchas veces este espacio ha tendido a caer en dogmatismos e inoperancias (Portela y Portela, 2010).

En la tesis de maestría: *Sentidos entretnejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras en la ciudad de Medellín*, García, Urrego y Restrepo (2013) se interesaron en comprender qué les había permitido a los maestros y maestras críticos/as y comprometidos/as con la transformación de la escuela y con la formación de sujetos políticos, llegar a ser los sujetos políticos que eran y actuar como tales. La investigación se hizo desde una perspectiva cualitativa, por medio de un enfoque fenomenológico-hermenéutico que les permitió acercarse comprensivamente a la configuración de las subjetividades políticas de los maestros y las maestras participantes. La interpretación de las narraciones que hicieron estos maestros las llevó a establecer como hallazgo principal que la subjetividad política de los maestros y maestras que participaron en el proceso de la investigación “se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entretujan de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto [...] teniendo siempre a la pluralidad como condición y punto de partida” (García y otros, 2013, p. 19).

De manera general, las investigaciones rastreadas me permitieron hacer una primera aproximación a la categoría de subjetividad política. Pero, es importante señalar que fueron pocos los estudios que se encontraron respecto al trabajo de campo con estudiantes de pregrado, con propuestas para trabajar dentro de la escuela o por una de las áreas del saber específico. Esto me condujo a reafirmar la necesidad de seguir avanzado en estos asuntos, pues considero que es importante que cualquier maestro o maestra, independiente de su área del saber, como agente pedagógico dentro de la escuela, propenda por la formación de subjetividades políticas que permitan otras miradas de lo humano, partiendo de la reflexión sobre sus propios discursos y sobre su praxis.

De otro lado, estas investigaciones, en su mayoría, se apoyaron en una metodología narrativa, dado que las autobiografías, los relatos biográficos, las historias de vida, son ideales para la comprensión de las subjetividades, porque es de ese modo como damos cuenta de lo que vamos siendo, a partir de la reconstrucción de nuestras experiencias ya vividas y a través de ese primer ejercicio interpretativo que realizamos al momento de narrarnos. Por eso, la narrativa, desde el área del saber que me compete, se presentó como el medio más adecuado para entrelazar mi interés investigativo con las subjetividades dentro del espacio escolar.

Además de lo anterior, después de este rastreo me di cuenta de que gran parte de los investigadores hicieron una aproximación a la reflexión filosófica de Hannah Arendt, referente teórico que estuvo presente en la mayoría de estas investigaciones en conceptos como la política, la acción, el discurso, la narración, entre otros conceptos, lo que también me permitió ahondar y ampliar mi perspectiva conceptual en la investigación.

2. Tras las huellas del posicionamiento político

Por otro lado, el rastreo de antecedentes sobre el posicionamiento político, concepto que haría parte de mi investigación, apareció en pocas investigaciones, y de manera general no se concebía como rasgo constitutivo de la subjetividad política, sino como una característica sobre la cual se piensan asuntos de la identidad y la subjetividad. Es el caso de la investigación realizada por Elizabeth Niño y Francisco Gómez, la cual se resume en el artículo titulado *La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro* (2015). Dicha investigación indagó sobre el posicionamiento político del profesor en educación secundaria, teniendo en cuenta su identidad profesional. La investigación fue de carácter cualitativo, en el marco de la fenomenografía y el instrumento principal fue la entrevista semiestructurada, aplicada a veinte profesores de la secundaria de diferentes áreas disciplinares.

Esta investigación se centró en la categoría de la identidad, la cual fue entendida desde el rol que ejerce el maestro. El posicionamiento político se construyó a partir de la identidad narrativa del maestro y de su rol, lo que implicaba una distinción entre el ser gobernado y la capacidad de acción política (Gómez y Niño, 2015). Si bien esta investigación buscó indagar sobre el posicionamiento político, lo hizo desde una pregunta por la identidad y no por la subjetividad política, lo cual por supuesto implicaba una postura conceptual diferente a la que yo pretendía en mi investigación.

Otro de los antecedentes que me permitió acercarme al concepto del posicionamiento, lo hallé en *Los alumnos de la tarde son los peores: Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria*, artículo

resultado de investigación de la maestra Claudia Saucedo (2005), aplicada sobre la población de estudiantes considerados como “alumnos problema”. La investigación se realizó a partir del enfoque sociocultural, en una secundaria pública, con un método etnográfico a partir del cual se identificaron prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que el personal de la escuela realizaba sobre los alumnos del turno vespertino, a los que consideraban difíciles de controlar (Saucedo, 2005). La investigadora centró su atención en los discursos que maestros y alumnos tenían sobre aquellos considerados como alumnos problema por sus conductas de indisciplina, y cómo esto se demostró en la segregación y rechazo que se hacía de estos por parte de la misma institución.

Esta investigación, por lo tanto, se interesó más en el hecho de cómo eran posicionados los estudiantes desde la identificación cultural, lo que ha llevado que en esa población se hayan creado algunos imaginarios colectivos e individuales y se instauraran unas formas de *ser* y *actuar* debido a estos señalamientos. Igual que la investigación anterior, la categoría de análisis se acercaba más al estudio de la identidad y no a la subjetividad política.

Por otro lado, aparece dentro de las lecturas realizadas en el curso de práctica pedagógica I, el artículo titulado *Cinco fragmentos para un debate sobre la subjetividad política* (2006), de Alexander Silva y Manuel Prada, quienes hacen una aproximación conjunta y proponen a su juicio algunos elementos que aparecen como necesarios, pero no únicos posibles, para reflexionar en torno a un mismo asunto: la formación política y el agenciamiento de subjetividades políticas dentro de la escuela. Así aparecieron la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección, cinco fragmentos, como ellos los nombran, constitutivos de la subjetividad política, los cuales surgen a partir de las investigaciones realizadas en la línea “Participación de implantación de proyectos de investigación” durante el año 2005 en alianza con la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Educación Nacional.

Respecto al posicionamiento, en este artículo los autores retoman a Paul Ricoeur (2006a) para hablar del concepto de la *autodesignación*, para enmarcar una de las experiencias en un colegio en la ciudad de Medellín, en tanto esta es “manifestación de una toma de postura frente al mundo” (Prada y Ruiz, 2006, p.13). *La autodesignación*, se presentó

entonces como un concepto clave para contemplar y entender de entrada la idea de cómo un sujeto se posiciona, *ante, con y para* con otros-otras y su mundo.

Más adelante, de los mismos maestros, apareció el libro resultado de investigación, *Formación de la subjetividad política propuestas y recursos para el aula* (2012). En este los autores propusieron los mismos elementos constitutivos de la subjetividad política que aparecen en el artículo antes mencionado, además de una serie de actividades y reflexiones que contribuyen y enriquecen la discusión en torno a la formación de subjetividades políticas en el aula. Acercarme a este texto me permitió, más adelante, conceptualizar el *posicionamiento político*, al ser considerado por los autores como *acontecer político*, lo cual significa que nuestras posiciones siempre estarán atravesadas por la existencia de otros y otras, lo que conlleva a situarse frente a los mismos a través de acción y discurso.

En el libro, los autores hacen una aproximación al concepto del posicionamiento, pero no ahondaron sobre esta idea; aun así, esto sí me permitió pensar y construir más adelante el concepto del *posicionamiento político* partiendo de las tres dimensiones mencionadas, *ante, con y por otros y otras*, que de ningún modo debían pensarse por separado, más bien de manera articulada.

De otro lado, la reflexión sobre este asunto me permitió, en el proceso de la práctica dentro del aula, pensar en una estrategia didáctica que me posibilitara agenciar el rasgo del posicionamiento a partir de esos tres modos propuestos, puesto que empecé a comprender que era imprescindible partir de esa interacción con los otros y otras, pues son estos quienes se percatan o no de nuestra existencia, hecho que nos permitirá siempre desplegar nuestra subjetividad, tomar postura frente al mundo y frente a nuestras acciones.

Teniendo en cuenta que la conceptualización del *posicionamiento político* no se había desarrollado de manera amplia por ninguno de los autores rastreados en los antecedentes, y que mi postura investigativa abarcaba una preocupación por asuntos como *la autonomía*, *la heteronomía* y el ser con otros y otras en los diferentes modos de habitar el mundo, entendí que el reto que quería asumir era grande. Por un lado, porque debía encontrar las conexiones que me permitieran dotar de sentido todo esto en el contexto del aula de clases;

por otro, porque debía atreverme a proponer también concepciones nuevas sobre lo que puede llegar a ser el posicionamiento político en el mundo; ante otros/as, con otros/ y por otros/as, además de enfrentarme a otro tipo de lecturas para construir significados a partir de mis propias interpretaciones y concepciones de mundo.

Finalmente, luego de este rastreo de antecedentes me di cuenta de que, aunque la subjetividad política ya había sido un asunto abordado y trabajado en diferentes investigaciones, sobre todo en Latinoamérica, no logré encontrar propuestas que hayan centrado su interés en reflexionar en torno al tema de la configuración de la subjetividad política de maestros y maestras en formación y que, al mismo tiempo, desde la práctica, este/a maestro/a, buscara favorecer y propiciar espacios en los cuales los alumnos y alumnas también se pensarán estos asuntos, porque aunque muchas de estas investigaciones se encontraran en el plano de la comprensión y se hubiesen establecido diálogos entre investigador y participantes, permanecía cada sujeto dentro de su rol, mientras que, para el caso de mi investigación, lo que yo buscaba era ser tanto investigadora como participante y ese proceso se vería reflejado, por ejemplo, al momento de la lectura de la información, porque debía interpretar también mis propias narrativas y dar cuenta de eso que he venido siendo como ser humana.

II. LAS COORDENADAS QUE ORIENTARON LOS TRAYECTOS: REFLEXIÓN TEÓRICA

Ya había empezado a caminar en los senderos de la subjetividad política, para establecer comprensiones en el encuentro con otros y otras, a propósito de la intención pedagógica, ética y política que tracé en mi práctica. Cuando estaba en la escuela eran dos las intenciones que orientaban mi ejercicio investigativo: una dirigida a la pregunta por mi propia subjetividad política, desde mi lugar como maestra; otra, comprender de qué manera a través del ejercicio de las narrativas, las cuales fueron intencionadas pedagógica y didácticamente dentro del aula, se propiciaba el despliegue del posicionamiento político en los y las estudiantes.

Por lo tanto, cuando el camino de la investigación me llevó al aula, me exigió pensar en las coordenadas que trazaría para ubicar las concepciones teórica y conceptual en este proceso investigativo y pedagógico. En esta parte de mi relato quiero contar de qué se trató esto, cuáles fueron las posiciones que adopté en mi investigación y desde qué lugar empezaba a perfilar mis acciones pedagógica, investigativa y didáctica.

1. De la memoria del camino: los puntos y los ejes para hablar de la subjetividad política

Como se observó en el rastreo de antecedentes, aproximadamente a partir del año 2004, la subjetividad política viene tomando fuerza como categoría, desde la cual se centran muchos de los estudios en las ciencias sociales y humanas y en el trabajo educativo con colectivos de maestros, jóvenes, niños y adultos, para indagar sobre esas formas emergentes de la subjetividad que, entre otras cosas, contribuyen a comprender nuevas miradas de lo humano.

Como concepto, dentro de las ciencias sociales y humanas e incluso dentro de la educación, la subjetividad política se ha definido desde diferentes posturas investigativas que han arrojado algunas claves para comprenderla. Por esto, para conceptualizar esta categoría era necesario acercarse a varios de los autores que han pensado la subjetividad política, pero también, desde estos diferentes acercamientos, fue importante puntualizar en estas algunas posturas epistemológicas, filosóficas y metodológicas que me ayudarían a darle un sentido propio a dicho concepto, a partir del cual, más adelante, se establecería un diálogo con las interpretaciones a las que llegaría en esta investigación.

La categoría *subjetividad política* está integrada por dos conceptos que son importantes saber y entender de manera individual. De un lado se encuentra el concepto de subjetividad, que desde esta perspectiva investigativa se entendió como una realización de lo humano que está en constante transformación.

La subjetividad remite a esas formas que ha creado el sujeto para conformarse desde diferentes dimensiones: cuerpo, sentimientos, pensamiento, razón. Dicha creación solo es

posible a través de procesos humanos como la cultura, en la cual se van estableciendo algunas prácticas compartidas entre quienes se relacionan en esta, y la subjetividad se convierte en una expresión individual de las experiencias que permite la relación con dichas prácticas; es una manifestación del cómo vivenciamos cada uno y cada una el mundo y una construcción personal de la realidad.

La cultura es un sistema presente en la configuración de los procesos humanos por los sentidos compartidos de prácticas y realidades culturales; las culturas son múltiples porque su existencia es inseparable de la subjetividad compartida de quienes viven en ellas, [...]. Por esa razón la subjetividad humana es siempre una producción sobre las condiciones concretas en que se desarrolla y no un simple reflejo de esas condiciones (González, 2012, p. 13).

La subjetividad, por lo tanto, se configura a través de los lazos que establece el sujeto con la cultura, el mundo, la sociedad, los otros y las otras, y no está determinada, ya que el sujeto siempre está en constante construcción. Responde además al quién es cada uno y cada una como ser humano/a, partiendo de la representación que el sujeto hace de sí desde las experiencias que adquiere con el mundo.

La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre (González, 2012, p. 13).

De otro lado, se encuentra el concepto de la política, que alude a la posibilidad de construir con otros y otras, espacios de socialización conjunta. Dicho concepto lo adopté a partir de los planteamientos de la filósofa alemana Hannah Arendt (1906-1945), quien influyó en el pensamiento político del siglo XX.

Teniendo en cuenta que, durante diferentes momentos históricos, los seres humanos han buscado modos de convivencia, la política, en un sentido aristotélico, alude a las formas a partir de las cuales los seres humanos nos hemos organizado para establecernos en sociedad y

buscar además las maneras para que dicha convivencia, a la cual estamos todos y todas abocados, sea satisfactoria (Gaviria, 2010).

No obstante, desde la perspectiva arendtiana, la política es comprendida como una construcción humana que es posible siempre en el *entre nos*, como lo explican Alvarado y otros, 2008:

[...] la vida política se da siempre en el entre nos, pues la acción siempre depende de la presencia de los demás, por esto hay un vínculo entre actuar y estar juntos y por esto la praxis requiere de la pluralidad de una comunidad que habita un espacio público. No quiere decir que la acción siempre tenga que ser colectiva; lo que se trata de afirmar es que la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no es apropiada y recordada por una comunidad plural o comunidad pública (p. 31).

Es entonces como la política se establece en el *entre-nos*, y esto es importante recordarlo porque rompe con la idea de concebirla como un asunto que le pertenece a unos pocos; ya que se ha trastocado su esencia y sus verdaderos fines cuando se confunde, o más bien, cuando se relaciona dicho concepto exclusivamente con aquellas prácticas hegemónicas establecidas a través de relaciones de poder que buscan sustituir este último por la violencia:

Bajo las condiciones de la vida humana, la única alternativa al poder no es la fortaleza -que es impotente ante el poder- sino la fuerza, que un solo hombre puede ejercer contra sus semejantes y de la que uno o unos pocos cabe que posean el monopolio al hacerse con los medios de la violencia. Pero si bien la violencia es capaz de destruir al poder, nunca puede convertirse en su sustituto (Arendt, 2009, p. 225).

Es necesario aclarar que el poder, desde la concepción arendtiana, está asociado a la capacidad humana que tenemos para actuar conjuntamente, por lo que este nunca será entendido como la propiedad de alguien en particular y que, la violencia es lo que impide que se pueda establecer el *espacio de aparición* del que habla Arendt, el cual se refiere al espacio en el cual hombres y mujeres existen entre sí en condiciones de pluralidad y pueden tomar decisiones concertadas, por medio de la conjugación de sus acciones y discursos. Por ende, cuando se pretende una búsqueda afanosa del poder a través de la violencia, se impide una

construcción conjunta de la política, dado que esta última es posible siempre que haya un común acuerdo entre hombres y mujeres y en el que los fines de vida en comunidad sean compartidos entre todos.

Por lo anterior, dicha construcción de la política, desde la mirada arendtiana, es posible a través de la acción y del discurso, porque de esta manera ocupamos el mundo, damos cuenta de quienes somos, de nuestra existencia y singularidad en relación con los otros y otras: “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (Arendt, 2009, p. 203).

La política es entonces comprendida como una construcción que se logra solo mediante el vínculo de múltiples subjetividades, y dentro de la relación con otros y otras mediante la acción y el discurso, hechos que permiten, por un lado, el surgimiento de nuevos proyectos y por otro, admiten la singularidad y la pluralidad al mismo tiempo entre los sujetos que la vivencian.

Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales (Arendt, 2009.p. 202).

Desde este panorama, los conceptos subjetividad y política se unen para formar una categoría desde la cual se pueden comprender las acciones humanas: *la subjetividad política*, como una condición fundamental para asumir, desde el lugar en el que se encuentra el sujeto, su propia existencia, su historia, su cultura y el entramado de cosas que hacen parte de sí, siempre en relación con otros y otras. Es la posición desde la cual el sujeto se posiciona, se hace consiente de su lugar histórico, se reconoce y reconoce a los demás, el lugar desde el cual reflexiona sobre su accionar, y se hace plural frente a otros y otras. Si la subjetividad responde al quién es cada uno y cada una como ser humano/a, la subjetividad política respondería al quién es cada uno/una en su dimensión política, esto es, en palabras de Prada y Ruiz (2012) “una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (p.35).

Por otro lado, la subjetividad política, como un modo de habitar el mundo, y como manifestación política de nuestro ser con otros y otras dentro de este, se forma, constituye y se produce en tanto el sujeto toma conciencia de su pasado, ejerce posicionamiento de su presente y se proyecta como sujeto de posibilidades que, aunque hace parte de un sistema social y se va configurando desde este, también puede optar por otro tipo de prácticas que posibiliten la acción política, pues el sujeto no es estático, es potencia creadora de otros modos emergentes de ser y constituirse, en otras palabras, de otras maneras de habitar, *ser* y *estar siendo* en el mundo.

[...] la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de 'ser' y 'estar' en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente. Tensión en la que coexisten modos de producción heredados, hegemónicos, junto a modos pre-figurativos de la subjetividad, porque como hemos insistido, la subjetividad política se configura en medio de la política tradicional o convencional y los modos de producción emergentes (Martínez y Cubides, 2012, p. 176).

De este modo, la subjetividad política implica que el sujeto esté constantemente reflexionando en torno a sus propias acciones, que pueda cuestionar su entorno; que, como ser pensante, pueda tomar decisiones y ser hacedor de las mismas, tomando protagonismo de sus propias vivencias. Por esto la subjetividad no es una condición innata, no se le otorga por herencia al sujeto en su nacimiento, porque su realización es posible única e indiscutiblemente en la interacción con otros sujetos, con otras subjetividades y, por ende, no puede existir una subjetividad política "ideal" porque esta se construye, se transforma, se va haciendo y le posibilita al sujeto múltiples caminos para vivenciarla.

Los diferentes caminos que existen, o más bien, el entrecruzamiento de estos, permiten que la subjetividad política sea manifestación de sentido y modo de habitar el mundo que se entreteje a propósito de la incorporación de unas prácticas políticas que se ponen en juego en nuestra subjetividad. Estas prácticas son expresiones de cómo concebimos posible la realidad, de cómo vemos también a los otros y otras y de cómo adquirimos en nuestros discursos diferentes creencias emergentes que buscan humanizarnos y humanizar el mundo.

Con los diferentes caminos que tiene el sujeto para vivenciar la subjetividad política, me refiero entonces a algunos rasgos o elementos constitutivos de esta que hacen parte del despliegue de nuestras propias realidades y se hacen manifiestas en nuestras acciones y discursos en la esfera pública y en la construcción conjunta del mundo.

Por esto será importante traer a este relato algunas nociones de los rasgos que se encontraron dentro de las lecturas acerca de la subjetividad política, lo cual me ha permitido ampliar la mirada sobre esta categoría y comprender cuáles son algunas de estas manifestaciones de la subjetividad. Hablaré principalmente de los rasgos que me permitieron acercarme comprensivamente a mi propia subjetividad política, los cuales apuntaban a ser acciones necesarias para enfrentarme también a la escuela con otras propuestas y sentidos.

Teniendo en cuenta esto, aparece en primera instancia, la alteridad, rasgo constitutivo de la subjetividad política que se entiende como posibilidad para establecer y reafirmar el vínculo con los otros/otras; y que además es una de las condiciones de la pluralidad, otro rasgo constitutivo de la subjetividad política. La alteridad, en tanto somos diferentes y podemos enriquecernos de la existencia de otros y otras, es un ir y volver para que también el otro se enriquezca de lo que soy yo:

La alteridad, entendida a partir de pensadores como Skliar, consiste en “responder éticamente a la existencia del otro” (2007: 69). Lo que no significa, según este autor, afirmar al otro solo en su presencia, sino también contrariarlo, ir en contra, enfrentarlo con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo (García y otros, 2013, p. 29).

La alteridad es posibilidad de existir con el otro, acogerlo, respetarlo y permitirle ser, pero además es la condición que nos permite contrariar, contrastar frente al otro/otra. Es la expresión de la subjetividad política que permite posicionarnos ante asuntos relacionados con el menosprecio del otro/otra, el rechazo, la intolerancia y demás prácticas que invisibilizan a quienes están a nuestro alrededor. Por esto, cuando hablamos de la alteridad, debemos entender que es en la diferencia donde podemos construir con ese otro/otra nuestras formas de

ser sujetos también, que el otro exista me permite existir también como ser humano, por esto la alteridad nos enseña a hacernos responsables del otro/otra que, en tanto humano, en tanto parte del mundo, es parte de mi existencia:

[...]En este sentido el otro es reconocido como alguien, no como algo, como una existencia, no como mera presencia. Este principio ético de la alteridad, le permite al sujeto político confrontarse con las preguntas por quién es el otro, y cómo relacionarse con él, preguntas éticas por excelencia que le implican reconocerse como un sujeto interdependiente del otro y la otra para actuar en el mundo, pues la acción política siempre depende de la presencia de los demás. (García y otros, 2013, p.29)

Ahora bien, la conciencia histórica también apareció como rasgo de la subjetividad política y es por esta que “el sujeto político se reconoce como parte de una historia que es compartida, que le precede, que lo constituye, y de la cual también es responsable” (García y otros, p. 24).

El sujeto político debe ser consciente de la historia que lo antecede para comprender también cómo se ha ido configurando su subjetividad, porque esta última está atravesada además por el pasado y por los hechos que han marcado el curso de la humanidad. Tener conciencia histórica será entonces reconocer que empezamos a habitar un mundo ya construido por otros, que se ha entretejido por diferentes relatos y que desde esa construcción hay posibilidades para avanzar en la búsqueda de otras maneras de habitarlo.

La conciencia histórica es la vía que permite al sujeto recuperar y preservar la memoria, reconocer acontecimientos, y dar cuenta de fenómenos sociales y políticos gracias a los cuales pueda desarrollar la capacidad de juicio para direccionar el presente hacia un futuro deseable (García y otros, 2013, p.9).

De este modo, la conciencia histórica es manifestación de subjetividad política en tanto el sujeto *re-conoce* la realidad en la que está inscrito y se atreve a cuestionar lo establecido, desnaturalizando las prácticas que no permitan la construcción conjunta de los proyectos humanos, y tratando de ver el pasado histórico de manera crítica, para que desde su acción y discurso se puedan proponer futuras realidades, proyectar otros modos de habitar el mundo.

La conciencia histórica brinda elementos para que el sujeto político a partir de un pensamiento reflexivo y crítico, descongele doctrinas, dogmas y esquemas preestablecidos, desnaturalice las lógicas del poder basadas en la injusticia, la exclusión y la ley del más fuerte. Además, que entienda el mundo como resultado de las acciones humanas, reconociendo así en hombres y mujeres la capacidad de transformación de la realidad para la construcción de un mundo más humano y digno (García y otros, 2013, p.59).

2. Otros pasos, para llegar al posicionamiento político

Con Prada y Ruiz (2012), me encontré que otro de los elementos o rasgos constitutivos de la *subjetividad política* y que se mueve dentro de un entramado de acciones es *el posicionamiento*, el cual se constituye como una de las características que devela el sujeto político dentro de la esfera pública. Este es un rasgo que se manifiesta a través de las acciones que ejerce el sujeto político en la relación con los otros y otras, comprendiendo que es un sujeto que se encuentra dentro del ámbito del “estar siendo”; es decir, un sujeto en constante construcción y por lo tanto inacabado. Es además una de las formas desde las cuales el sujeto asume una postura crítica sobre su propia historia, sobre su entorno y sobre sí mismo, en la misma medida que asume una postura crítica frente a otros y otras porque su accionar implica reconocerles dentro de un mundo plural y diverso.

El posicionamiento es lo que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir. Es la capacidad de asumir un lugar desde donde se puede contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia. Por ello es, al tiempo, autoafirmación y apertura (Prada y Ruiz, 2012, p. 75).

El posicionamiento exige del sujeto una constante autorreflexión sobre su accionar y sobre las acciones de los demás, porque el sujeto que se posiciona toma en cuenta siempre a los otros y otras, que al igual que él hacen parte de una sociedad, pero al mismo tiempo este sujeto se interroga y se resiste a aquellas acciones que le impiden desplegarse como sujeto político; se opone, de manera crítica y sobre la base de los argumentos, a esas formas arbitrarias en las que muchas veces la sociedad lo coacciona, lo limita y lo invisibiliza.

En este punto me parece importante recordar que el posicionamiento, desde esta perspectiva investigativa, lo he asumido como acontecer político, lo que lleva a que esencialmente nos posicionemos de diferentes maneras: *ante* sí mismos, *ante* nuestro pasado y *ante* nuestro presente; *ante* otros y otras o *ante* lo otro (el mundo). *Con* otros; en compañía de otros, *con* la ayuda de otros, *con* las enseñanzas de otros. Y *por* otros: nos posicionamos solícitamente *por* el bien de los otros, para hacer el bien, para atender el clamor del sufrimiento de los otros, allegados y lejanos.

El posicionamiento, movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste el juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento, que nunca renuncia a la persuasión de la palabra, de la mirada, del gesto. Por ello posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de otros (Prada & Ruiz, 2012, p. 75).

Es así como *el posicionamiento*, rasgo de la subjetividad política, lo concibo como acción enteramente política, porque dicha acción le exige al sujeto moverse en el mundo para transformarlo, interrogarlo, actuar sobre este, siempre pensando en esos otros y otras que también lo habitan. En otras palabras, el posicionamiento político es una actitud, desde la cual el sujeto político puede instaurar otras formas posibles y otros modos de comprender la realidad, desde la defensa de su propia identidad y, a partir de sus convicciones, busca la construcción de su proyecto de vida anclando a estas relaciones con su mundo. Es un sujeto que no depende ni está determinado ni sometido a esas formas hegemónicas instituidas, porque es un sujeto que se ubica cada vez más en el plano instituyente, lo cual, desde los planteamientos de Castoriadis, se entiende como:

Una postura y noción que instala al sujeto como centro de acción política porque lo hace visible como inherentemente político y porque posibilita pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva; es decir, como el arte y la disposición de construir además de lo posible, lo deseable, donde tiene cabida la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual “y” colectiva (Como se citó en Cubides y Martínez 2012, p. 173).

En la misma línea del posicionamiento se encuentra *la autonomía*, que también se ha nombrado como uno de los rasgos que hacen parte de la subjetividad política; sin embargo, desde esta perspectiva investigativa, la autonomía hizo parte del posicionamiento, lo que implica que este último la abarque. Con la autonomía el sujeto “trata de recuperar su capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida” (Cubides, 2004 como se citó en Alvarado y otros, 2008, p. 30).

Con la idea de la autonomía, el posicionamiento se refiere a que este requiere de sujetos activos y pensantes de un mundo mejor; sujetos autónomos en la medida que estos puedan ejercer la capacidad de pensar por sí mismos, decidir de acuerdo con sus propias convicciones, pero siempre poniendo estas decisiones en la mirada de otros y otras; teniendo en cuenta la existencia de estos y por tanto asumiendo que su accionar está mediado siempre dentro de esa existencia.

El posicionamiento, según Prada y Ruíz, tiene una característica fundamental, y es que el sujeto tiene la capacidad de *auto-designarse*, es decir, el sujeto se nombra en primera persona desde su discurso para mostrarse ante otros. En palabras de Ricœur, “la autodesignación del sujeto hablante se produce en situaciones de interlocución en las que la reflexividad contemporiza con la alteridad: la palabra pronunciada por uno es una palabra dirigida a otro; además, puede responder a una interpelación que le haga otro” (Como se citó en Prada y Ruiz, 2012, p.74).

Así, la *autodesignación* remite a la forma desde la cual el sujeto posicionado toma su lugar dentro del mundo, sin dejar de lado el de esos otros y otras, para nombrarse, para hacerse visible desde su lugar, existir y buscar un reconocimiento dentro del mundo que muchas veces lo que hace es dejar de lado su singularidad.

Esta manifestación del posicionamiento se relaciona con la idea arendtiana de la política, como posibilidad de encuentro con otros y otras, a través de acción y discurso, específicamente por el hecho de que ambos, discurso y acción, nos instalan en un contexto relacional, es decir que cuando logramos dar cuenta de quienes somos ante otros, delante de

otros y otras, a través de las palabras y los actos, nos posicionamos y estamos mostrando nuestra singularidad. En otras palabras, a través de los actos y las palabras también nos posicionamos, porque damos respuesta al quiénes somos, y al quién estamos siendo.

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?». Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos (Arendt, 2009, p. 202).

El *posicionarnos ante otros* se asume como una primera manifestación del posicionamiento, que implica el volver sobre nosotros mismos para nombrarnos y dar cuenta de eso que somos y vamos siendo. Por esto me convencí de que este primer proceso debe darse desde un *reconocimiento del sí mismo*, y para esto me acerqué a *Caminos del reconocimiento* de Paul Ricoeur (2006a), para dar cuenta de la importancia de ese posicionamiento. Con Ricoeur retomo nuevamente la capacidad de *autodesignación* para hablar del *reconocimiento de sí* que tiene el sujeto, como lo refiere en *la fenomenología del hombre capaz*², en la conjugación del *Poder decir*:

Así se verifica el segundo rasgo de la hermenéutica del hombre capaz, el rodeo mediante la pregunta "¿qué?" operada por la semántica del enunciado para alcanzar el "quién" de la pregunta "¿quién habla?" Queda por explicitar al enunciador de la enunciación. Su designación se hace recurriendo a deícticos, esos instrumentos del lenguaje que se limitan a "mostrar" singularidades, que trascienden la especificación genérica; los pronombres personales, los adverbios de tiempo y de lugar, las formas verbales, las descripciones definidas: son los medios ordinarios de designación de los que depende la autodesignación del sujeto hablante. En la expresión "yo digo que", el "yo" no figura como un término léxico del sistema de la lengua, sino como una expresión autorreferencial por la que se designa a sí mismo el que, al hablar, emplea el pronombre personal en primera persona del singular. En este sentido, es insustituible (Ricoeur, 2006a, p.128).

² Hace parte del segundo estudio de Paul Ricoeur en *Los caminos del reconocimiento*, titulado "Reconocerse a sí mismo"

El poder decir de *sí mismo* es una acción que permite un posicionamiento: la autodesignación no solo como la capacidad de nombrarse y dar cuenta de sí mismo, sino también como una forma desde la cual tomamos un lugar en el mundo *ante* otros, *ante* su interpelación. La acción de *decir de sí mismo* es, de algún modo, una condición de entrada, además del propio reconocimiento, como acción que me vincula con la otredad: “yo soy” diferente del otro, único. Sin embargo, esta acción del *sí mismo* a través de la autodesignación no se podría dar sin la existencia del otro/otra, porque si bien nos nombramos como únicos desde el pronombre personal “yo”, estar *ante* otros es lo que nos otorga esa cualidad y distinción.

En este sentido, si asumimos esta manifestación en el ámbito del/la otro/otra, la preposición “ante” tiene dos usos que aplican en esta manifestación del posicionamiento: *ante* es “en presencia de otros”, que remite al estar juntos, al compartir un escenario común, al coordinar acciones en el mismo escenario para que todos/todas aparezcan. Y *ante* también es “en comparación con”, “en contraste con”, que bien podría remitir a la idea de que muchas de nuestras posiciones casi están obligadas a contrastar con las de otros, a marcar distancias, a separarse.

Por lo tanto, en el ámbito de la acción conjunta, en la cual ya no solo el “yo” está presente, sino también el “tú”, y en la que ambos podemos valer la existencia del uno con el otro recíprocamente, aparece otra expresión del posicionamiento que, basado en lo propuesto inicialmente por Prada y Ruiz, he desarrollado de manera más amplia para hablar del *posicionamiento con otros*.

Este posicionamiento *con* otros/otras remite al que se hace en presencia de los otros/otras cercanos; dentro de la relación coexistente entre un “yo” y un “tú”, por decirlo de algún modo, la relación del cara a cara con otro/otra que hace parte de nuestra esfera social inmediata. Este posicionamiento *con* otros parte de la necesidad que tenemos de la existencia de estos y por ende de establecer relaciones con los mismos, para que mi existencia se valide también. Si vamos a Ricoeur, este autor hace un acercamiento a esta noción y se vincula con la idea del posicionamiento *con* otros, cuando habla del *sí* y la *intencionalidad ética*, la cual debe partir de la estima de sí:

A la estima de sí, entendida como momento reflexivo del deseo de «vida buena», la solicitud añade esencialmente la de la *carencia*, que hace que *necesitemos* amigos; por repercusión de la solicitud sobre la estima de sí, el sí se percibe a sí mismo como un otro entre los otros. Es el sentido del «uno por el otro» (*allélous*) de Aristóteles, que hace recíproca a la amistad. (Ricoeur, 1996, p. 200).

En ese sentido, esta expresión del posicionamiento tendrá valor dentro de la heteronomía, entendida esta como una responsabilidad que tenemos con el otro y no solo sobre nosotros mismos, dado que, si necesito del otro para mi existencia, esto parte de también hacerme responsable de él.

La heteronomía está en función de una palabra (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía se debe entender como respuesta, no solamente al otro sino también del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad (Bárcena & Melich, 2000, p. 136).

Además de la heteronomía como acción que nos permite *posicionarnos con otros*, partiendo de la responsabilidad que tenemos *para/con* los otros, la acción del sujeto deberá ser política; es decir, que nuestro accionar responda no solo a intereses individuales, sino que involucre a otros/as, y que permita la generación de acontecimientos colectivos, por esto discurso y acción siempre deben ir de la mano cuando el/la otro/a aparece en mis posicionamientos, porque como lo afirma Arendt:

Esta cualidad reveladora del discurso y de la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana [...] debido a su inherente tendencia a descubrir al agente junto con el acto, la acción necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, solo posible en la esfera pública (Arendt, 2009, p. 204).

Esta aparición en el mundo, a partir del posicionamiento *con* los otros/otras, nos invita a crear acciones conjuntas, para que prevalezca la intersubjetividad y se puede favorecer a través de escenarios como la escuela. Ese posicionamiento *con otros* requiere entonces del poder nombrar a los otros/as como parte de mi mundo y de mi existencia permitiendo que estos se nombren y reconozcan como sujetos de acción; cuando nombramos y reconocemos la existencia del otro o la otra, podemos vincularnos para generar nuevas cosas como colectivo.

Esta noción entonces implica, además de nombrar y reconocer a esos otros y otras, también oponerse ante estos, pero siempre dicha oposición mediada desde la acción y la argumentación, es decir, como un medio, desde el cual ponemos puntos de vista basados en el respeto, a través del debate y el diálogo, para que se constituya en un espacio más para la construcción y no para la destrucción del pensamiento del otro.

Otra de las acciones reveladoras del posicionamiento político es el que se encuentra en el ámbito del *por otros y otras*. En este será preciso entender que, nuestro posicionamiento se amplía éticamente; porque parte de la intención de “tender a la vida buena” (Ricoeur, 1996) en cualquiera que sea la idea que tenga el ser humano de *vida buena*, siempre que esta conlleve poder establecer proyectos comunes, que no vayan en detrimento del otro o la otra. Este posicionamiento *por otros* involucra en mis búsquedas al otro lejano, quien, a pesar de no conocerlo, lo reconozco desde su dignidad y lo asumo como parte de la historia humana, de la existencia. El ámbito del *por los otros* se puede definir dentro de lo que implica la pluralidad humana, como lo menciona Ricoeur:

Mediante la idea de pluralidad se sugiere la extensión de las relaciones interhumanas a todos los que el cara a cara entre el «yo» y el «tú» deja fuera como terceros. Pero el tercero es, de entrada, sin juego de palabras, tercero incluido por la pluralidad constitutiva del poder. Así se impone un límite a cualquier intento de reconstruir el vínculo social sólo sobre la base de una relación dialogal estrictamente diádica. La pluralidad incluye terceros que nunca serán rostros (1996, p. 204).

Posicionarse *por otros*, por lo tanto, implica la ampliación de nuestro círculo ético, atender solícitamente el llamado del otro; de otro que también es humano, pero también el llamado de *lo otro*, el mundo. Este llamado se hace en el ámbito de la dignidad humana, derecho que debe ser de carácter universal porque implica el respeto por cualquier ser humano por su condición humana.

Si partimos del derecho a la dignidad, podríamos llegar a pensar que los otros; los terceros de los que habla Ricoeur, son tan importantes como los que hacen parte de nuestra esfera social, porque tal como cada uno, ellos y ellas (los lejanos) son seres carentes que como el “yo” y el “tú” también sufren, también tienen condición humana. No se trata solo de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

concebir en nuestra mente la idea de que existen otros que necesitan consuelo, sino también hacerme consciente de que, desde mi lugar, empezando por mis acciones y discursos, puedo atender ese llamado que nos hacen los otros, por ejemplo gestando nuevas posturas, desnaturalizando diversas situaciones que se presentan en la realidad, y junto a los que tengo cerca, también construir, no solo una conciencia individual, sino una conciencia colectiva de lo que acontece en nuestro entorno cercano y lejano.

Ahora bien, estos tres modos que ostenta el posicionamiento político se articulan, se mueven entre sí, están en relación, se construyen y se hacen necesarios uno al otro, no porque sean momentos que hay que seguir paso a paso, sino porque son puentes de pensamiento entre los que se mueve el sujeto político, para entender cada vez más que el mundo que habita necesita ser humanizado y requiere de apuestas para su transformación y estas solo son posibles si podemos movernos del lugar en el que siempre estamos, si empezamos a identificar, por ejemplo, que cada uno y cada una tenemos la capacidad de emprender proyectos, que debemos trascender nuestra mirada, que podemos tomar decisiones. Somos potencialmente los responsables de los proyectos futuros, ya sea para que estos se amplíen y se empiecen a construir o, para que, por el contrario, sigan estando en una esfera utópica.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TERCER TRAYECTO: LAS ACCIONES NECESARIAS EN ESTE CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA

I. DERROTOS PARA TRANSITAR LOS TRAYECTOS

Cuando se emprende un camino desconocido, como el que representaba esta investigación, era necesario hacer una buena preparación; llevar consigo los instrumentos necesarios para poder recorrer el terreno incierto; trazar un mapa para reconocer en primera instancia el camino mismo, pensar en los momentos necesarios, para que el camino se pudiera recorrer, detenerse un poco para observar ese horizonte que se empezaba a avizorar, cartografiar el terreno y luego empezar a caminar.

Este proceso de preparación requirió, en primera instancia, definir un horizonte para tomar una postura epistemológica; es decir, una forma desde la cual se haría esa lectura del mundo, y así darle sentido a lo que el camino me dejaría encontrar. Un segundo momento, que va en coherencia con el primero, fue definir aquellas acciones necesarias para el recorrido de este camino, para reconocer cómo debía explorar y transitar este. Era pues necesario saber cómo hacer ese recorrido, qué cuidados había que tener, qué rutas tomar, prepararme también para no perderme y saber qué posición tomar para orientar así mis pasos.

Este trayecto estará dedicado a dar cuenta de esos procesos, de las acciones que eran requeridas para recorrer este camino, porque, como lo he dicho, mis acciones estaban intencionadas pedagógica y didácticamente, para propiciar escenarios en los que, a partir de la construcción de narrativas: orales, escritas, individuales y colectivas, los y las estudiantes pudieran dar cuenta del posicionamiento ante sí mismos/as, el otro/a y el mundo. Por esto, debí buscar una estrategia que me permitiera entablar un diálogo con ellos y ellas y a partir de este generar nuevas reflexiones, saberes y comprensiones sobre quienes habitan en el espacio escolar.



1. Una mirada al horizonte de la Hermenéutica

Entendiendo la importancia de trazar las rutas de sentido y construcción del conocimiento en este recorrido de la investigación, daré cuenta en primera instancia del enfoque desde el cual me posicioné para buscar acercarme comprensivamente a los fenómenos sociales y los hechos de la vida humana. Esto implicó, por supuesto, alejarme de paradigmas que han buscado cuantificar y crear leyes e hipótesis sobre los sujetos de la investigación, porque desde el punto de vista epistemológico, el modo en el cual entiendo el conocimiento es a partir de la construcción de significados y sentidos para comprender el mundo de lo social, sus problemáticas y los embrollos que anidan allí.

En cuanto a lo anterior, debo recordar que mi investigación estuvo ubicada en un contexto específico, bajo unas condiciones particulares lo que también implicó, entre otras, enriquecer la mirada sobre algunos fenómenos sociales, bajo una perspectiva que, más allá de encontrar verdades absolutas, explicaciones o descripciones sobre un hecho en particular, buscara interpretar, comprender y darle sentido a lo que sucede; desocultar y atravesar barreras que a veces no nos permiten ver otros mundos posibles del conocimiento. Por lo tanto, el paradigma hermenéutico, entendido como una perspectiva, desde la cual podría leer esas realidades en las que estaba implicada, fue el que asumí como horizonte epistemológico para realizar mi investigación. En relación con esto, José Darío Herrera plantea que desde el enfoque hermenéutico:

Se asume que lo propio de los fenómenos sociales es una dimensión del significado, del sentido, a la cual no se accede empíricamente, sino que implica la reconstrucción histórica del modo en que un fenómeno social ha llegado a convertirse en un enunciado propicio para la indagación. (2010, p. 56)

A partir de este enfoque, yo podía privilegiar los sentidos sin tomar distancia de los sujetos de la investigación, reconociendo además mis propios prejuicios, mis concepciones preexistentes y a partir de estos comenzar a hilar nuevas perspectivas que me darían otras miradas y experiencias a propósito de lo que arrojaba la investigación; porque en la hermenéutica, el investigador, el sujeto investigado y el contexto deben ser tenidos en cuenta



conjuntamente; es imposible pensarlos por separado, ya que a partir de estas relaciones y, asumiendo el contexto y la cultura como texto, se pueden comprender las acciones humanas mediadas por la propia experiencia, para permitir así la comprensión de otras formas de conocimiento dadas desde los mismos sujetos.

La hermenéutica fue el horizonte privilegiado para ver el lenguaje como una construcción simbólica que nos permite *ser* seres de interacción y a través del cual existimos y nos configuramos; develamos y construimos nuestra subjetividad, identidad y otras formas de ser en el mundo, a propósito de este. A partir del lenguaje nos instalamos en la cultura, en la existencia misma, y la hermenéutica, como perspectiva epistemológica, privilegia esas formas a través de las cuales vamos deviniendo como seres humanos. La hermenéutica, así, busca comprender las acciones humanas y las realidades históricas y está situada al lado de la interpretación, en tanto que no existen hechos puros y, por esta razón, se interesa por el sentido de cada acontecimiento, interpretando su singularidad en un espacio y tiempo específicos.

2. Se amplió el horizonte: la hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa

La hermenéutica se presentaba como el horizonte desde el cual yo podía comprender el mundo, en cuanto este es una construcción humana que requiere siempre de procesos atravesados por el lenguaje, y fue el medio que me permitiría dotar de sentido a los fenómenos sociales; pues es el puente que permite el paso de diversas miradas, para que, a través del ejercicio de la interpretación, se pudieran construir comprensiones siempre sometidas a un sistema abierto de relaciones.

Como posibilidad de aprehensión del mundo, la hermenéutica se encuentra dentro de la dimensión ontológica, referida al ser, en tanto este por sí mismo es lenguaje, como lo afirma Heidegger: “El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre.” (Heidegger, 1946, p. 1). Es a través del lenguaje que el *ser* se deja ver y oír, por esto, el lenguaje es posibilidad de lo real; por lo cual el mundo y todo lo que allí acontece no puede



pensarse como algo que tenemos frente a nosotros, sino el lugar desde el cual habitamos, comprendemos y nos posicionamos.

Desde esta noción, mi perspectiva reflexiva fue ampliada para resignificar aún más la aparición de los sujetos de la investigación, por lo tanto fue necesario, desde mi intención investigativa, ver ese horizonte hermenéutico desde una propuesta epistémica y metodológica, a propósito del entrecruzamiento de dos sentidos: por un lado, lo concerniente con la subjetividad política, que entre otras, propende por la *acción* humana, desde la perspectiva arendtiana del término, y por otro, la comprensión de esas acciones, a través de la hermenéutica como sentido ontológico y político.

La hermenéutica ontológica política como perspectiva epistémica y metodológica de la investigación es una apuesta ético-política sustentada en el pensamiento de la filosofía política arendtiana, que, a su vez, como ya se ha dicho, toma y amplía de Kant (no desde una mirada estética sino política) su teoría sobre el juicio crítico, y de Heidegger, la hermenéutica ontológica (Alvarado, Gómez, Ospina, M y Ospina H. 2014, p. 211).

Por esto, a la luz de los planteamientos de Alvarado y otros (2014), en el texto *La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica*, se plantea la posibilidad de volver sobre los fenómenos sociales de modo que se puedan crear comprensiones más amplias, alejadas de métodos reduccionistas y deductivos, pues la reflexión sobre lo humano no puede limitarse a cuantificar y generalizar, por esto, esta perspectiva se acerca a las experiencias singulares develando otros mundos posibles. Asumida así, la hermenéutica ontológica política es un proceso de comprensión que no da definiciones, sino que descubre sentidos y significados que permiten al individuo humanizarse y humanizar el mundo.

A partir de esta otra mirada, las dimensiones ontológica y política se presentaron como modos imprescindibles para ahondar en el campo de la subjetividad y del *ser* en el mundo. Así pues, teniendo en cuenta esta perspectiva, se presentan tres elementos importantes por considerar para abordar la comprensión de los hechos sociales: *Lenguaje, Pensamiento y Acción*.



Lenguaje, porque a través de este los seres humanos accedemos al mundo, no solo para nombrarlo, sino para sentirlo, ocuparlo, ganarlo; existimos en el mundo desde el lenguaje y es por este que damos cuenta “del modo subjetivo con que habitamos el mundo, asimismo, permite dar cuenta de cómo vamos construyendo intersubjetivamente la historia, en tanto el lenguaje es aditamento inminente en la producción de la existencia misma” (Alvarado y otros, 2014, p. 212).

Es por el lenguaje que accedemos al *pensamiento* y es por este último que el ser humano puede entrelazar en su mente nuevas ideas, descongelarlas desde el lenguaje mismo; cambiarlas, ampliar sus perspectivas e interrogar los órdenes preestablecidos. Pensar es la capacidad que tienen hombres y mujeres para ampliar y resignificar la información que viene del mundo exterior, para interconectarla con sus propios juicios. Por todo esto, el pensamiento “subvierte órdenes instituidos, barre con símbolos, signos y significados construidos por los sujetos para orientar su mundo, su vida [...] es posibilidad de interpelar la historia, confrontar estructuras y verdades que parecen inamovibles y absolutas” (Alvarado y otros, 2014, p. 213).

El tercer elemento, la *acción*, fue tomada por los autores desde la teoría política de Hannah Arendt, asumida esta como la capacidad que tiene el ser humano de iniciar algo nuevo y a su deliberación para generar nuevas ideas y ponerlas en movimiento, sin vislumbrar qué puede generar a futuro dicha acción. En palabras de Alvarado y otros, es la posibilidad que tenemos los seres humanos para “construir historia, para producir la realidad a través de encuentros y desencuentros que se experimentan en la esfera pública del “entre nos”, que es para la filósofa el lugar en el cual se realiza la política”. (2014, p. 213).

Si bien la hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa se presentó desde los autores como una propuesta tanto metodológica como epistemológica, para esta investigación en particular fue más un aporte a la reflexión de la última, porque los senderos de la subjetividad política me exigieron ampliar este horizonte, para ver además la *performancia* de la realidad, la cual:

[...] reconoce, además de las diferentes perspectivas de ver el mundo, las posibilidades de construir un mundo: construcciones que se dan a partir de emociones más que de cogniciones



sociales y que no se encuentran en el individuo aislado ni en las objetivaciones del mundo; pues se construyen precisamente en la relación entre el yo y su mundo, en los usos, obras, acciones y prácticas en las cuales se produce sentidos (Botero, Cardona y Loaiza, 2007, p. 153).

Dicha performance, que es asumida por los autores desde Arendt, se refiere entonces a la simultaneidad que implica la realización de una acción al ser evocada y producida al mismo tiempo por un sujeto. Por esto, la subjetividad política se asumió también desde una perspectiva performativa, porque la aparición del sujeto se da, en últimas, en tanto este puede accionar y *lenguajear* el mundo, al mismo tiempo que lo siente, lo asume, lo vive, lo comprende e interpreta, y así el sujeto político se va haciendo en lo relativo a sus acciones y va deviniendo en tanto aparece en el mundo en la misma medida que vive su realidad.

Por otro lado, la *acción*, desde Arendt (2009), se asume como aquella en la cual se da cabida a la pluralidad humana y se asume el lugar de lo público y la política, en el *entre-nos*, por tanto, la subjetividad política, que en últimas apunta a dicha pluralidad, para lograr encuentros y construcciones conjuntas con otros y otras desde la diferencia y la igualdad, debía pensarse desde una perspectiva performativa, porque esta “nos muestra el camino para encontrar los intersticios, desde donde es posible encontrar modos otros de enunciación y comprensión de la vida, ruta que nos lleve a nuevas oportunidades de producción de la existencia” (Alvarado y otros, 2014, p. 212).

De este modo, se comprende que pensar la subjetividad política implicaba no solo un abordaje en términos conceptuales, sino que también exigió una perspectiva epistemológica que permitiera leerla y asumirla como un asunto que conecta diferentes miradas de lo humano, permitiendo rescatar lo singular en cada sujeto, para anclarlo a sentidos plurales de la vida en común. El sujeto así, desde esta óptica, se concibe entonces como hacedor de sus acciones, con capacidad para construir, en compañía de otros y otras, nuevas posibilidades de mundo; otras posibilidades de encuentros.



II. PERSPECTIVA DE LAS ACCIONES O EL ENFOQUE METODOLÓGICO

Siendo consecuente con el enfoque epistemológico, esta investigación en términos metodológicos estuvo ubicada, por supuesto, en una perspectiva cualitativa, porque a partir de sus postulados comprendí que el énfasis estaba puesto en los significados y sentidos que las personas hacemos de nuestras propias experiencias con el mundo.

En esta investigación se toma al conocimiento como un producto social, entendido este como el que podemos producir todos y todas, en diferentes escenarios como en la vida cotidiana, a partir también del lenguaje natural. Se resalta el hecho de que además de los saberes impuestos y hegemónicos que encontramos en los grandes macro relatos, el conocimiento también se produce en diversos escenarios de la vida: familiar, social y también en el aula, con los estudiantes, con los maestros y con todos quienes habitan la escuela. El conocimiento se produce en la comunidad, ya que los sujetos, desde su subjetividad, tienen mucho que aportar a la comprensión de lo humano. Teniendo en cuenta esto, la investigación cualitativa:

[...] permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio. De allí que la pregunta por la subjetividad política, su naturaleza, sus linderos, sus contenidos, se ubique necesariamente en una perspectiva cualitativa, atendiendo a la intención de reconstruir los atributos del concepto, lo que implica que los datos a construir son básicamente lenguaje, lenguaje natural, no formalizado (Luna, 2011, p. 2).

Desde esta perspectiva, en la investigación cualitativa se propone una forma distinta de comprender la relación entre investigador y sujetos participantes de la investigación, porque se deja de ver al otro/a como objeto, como un algo, para convertirse en un alguien con el que se tiene una relación de interdependencia, en la que se afectan mutuamente en el proceso interpretativo.



1. De lo cualitativo a lo comprensivo: el saber, una construcción social

A la luz de los planteamientos de María Teresa Luna (2011), esta investigación, además de ser cualitativa, fue comprensiva, en la medida que buscó abarcar los significados y sentidos de las acciones, las experiencias, intenciones y motivaciones humanas. La investigación cualitativa-comprensiva nos permite movernos dentro de la interpretación y rescatar el sentido que el mismo sujeto hace de su experiencia de vida, partiendo del lenguaje como expresión de estos sentidos subjetivos, en relación con la forma en que cada uno y cada una conciben su propia realidad.

La investigación comprensiva tiene un interés marcado por la práctica, por los procesos de razonamiento discursivo y de comunicación posibilitados por el lenguaje, lo cual ha tenido lugar en diferentes estudios a través de los años, en relación a las búsquedas interpretativas que pretenden acceder al significado y la construcción de sentido en la vida de los seres humanos.

Por esto, la subjetividad política no podía ser pensada por fuera de la comprensión, porque el estudio y sentido sobre lo humano debe darle preeminencia al hecho de que somos seres construidos por el lenguaje que, además, *vamos siendo* constantemente, y que a partir de diversas relaciones con los otros/otras y con el mundo, nos vamos deviniendo como sujetos y transformamos nuestras realidades vividas.

2. Las narrativas como el camino para el saber de sí

En este ejercicio investigativo, me acerqué a los postulados de la investigación narrativa para adoptar de esta el método que me ayudaría a llevar a cabo las acciones de este proceso, del camino de la investigación. Es importante mencionar que la investigación narrativa ha sido planteada por algunos autores como enfoque epistemológico y metodológico dentro de las ciencias sociales; sin embargo, para esta investigación la retomé para lo segundo, pues como he dicho, en esta investigación consideré a la hermenéutica ontológica política como el horizonte epistemológico más apropiado para caminar por el estudio de la subjetividad política, de acuerdo con lo ya planteado anteriormente.



Siguiendo a Conelly y Clandinin (1995), la investigación narrativa tiene una trayectoria en los estudios dentro de las ciencias sociales y en la educación, puesto que se ha comprendido que los seres humanos *somos seres* contadores de historias, individuales o colectivas, vivimos vidas relatadas, estamos hechos de estas:

El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p.12).

La narrativa, como método, se presentó como la posibilidad para desocultar, desnaturalizar los discursos, para darle cabida e importancia a esas construcciones de las historias propias y singulares de cada sujeto; para tejer otras comprensiones, a partir de esas voces que no aparecen en los discursos oficiales, y para ver cómo es *la vida un relato* que está, como apunta Ricoeur, *en busca de un narrador*, y que en últimas ese narrador es cada uno/una de nosotros mismos; la vida como una obra literaria, que también está sumergida en peripecias y acontecimientos, porque:

[...] Podemos convertirnos en narradores de nosotros mismos a imitación de estas voces narrativas sin llegar a convertirnos en autores. Esta es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En este sentido, es realmente cierto que la vida se vive y que se narra la historia. (Ricoeur, 2006b, p. 22).

Poder contar quiénes somos, narrarnos como parte de una historia universal, pero también desde aquellas historias propias para darnos cuenta de lo que vamos siendo, fueron las claves en mi proceso metodológico, lo cual iba en coherencia con la hermenéutica como horizonte epistemológico, pues las narrativas eran el modo privilegiado para procurar nuevas comprensiones de sí mismos, porque las historias contadas dan cuenta de un *quién* histórico, social y cultural.



3. Los rostros y las voces que hicieron parte de este camino: selección de los y las participantes.

Como he dicho antes, en este proceso de la investigación tuve varios encuentros, uno de estos fue con los estudiantes del grupo Séptimo A, del Colegio Cooperativo San Antonio de Prado, quienes para el año 2016 pasaron a ser Octavo A. Este encuentro con los y las estudiantes lo establecí en el desarrollo de mis prácticas pedagógicas I y II. Octavo A, el grupo en el cual finalicé el proceso, pasó de treinta y nueve estudiantes a cuarenta y dos. Para el año 2016 estuve desarrollando con ellos la secuencia didáctica y acompañando los procesos pedagógicos de la práctica, además desarrollando mi proceso de investigación. Como mencionaré más adelante, el encuentro con este grupo me permitió realizar diferentes discusiones en torno a los intereses de la secuencia didáctica, la cual estuvo intencionada de manera que se pudieran propiciar unas construcciones narrativas en torno al tema que me convocó: el posicionamiento político en la escuela

De los cuarenta y dos estudiantes que conformaron el grupo Octavo A para el año 2016, solo cinco estudiantes decidieron ser parte de un espacio que buscó indagar mucho más sobre sus diferentes experiencias: el grupo de discusión. Quienes se vincularon a este último fueron los participantes que me permitieron luego, construir sentidos nuevos a partir de sus voces. Es importante además dejar claro que, si bien la práctica pedagógica la desarrollé con el total de los estudiantes, solo con cinco pude desarrollar el estudio, por dos razones: la primera tuvo que ver con los tiempos con los que se contó para el desarrollo del ejercicio investigativo y la otra, porque los estudiantes que asistieron al grupo de discusión lo hicieron de manera voluntaria, y esto fue una ventaja que el espacio de práctica no me brindaba, puesto que muchos de ellos y ellas, a pesar de que mi primer ejercicio se basó en agenciar el posicionamiento, no se apropiaron de los diferentes momentos, porque no lo consideraban como importante en tanto no había una nota cuantitativa de por medio. De otro lado, de los cinco estudiantes que se vincularon al grupo de discusión, seleccioné especialmente a dos de estos para realizar a cada uno una entrevista a profundidad, puesto que sus relatos estaban atravesados por múltiples acontecimientos que permitieron enriquecer la mirada y la comprensión sobre el posicionamiento en la escuela.



4. Los recursos para la realización de las acciones en el camino y las estrategias para seguir direccionando los pasos

En el proceso investigativo, consideré las narrativas *de carácter autobiográfico* como el principal medio para la recolección de la información, puesto que a través de nuestras voces daríamos cuenta de nuestras concepciones, realidades y de las formas en las que hemos venido siendo sujetos. Además, teniendo claro que la escuela es un escenario en el que se ponen en juego diversas experiencias y que representa uno de los lugares privilegiados para la configuración de la subjetividad, las narrativas de carácter autobiográfico se constituían como camino para ese “saber de sí” que estaba en el centro de mis inquietudes investigativas, ya que a través de estas se posibilita el entrecruzamiento de las historias de vida y de las diferentes miradas y formas de ser, estar y habitar en el mundo.

Nombro estas como *narrativas de carácter autobiográfico* y no como autobiografía propiamente dicha, porque si bien las primeras se construirían de manera oral o escrita desde la narración del mismo sujeto y la reconfiguración de sus propios relatos, vivencias y experiencias, consideré que los espacios que se propiciaron para la generación de estas narrativas no respondían a una narración autobiográfica, en el sentido estricto, sino que se traían al diálogo experiencias de otros/otras cercanos a nuestras realidades, primero porque los sujetos relataban percepciones de su presente inmediato y por eso no se pudieron configurar sus narraciones como relatos autobiográficos reconstruidos y revisados y segundo porque muchas de estas narraciones surgieron en escenarios colectivos donde se generaron narrativas a múltiples voces, tanto en el aula, como en el grupo de discusión, del cual hablaré más adelante.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autobiografía es un género particular dentro de la narrativa, con unas características especiales que, según Bolívar y otros, requiere que su narrador, el propio sujeto, haga una reconstrucción de los acontecimientos más importantes de su propia vida, puesto que este género narrativo es:

Un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo en acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad [...]



referido a un tiempo ya vivido y donde el yo gramatical (y sus variantes) suele marcar una identidad entre autor/narrador/personaje. Por su parte, el narrador, suele ocupar una posición de visión retrospectiva del relato (2001, p.31).

Por lo tanto, es preciso anotar dicha diferencia, puesto que los estudiantes, con quienes estuve desarrollando el proceso investigativo y al mismo tiempo la práctica pedagógica, si bien eran sujetos narradores de sus experiencias, de las percepciones de sus propias vidas, sus narraciones surgieron en unas condiciones y dentro de unos tiempos prefijados, y además empezaron justo en aquel momento, en el transcurso del desarrollo de este trabajo, a ser un poco más conscientes de la capacidad para narrar su propia vida, porque también, como lo he dicho, su contexto escolar no siempre favorecía espacios para que ellos y ellas se desplegaran como sujetos narradores, como seres protagonistas de sus propias historias y como transformadores de sus propias vivencias.

Ahora bien, cuando el camino de la investigación me permitió llegar al aula de clases, tuve que pensar en una manera desde la cual se pudieran generar narrativas, partiendo de unas acciones intencionadas pedagógica y didácticamente, desde el posicionamiento político y la subjetividad política. Por esto, *la secuencia didáctica* se presentó como estrategia para vincular dentro del aula el objetivo de la investigación con el objetivo pedagógico. Este último consistió en: *propiciar escenarios en los que, a partir de la construcción de narrativas: orales, escritas, individuales y colectivas los y las estudiantes pudieran dar cuenta del posicionamiento ante sí mismos/as, el otro/a y el mundo.*

La *secuencia didáctica* fue una estrategia pedagógica importante desarrollo de la práctica, porque me exigió construir un sentido propio sobre los elementos que podrían aparecer en el despliegue del posicionamiento, *ante, con, por otros y otras* de manera narrativa. Por eso pensé en una serie de actividades para estar con los estudiantes dentro del aula desarrollando mis prácticas pedagógicas I y II y para generar discusiones y reflexiones en torno a diferentes situaciones, tanto propias como colectivas.

Acercándome a Pérez y Rincón (2009), entendí la secuencia didáctica como una estrategia que permite pensar algunas acciones e interacciones relacionadas entre sí,



intencionalmente, puestas para dar cumplimiento a un objetivo. Por eso la secuencia didáctica tiene una estructura propia que permite el desarrollo de unas actividades, que finalmente llevan a la construcción de un producto, un texto, oral o escrito:

Una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y de aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saber-hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. [...] Otro elemento clave de la secuencia didáctica es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación (Pérez y Rincón, 2009, p. 19).

Con la secuencia busqué indagar sobre las tres dimensiones relacionadas al posicionamiento político, a partir de una serie de actividades que buscaban reflexionar en torno a diferentes situaciones de la vida de los estudiantes. El trabajo con la secuencia lo desarrollé en los espacios de la práctica pedagógica y para su preparación, debí primero realizar una serie de observaciones en las cuales hice una lectura crítica del contexto e identifiqué las problemáticas que impiden que los y las estudiantes tomen postura de su mundo, de sus realidades. De ahí surgió la pregunta que ha motivado realizar todo este proceso.

Por otro lado, atendiendo a los objetivos de la secuencia didáctica, el desarrollo de las diferentes actividades buscó la construcción de las narrativas de carácter autobiográfico, en las que ellos y ellas darían cuenta de sus experiencias de vida relacionadas con su familia, su escuela, sus contextos, donde plasmarían además momentos de felicidad, de tristeza y otros acontecimientos que permitieron develar un poco sus diversas subjetividades.

Con este ejercicio se buscaba que los y las estudiantes pudiesen relatar diferentes momentos de sus vidas de acuerdo con la intencionalidad de cada actividad, pero es importante señalar que no se buscaba cumplir con ninguna exigencia curricular como tal, por lo que se dejaba abierta la posibilidad de que ellos y ellas pudieran decidir si participaban o no, ya que no se pretendía trabajar desde una imposición, por lo tanto las actividades no tenían una nota cuantitativa, pues siempre pensé que esto condicionaba las intencionalidades que tuvieran los estudiantes respecto a la investigación.



En esa medida, como maestra en formación mi intención era precisamente que ellos y ellas pudiesen identificar sus propias vivencias, a partir de lo que escribían o a partir del diálogo que entablábamos, pero esto desafortunadamente no siempre se logró, puesto que los estudiantes en el desarrollo de los diferentes talleres y actividades de la secuencia, reclamaban de ésta unos resultados en términos cuantitativos, con la reiterada pregunta: “- Profe, ¿esto tiene nota?” Muchos de ellos, al descubrir que efectivamente la intencionalidad del ejercicio no iba en búsqueda de una nota cuantitativa, sino que apuntaba a la reconstrucción de sus experiencias, no realizaban los talleres y por ende no entraban al diálogo propuesto.

Finalmente, como investigadora yo deseaba encontrar algunos acercamientos a los modos como ellos y ellas tomaban postura frente a sus propias vidas; como maestra yo quería aportar a la transformación de las formas de verse a sí mismos, pero ellos y ellas seguían reclamando una nota cuantitativa. Entonces, ¿qué posición debía tomar frente a esto? ¿Por qué me incomodaba que ellos y ellas no cumplieran con mis expectativas? ¿Pensaba quizá que todo lo que había planeado podía llevarse a cabo?

Estas preguntas empezaron también a develar mi lugar como maestra, esa maestra que se encontraba en el ejercicio de la reflexión sobre su propia práctica y de su subjetividad, que además había sido parte de este espacio escolar. ¿Cómo afrontar esta situación, teniendo en cuenta que el ejercicio investigativo me motivaba a indagar por el posicionamiento político, y empezaba a creer que no podía encontrar nada de esto cuando ellos y ellas no se instalaban en mis intereses? ¿Qué hacer con esas sensaciones que me generaba la práctica pedagógica?

Ante esto, fue importante avanzar en la escritura de los *Diarios Pedagógicos*, otro de los instrumentos necesarios en este proceso, dado que como maestra yo también estaba implicada en este, necesitaba involucrarme y empezar hacer lectura de mis sensaciones y de mis experiencias en el aula. Dar cuenta de mis percepciones, ya que era importante comprender por qué se iban instalando estas preguntas en mí, pues mi subjetividad se empezaba a develar también en este proceso pedagógico e investigativo.

El diario pedagógico fue un instrumento a través del cual yo registraba los diferentes encuentros con los estudiantes dentro de los espacios de las prácticas pedagógicas I y II. Este



instrumento fue diseñado con ayuda de mi asesora, y buscaba indagar principalmente por diferentes asuntos a la hora de enfrentarnos a nuestra práctica: reflexionar en torno a la experiencia, rescatar los aprendizajes como docente, pensar en algunas necesidades teóricas a la hora de estar en el aula, no solo relacionadas con nuestra área de saber, sino con lo que se iba encontrando en clave de posicionamiento político. También a partir de los diarios pedagógicos empezaban a surgir unas primeras interpretaciones de las propias acciones, concepciones y discursos desde mi rol como maestra en formación.

De este modo, los diarios permitían la generación de unas *narrativas personales*, de acuerdo con dicha experiencia en el aula, recordando además que estas surgían como ejercicio no solo pedagógico, sino también ético-político dentro de mi práctica.

La idea era que, como maestra, yo también pudiera dar cuenta narrativamente de lo que empezaba a atravesarme en estos espacios, porque debo siempre recordar que este ejercicio investigativo pretendía en primera instancia instalar en mí la pregunta por la formación de la configuración de mi subjetividad política como maestra en formación y que luego, desde ese lugar, yo pudiera fortalecer esto en los y las estudiantes para que se pensaran este asunto, a través del rasgo que atravesó estos intereses.

Por otro lado, una estrategia que me permitió desarrollar este proceso fue la creación de un *grupo de discusión* para trabajar a profundidad algunas de las actividades de la secuencia didáctica, puesto que es importante dejar claro que la práctica pedagógica en el aula estaba limitada, no solo a unos tiempos, sino también por las diferentes dinámicas institucionales, por lo cual muchas veces algunas de las actividades planeadas se vieron afectadas por esto. Aun así, el grupo de discusión también surgió con la intención de invitar a los estudiantes a generar diálogo en torno a las vivencias personales, familiares, escolares y para ampliar las actividades que se desarrollaban dentro del aula.

El grupo de discusión fue un espacio abierto y dentro del aula hice la invitación para que quienes desearan acudir lo hicieran de manera voluntaria. Esta estrategia también fue necesaria pues mi intención no era que los estudiantes se sintieran obligados a desarrollar ciertas actividades, precisamente porque lo que yo deseaba es que ellos mismos se



posicionaran y se decidieran a acceder a otro tipo de comprensiones.

Por esto, aunque algunos de ellos y ellas consideraban necesaria la nota cuantitativa para desarrollar las diferentes actividades, también fue cierto que otros/as estudiantes se empezaron a interesar por esta propuesta y por esta razón decidieron vincularse al grupo de discusión.

El grupo de discusión, por lo tanto, buscaba que quienes se integraran en el proceso, pudiesen acceder a otras posibilidades de pensarse, a partir de algunos encuentros que también generaron un vínculo entre quienes fuimos partícipes de este. Como maestra en formación, fui entendiendo que este espacio generaba más confianza entre ellos y ellas y esto fue permitiendo entretener nuestras voces y reconstruir diferentes experiencias de nuestra vida. En el grupo de discusión surgieron narraciones orales y escritas; narrativas personales y narrativas conversacionales a múltiples voces. Esta construcción de narrativas se vivió como un proceso de encuentro, intercambio y socialización diverso y plural de las subjetividades, en las que cada sujeto (maestra y estudiantes) decidía qué quería narrar de su propia vida.

Por otro lado, en estos encuentros se dio también la posibilidad de entablar diálogos más profundos con algunos de ellos y ellas sobre ciertos acontecimientos de sus vidas, a través de algunas *entrevistas*, que me permitieron como investigadora ahondar un poco más sobre diferentes aspectos que se iban entrelazando en los relatos de estos estudiantes. Dichas entrevistas se generaron a partir del diálogo que establecimos; por esto no debía existir un esquema riguroso para esto, para que fuera a través de la conversación que se pudiera profundizar en estos asuntos de una manera más amena, menos estructurada y así ellos y ellas pudieran hablar y desplegarse más como sujetos.

Así, con todo esto, las construcciones narrativas de los/las estudiantes y las propias serían parte fundamental para el análisis, para luego comprender de qué manera estas permiten el despliegue del posicionamiento político y en esa medida de la subjetividad política. Por esta razón, con toda esta información que proporcionaron las narrativas, fue importante detenerme en el camino para detallar y establecer el modo más adecuado para hacer una lectura comprensiva sobre estas. Por lo tanto, luego de la recolección de las narrativas, tanto propias



como aquellas que surgieron en el proceso con los estudiantes, a partir de la aplicación de los instrumentos en el aula y en el grupo de discusión, debía buscar una ruta para la lectura de esta información y así empezar a darle sentido a todo esto, teniendo en cuenta además la reflexión teórica previa que permitiría establecer nuevas comprensiones cuando se entrecruzara con estas.

5. Detenerse en el camino para comprender: lectura y análisis de los relatos.

Las narrativas que se generaron de manera oral o escrita fueron el producto de las reconstrucciones que hicieron los estudiantes sobre la trayectoria de su vida. Por esto, la construcción de los relatos suponía siempre una ficción, dado que estos se convertían en unas primeras interpretaciones de las propias acciones, a través del recuerdo y de los aprendizajes significativos de dicha vivencia. Por eso es importante recordar que la narración que hacemos sobre un hecho de nuestra vida nunca podrá ser un reflejo fiel de la realidad vivida, sino una aproximación subjetiva a lo que dicha experiencia nos produjo en nuestra vida.

Luego de estos encuentros con la escuela, en los cuales surgieron diferentes narrativas de los/las estudiantes y las propias, sobre la reflexión que hice de mi práctica, me fue importante hacer una organización de todas las experiencias narrativas que el camino de la investigación me había permitido recoger.

Inicialmente el proceso de lectura de todo el material recogido me permitió seleccionar aquellas narrativas que ofrecían más riqueza en cuanto a su contenido, esto lo hice por dos razones fundamentales.

La primera razón es que en muchas oportunidades no se logró que los y las estudiantes realizaran textos fluidos, en parte porque la mayoría de sus producciones escritas han estado condicionadas por unos intereses académicos y por esquemas como la *pregunta-respuesta*, y pocas veces o casi nunca se privilegiaba la narración de hechos de sus propias vidas en el aula de clases, lo cual se vio reflejado en que muchos de sus escritos se presentaran fraccionados.



Es importante señalar que, en un primer momento del desarrollo de la secuencia didáctica hubo un espacio dedicado a que los y las estudiantes aprendieran algunos de los elementos centrales relacionados con la construcción de textos narrativos, pero cuando se buscaba llevar esto a la práctica, fue evidente que no bastaba con enseñar una estructura o unos elementos, pues no se obtenían los resultados esperados, lo cual es apenas lógico si se tiene en cuenta que a escribir se aprende escribiendo y que este es en un ejercicio que requiere de práctica continua, además, el asunto de la calificación seguía teniendo mucho peso y algunos estudiantes le restaban importancia a las actividades propuestas porque sabían que no tendrían una nota cuantitativa a cambio.

Quiero dejar claro que mi intención nunca fue calificar las producciones escritas que realizaron los estudiantes, porque esto hubiese desvirtuado el propósito de la investigación, dado que como he planteado en algún momento, los estudiantes del colegio y especialmente los de este grupo habían estado condicionados por las notas cuantitativas, su aprendizaje giraba en torno a ello, lo cual más que un problema de cada uno/una de ellos, ha sido también un problema institucional.

La nota en sí misma no representaba un problema, sino la importancia que se le daba en términos de aprendizaje. En otras palabras, había notado que, tanto maestros como alumnos asumían que entre más alta fuera la nota que se obtenía, más se acercaban estos últimos a ser “buenos” o “malos” estudiantes, un asunto que mediaba su condición académica y finalmente terminaba midiendo también su condición subjetiva.

En esa medida y siguiendo con la segunda razón por la cual hice una selección de algunas narrativas, fue porque para el caso de mi investigación recurrí a un espacio diferente al aula para ahondar en los diferentes temas de la secuencia didáctica y esto lo hice a partir de la conformación de un grupo de discusión, al que los estudiantes que se vincularon por su propia voluntad. Por eso me concentré más en las producciones escritas que surgieron en este espacio, porque fue donde más se me permitía indagar a profundidad diferentes aspectos que busqué para esta investigación; además porque los espacios de la práctica estaban limitados por un tiempo, de acuerdo con una jornada académica, mientras que el grupo de discusión era un poco más flexible y los estudiantes que acudían a este se disponían hacerlo en una jornada



diferente a la escolar y con la intención de aprender otro tipo de cosas diferentes a las que se impartían dentro del aula. Por lo tanto, las narrativas que recogí en el grupo de discusión, las narrativas personales, los diarios pedagógicos y las entrevistas, formaron el corpus para este estudio.

Es importante entonces saber y entender que no existe (y no debería de existir) un recetario o una fórmula para hacer el análisis de la información, puesto que este es un proceso complejo y el investigador puede buscar el camino más adecuado para su comprensión. Por lo tanto, quisiera contar de qué trató este proceso de la lectura de las narrativas, a propósito de una ruta de sentido que buscó indagar por las significaciones más generales para luego llegar a unidades de sentido que ayudarían a armar unas categorías para luego hallar las comprensiones de este proceso.

En primera instancia, todos los relatos que se generaron en este proceso, ya hubiesen sido de manera oral o de manera escrita, tanto los propios como los que se generaron en el grupo de discusión, los transcribí para formar un texto –en formato digital– respetando, por supuesto, lo dicho por los estudiantes y por mí, sobre todo aquellos relatos que surgieron de manera oral.

En este momento inicial buscaba reconstruir el sentido y para esto hice un trabajo de organización temporal de los relatos en tanto estos daban cuenta de aquellos acontecimientos que han marcado la vida de los sujetos y reflejaban el sentido que para ellos y ellas cobraban. La ordenación la realicé básicamente partiendo de las temáticas de cada actividad o discusión y para darle un orden a los textos transcritos, utilicé una serie de códigos para identificarlos por sujetos y por tipo de narrativa (Personal o Conversacional).

Después de una selección de los relatos más significativos de cada sujeto, hice una lectura inicial en la cual marcaba aquellos aspectos que llamaron mi atención, siempre a la luz de los objetivos de la investigación. La marcación la realicé de diferentes maneras: con notas al margen, con distinciones cromáticas y descriptores (palabras claves) que me permitieron hacer una primera categorización. En este momento pude señalar las reiteraciones, los vacíos, las contradicciones, y empezar con un primer proceso de interpretación.



Es importante señalar que, al marcar los posibles desvíos, las incongruencias, entre otras, con ello yo no quería caer en una búsqueda de “una verdad”, pues claramente mi investigación se distanció de propuestas como el enfoque positivista. Por eso partí de reconocer al otro y otra como narradores válidos de sus propias vidas, teniendo claro que son únicamente ellos y ellas quienes podrían dar cuenta de sus vidas, de sus subjetividades.

Luego de esto, la categorización previa consistió en asignar a ciertos fragmentos de texto una descripción que me permitiera identificar relaciones con las categorías iniciales, es decir, con los referentes teóricos de la investigación.

Es preciso aclarar que, al recurrir a la categorización, no se quería con ello encasillar a los sujetos en definición alguna, pues las unidades de análisis eran el producto de una de las posibles interpretaciones y que estas, al igual que las propias subjetividades y los sujetos, han estado siempre en constante cambio, en permanente transformación, por ello lo que pretendía era acercarme comprensivamente a un momento de la vida de dichos sujetos, buscando comprender cómo se configuran sus subjetividades políticas, o qué situaciones particulares se han convertido en obstáculos para desplegar sus círculos éticos y para polemizar sus capacidades de acción en términos políticos.

Luego de la codificación y categorización previa fue preciso trasladar esos fragmentos de textos señalados, ya sea por un color o por alguna descripción especial, a una matriz de doble entrada, que permitía hacer una lectura vertical por categoría y horizontal por sujetos.

De otro lado, también, además de la matriz fue necesario ordenar las unidades de sentido en textos aparte que permitirían hacer una interpretación explícita de eso que se iba encontrando ahí. Las unidades de sentido fueron aquellos acontecimientos que se podían agrupar de acuerdo con experiencias que compartían los sujetos entre sí, por ejemplo, una unidad de sentido que respondiera a las relaciones familiares, o a los momentos más felices, o a los momentos más tristes.



Esta unidad de sentido que empezaba a encontrar la nombraba de acuerdo con los acontecimientos compartidos y luego de esto me atreví a hacer una interpretación explícita de aquello que pasaba ahí, además de intentar dar cuenta de aquello que no se veía tan explícito, pero que también empezaba a emerger en esta lectura, a partir de inferencias.

Finalmente, con estas interpretaciones, que se fueron organizando tanto en textos, como en las matrices, estas se empezarían a poner en diálogo con las categorías a priori, puesto que partiendo de estas se daría forma a nuevas comprensiones. Las interpretaciones que fueron surgiendo se fueron poniendo en conversación con la teoría a la luz de las dimensiones del posicionamiento político: *Ante, Con y Por otros y otras* y de este proceso surgieron los hallazgos de esta investigación, de los cuales daré cuenta en el cuarto trayecto.

6. Respetando la identidad de los rostros: consideraciones éticas

Teniendo claro que este es un estudio comprensivo que buscó indagar por las subjetividades, por los sentires, por las concepciones y por las experiencias narrativas de los sujetos, para su realización partí de reconocer la importancia del respeto por la identidad de quienes participaron de este proceso, porque como investigadora siempre comprendí la necesidad de dar un tratamiento ético a la información, para lo cual fue necesario, en primer lugar, ser consecuente con la idea de que los sujetos están en constante devenir, que sus subjetividades son el producto de múltiples relaciones que establecen con su contexto social en un tiempo específico, y que, en tanto sujetos, están construyendo constantemente sus propias maneras de *ser* y de apropiarse de su mundo; por lo tanto, que sus subjetividades no podían someterse a un análisis que los juzgara y los encasillara en determinismos, sino más bien que buscara acercarse comprensivamente a estas, para construir nuevos sentidos en torno al posicionamiento político.

En segunda instancia, informé a los y las participantes de los objetivos que tenía el proyecto y les garanticé que la información aportada solo sería usada con fines enteramente investigativos. Además, considerando que los participantes de este proceso son menores de edad, busqué contar con la autorización de la I.E, de los padres y madres de familia y de los



mismos estudiantes, para lo cual se diligenció un consentimiento informado.

Por otro lado, las narrativas registradas de manera oral se tomaron a través de grabaciones en audio, que también estuvieron autorizadas tanto por los estudiantes como los padres/madres o acudientes, a través del consentimiento informado, en el cual se dejó claro, entre otras cosas, que los participantes del estudio estaban en toda la libertad para decidir en cualquier parte del proceso suspender su asistencia a este y que siempre sería responsabilidad de la investigadora dar a conocer los fines de la información que se estaba recolectando.

Otro aspecto que tuve en cuenta fue que, a los sujetos participantes les garanticé que cuidaría su identidad y que la información aportada sería tratada con toda la confidencialidad. Consecuente con esto, solo pondré como anexos, algunas evidencias de las narrativas construidas de manera escrita. Además, por estas mismas razones, los relatos de los y las estudiantes participantes se identificaron con un nombre ficticio y se codificaron de acuerdo a esto.

Para concluir es importante dejar claro que este trabajo requirió de una revisión documental y esto implicó el respeto de los derechos de autor, por esta razón hice uso de las normas APA en su sexta edición para dar un tratamiento ético a las fuentes consultadas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CUARTO TRAYECTO: DESCUBRIENDO Y CONSTRUYENDO SENTIDOS NUEVOS SOBRE EL CAMINO TRANSITADO

I. HABITAR EL MUNDO...

Quisiera volver al principio, al título que enmarcó este recorrido: *Habitar el mundo en el encuentro con otros y otras: un acercamiento a experiencias narrativas de posicionamiento político en la escuela*. Ahora este cobrará sentido, pues será en esta parte de mi relato donde podré exponer con más detalle esas voces de los estudiantes y de mi propia voz, como maestra en formación, para establecer un diálogo que permitirá responder a las preguntas iniciales y a los objetivos de este proceso investigativo. Hasta este punto de mi narración he dado cuenta de los encuentros que me ha permitido el recorrido por los diferentes trayectos de este camino.

El primer encuentro fue *con* las prácticas pedagógicas I y II, espacios en los cuales tuve la posibilidad de entablar diálogos con mi asesora y con mis compañeras de práctica, sobre la importancia de configurar nuestra subjetividad política que requiere, por la responsabilidad ética que tenemos frente a la sociedad y en esa medida frente a la escuela.

El segundo encuentro, aunque estuviera muy en vínculo con el anterior, fue *ante* el mundo; pues bien, mi lectura sobre este se amplió para identificar aquellas prácticas sociales que han ido en detrimento de la condición de dignidad, entre las cuales se encuentran algunas de las ya mencionadas en el transcurso de este trabajo, atendiendo especialmente las que fuimos encontrado en la escuela y las cuales debíamos atender desde cualquiera de los lugares que ocupemos. Para esto necesitamos desnaturalizar la mirada y de este modo empezaron a surgir, tanto en mis compañeras de práctica como en mí, la necesidad de cuestionarnos sobre lo que pasa en el mundo que habitamos.

Después de avizorar algunos de los embrollos del mundo, la sociedad e incluso el contexto colombiano, el tercer encuentro fue *con* la escuela, el espacio al cual estábamos convocadas como maestras en formación. En este aparecieron unos rostros nuevos para mí; las



voces de los estudiantes, el contexto escolar como posibilidad de transformación y el interrogante sobre aquellas prácticas que se han ido legitimado; dejando entrever algunas violencias que se vivencian dentro de este espacio, ya sea desde el discurso institucional o desde las acciones de los sujetos que la habitan. A partir de este encuentro surgieron algunas de las preguntas que han atravesado todo este proceso y los propósitos que me reafirmaron la necesidad de encaminarme por los senderos de la subjetividad política.

Un cuarto y último encuentro fue con las huellas de otros y otras que también han recorrido estos caminos, y que han dejado indicios de cómo pensar la subjetividad política de los maestros y maestras; que han ampliado esta categoría de análisis y han hecho una importante reflexión sobre el tema. También aparecieron los vestigios de algunos investigadores que me guiaron en la reflexión, construcción y comprensión teórica de mi investigación, para más adelante darle así significado y sentido a lo que he nombrado posicionamiento político como rasgo de la subjetividad política.

Ahora bien, teniendo en cuenta estos encuentros, todo este proceso también fue posible por las acciones que, en términos metodológicos, pedagógicos y didácticos pude llevar a cabo, además por el horizonte epistemológico que escogí, pues este último me abrió un abanico de posibilidades para pensar en cómo interpretar lo que iría encontrando. Por lo tanto, ya en este último trayecto, el cual me orienta para llegar al lugar del reencuentro, daré cuenta de las comprensiones que han emergido de este proceso investigativo; después de hacer un recorrido en clave de interpretación por los relatos de carácter autobiográfico que surgieron de quienes participaron de este proceso, a la vez que las comprensiones que surgen de poner estas últimas en conversación con la teoría, para finalmente construir sentidos nuevos y ampliar la reflexión sobre lo que puede llegar a ser la formación de subjetividades políticas *en y desde* la escuela.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



II. ...EN EL ENCUENTRO CON OTROS Y OTRAS...

Deconstruir y reconstruir los relatos autobiográficos de los y las estudiantes y sobre todo los propios; escudriñarlos, sentirlos, concebirlos y llegar a comprenderlos, no fue una tarea fácil, pues las narrativas que se generaron son el producto de una reconstrucción que hemos hecho sobre nuestra experiencia, nuestra propia trayectoria de vida y en la escuela sigue siendo un reto propiciar espacios en los que se puedan generar este tipo de textos. Además, la tarea de ser la intérprete de mis propios relatos me ha exigido también examinar con rigor, sobre lo dicho, lo que he venido siendo como ser humana que hace parte del mundo. En ese sentido, la lectura y relectura de mis propios relatos me enfrentó de nuevo a mis propias inseguridades, a mis construcciones subjetivas que me devuelven a la constante pregunta sobre lo que estoy siendo, lo que he sido y lo que proyecto ser.

De esta forma, teniendo en cuenta que estuve implicada siempre en este proceso, la experiencia de estar con los y las estudiantes me ha llevado a sentirme realmente afortunada, no solo porque ellos y ellas me permitieron a través de sus subjetividades hallar sentidos nuevos sobre lo que se puede concebir como posicionamiento político, sino también porque escucharlos, verlos en esos espacios de reflexión, cuando contaban sus historias, se dejaban conocer a través de sus relatos, me ha tocado en el alma.

Entonces como maestra, en este proceso de configuración de mi subjetividad política, me di cuenta y empecé a reconocer que afuera hay otros y otras seres, también carentes como yo; que deja de ser un asunto solo de lo propio, de lo meramente individual; el otro y la otra e incluso lo *otro* (el mundo) aparecen y entran a hacer parte de mi ser, mi sentir, mi subjetividad, entendiendo que siempre han estado ahí, pero que nunca había sido tan consciente de ello. De esa manera empecé a ver este proceso, reconociendo a esos otros y otras que están ahí fuera de mí, entendiendo la importancia de la existencia de estos, así que estas fueron las lentes con las que empecé a recorrer este camino, el cual a veces resultó ser un poco confuso y empedrado, pero que seguía siendo preciso recorrer.



III. ...UN ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS NARRATIVAS DE POSICIONAMIENTO POLÍTICO EN LA ESCUELA: HALLAZGOS

Después de acercarme de manera comprensiva a las narrativas de los y las participantes que acogieron mis apuestas y, además, de leer mis propios relatos en clave de posicionamiento político, me permití establecer algunos sentidos nuevos sobre lo que implica este último, como rasgo de la subjetividad política, especialmente en el espacio del aula. En estas narrativas pude hallar algunas veces puntos de encuentro entre los acontecimientos relatados por los y las participantes de la investigación y también pude descubrir que a partir de las singularidades de cada uno de ellos y ellas y la propia, emergieron ideas nuevas sobre el posicionamiento político en el aula y algunas claves para entender este rasgo de la subjetividad política.

Luego de un proceso de descripción, codificación y marcación sobre las unidades temáticas significativas de las narrativas, surgieron algunas unidades de sentido que llevaron a realizar la categorización. Es preciso aclarar en este punto, tal como he señalado en la ruta metodológica, que recurrir a este tipo de análisis no pretendió de ningún modo encasillar a los sujetos en definición alguna, puesto que lo que busqué principalmente fue comprender, o más bien, acercarme comprensivamente a un momento de la vida de dichos sujetos, e incluso de algunos momentos de mi propia vida, pues es importante recordar que somos seres que estamos en constante cambio, construcción y en permanente transformación, por lo cual siempre somos potencialmente creadores de la novedad.

Por consiguiente, después de un proceso de lectura y relectura de la información, me atreví a realizar algunas interpretaciones e inferencias sobre lo que develaron las narrativas, partiendo por supuesto de mis propias preconcepciones de mundo, entonces fueron surgiendo algunas comprensiones, concepciones emergentes sobre el tema que me convocó y teniendo en cuenta además las categorías a priori, me he permitido *posicionar* como hallazgos algunas *experiencias narrativas* desde las cuales se puede seguir pensando, reflexionando y dialogando en torno a no solo el posicionamiento político, sino también la subjetividad



política en ese encuentro con la escuela y los relatos que convergen ahí.

Llamo *experiencias narrativas*, por lo tanto, a una serie de concepciones, discursos, relatos y premisas a partir de las cuales se pueden seguir pensando asuntos concernientes al tema que atraviesa este trabajo. Experiencias narrativas construidas en este proceso, en el camino de la investigación y en el encuentro con los otros/otras que hacen parte de la escuela, que me he atrevido a presentar como posibilidad para enriquecer la mirada de otros y otras que seguro seguirán recorriendo caminos como estos, para comprender una vez más la importancia de gestar acciones y discursos que permitan la emergencia de subjetividades políticas que desean y procuran humanizar la escuela, la sociedad y el mundo.

1. Experiencia narrativa 1: La apertura al posicionamiento político, el ante sí mismo como un mirarse en el espejo.

El posicionamiento, recordando a Prada y Ruiz (2012), requiere de un “ámbito relacional” nos posicionamiento ante otros/as, con otros/as y por otros/as”. En este apartado me referiré especialmente al primer ámbito: *el ante*. La preposición “ante” tiene especialmente dos usos que aquí aplican bien: “ante” es “en presencia de otros”, que puede remitir a la idea del estar juntos, al compartir un escenario común, al coordinar acciones en el mismo escenario para que todos y todas aparezcan. “Ante” también es “en comparación con”, “en contraste con”, que bien podría llevar a pensar en la idea de que muchas de nuestras posiciones casi están obligadas a contrastar con las de otros, a marcar distancias, a separarse.

Ahora bien, un tercer uso para esta preposición es “frente a otros/otras” o frente a lo otro”. Este “frente a” conlleva la idea también del “cara a cara”. Especialmente esta significación la pondré en relación con la idea de ponerse frente al espejo; “frente a mí mismo”. La idea de “encarar” es importante para hablar de los posicionamientos que se logran luego de vernos en retrospectiva, cuando podemos avanzar en la comprensión de nuestras acciones pasadas, sobre todo aquellas que sabemos que debemos cambiar. Si bien esta idea de vernos en retrospectiva toca un poco con la idea del reconocimiento, el posicionamiento surge cuando entendemos que hay algunas acciones, por ejemplo, en el ámbito del “nunca más.



En ese sentido, ponerse “frente a” o “ante” esas acciones pasadas, lleva al sujeto a entender también que hay otros modos posibles de posicionarse; que es menester pensar que no siempre de estas acciones dependen las presentes, ni menos las futuras, esto es precisamente lo que marca el posicionamiento ante sí mismo. Sebastián³, uno de los participantes del grupo de discusión, está contando una situación en la que se sintió indignado y molesto en la escuela, al final de su relato él afirmó lo siguiente:

Una de las situaciones en las cuales me he sentido molesto, fue una situación que duró alrededor de dos años escolares, en sexto y séptimo, un profesor que nos daba estadística y geometría nos exigía mucho, lo cual era bueno. Pero varias veces cuando iniciaba clase y daba una reflexión, siempre nos decía:” solo tres de dos mil personas pasan a una universidad y de aquí ninguno va a pasar”. Este comentario sentía que dañaba mis sueños, lo cual yo no quiero, pues yo anhele una buena educación. Yo no hablé de eso ya que sentía que no me iban a escuchar, por ejemplo la rectoría y otros profesores no tomarían en cuenta esa situación por ser un alumno. En el momento hablé con mi mamá, pero le dije que no dijera nada. Hoy día pienso que debería haber hablado para evitar un problema o alguna humillación. N.P.S.1. Párr. (4); pág. 1.⁴

Sebastián admite que debió enfrentar esta situación de manera diferente para evitar alguna humillación. El reconocimiento que hace él sobre ese hecho lo ubica en el ámbito *del sí mismo*, pues darse cuenta de eso, justamente cuando se ha narrado, ha pasado por una primera interpretación de su propia acción, porque él supo en ese momento que debió tomar una postura diferente de eso que aconteció. Por esto será posible afirmarnos posicionamos desde lo que vamos siendo, lo que hemos sido y lo que proyectamos ser.

En tanto al reconocimiento de dicha acción, esta se logra cuando Sebastián se expone

³ Se recuerda que los nombres asignados a los estudiantes son ficticios

⁴ Este fue un código utilizado al momento de la marcación de las Narrativas Personas (orales o escritas) o de las Narrativas Conversaciones (entrevistas y las desarrolladas con el grupo de discusión).



frente a un/una otro/otra que lo escucha, en este caso frente a los presentes en el grupo de discusión. Mirar en retrospectiva aquella acción también indica que es en la narración autobiográfica donde se posibilita reconstruir sentidos de lo que hemos llegado a ser muchas veces; que ese *ante sí mismo* está atravesado también por los sentimientos que nos produce recordar lo que hemos hecho y que muchas veces necesitamos reelaborar a través de la narración en nuestra memoria, nuestras propias acciones para ser más conscientes de estas.

La situación del *ante sí mismo* aparece también en uno de mis relatos. En una de las actividades desarrolladas con el grupo de discusión, hablábamos de aquellas situaciones en las que habíamos hecho algo en nuestra vida que no haya estado bien, situaciones en las que actuamos como “villanos” ante otros/otras y en mi narración apareció lo siguiente:

Cuando yo era estudiante y estaba más o menos en octavo, o sea que tenía más o menos la edad de ustedes, en el grupo en el que yo estaba había un niño que a mí no me agradaba [...] Estábamos en la época del amigo secreto y varias de las niñas del salón decíamos: <<no, no queremos jugar con Juan, porque es muy cochino, es muy morboso>> esos eran los términos que usábamos para nombrarlo, pero era por su manera de ser, pero no porque nos haya acosado o nos haya hecho algo malo, sino porque nos desagradaba. Entonces resulta que por aquella época yo era muy líder; siempre me gustaba hacer las cosas, entonces por esa razón yo les dije a las niñas del grupo que yo hablaría con la coordinadora porque nosotras no queríamos jugar con Juan. Entonces resulta que yo me fui y hablé con Elizabeth, yo me le paré toda oronda, toda imponente y le dije: «Elizabeth: yo no quiero que Juan juegue porque él es un morboso y babea mucho». Entonces mi profesora, Elizabeth, se quedó sorprendida y obviamente me regañó [...] Yo ahora, como Katherine, que estoy en un proceso de formación, que voy hacer maestra, digo <<yo no puedo creer que haya hecho eso>>. Yo a Juan no le dije nunca directamente nada, realmente no, pero fue la intención que tuve, por eso yo digo hoy día que eso nunca lo volveré a hacer N.P.C.M.F; pág. 20.



Esta manifestación del posicionamiento bien se podría entender desde la alteridad, la cual lleva a hacerme responsable por la existencia del otro. Ahora bien, ¿en qué medida puedo ejercer una responsabilidad de una acción que no fue ejecutada directamente contra un sujeto? En este caso, mi narración apuntaba a un hecho que, viéndolo bien, no afectaba directamente a Juan, mi compañero a quien yo discriminé. Sin embargo, la alteridad aparece en tanto surge el posicionamiento, porque volviendo a mi narración fue como me di cuenta, de que nunca debía volver hacer eso.

Ya en ese momento tenía una posición renovada, diferente a la de mi niñez, porque mi mirada cambió en torno a quien se presente como un otro./otra, como diferente, ya que me hice más consiente en ese momento, además de que “nunca más debía volverlo hacer” y ese decir “nunca más” es importante porque requirió también que yo estuviera atravesada por otros discursos, por otra formación para que en ese presente, en el cual surge la narrativa, yo me diera cuenta de ese hecho y de la necesidad de jamás admitir en mis discursos y respectivamente en mis acciones actos que lleven a discriminar a otro/otra, en ninguna condición ni situación.

Cuando *nos miramos en el espejo* y vemos en retrospectiva nuestras acciones, siendo conscientes de las consecuencias de estas, de las implicaciones y afectaciones que pueden repercutir en los otros/otras, nos acercamos cada vez más a un posicionamiento *político*, no solo porque hay una reflexión sobre la propia acción, sino también porque debemos pensar que son otras maneras posibles para ver al otro, al diferente a mí; es decir, hay otros modos de admitir al otro en mi existencia.

2. Experiencia narrativa 2: El posicionamiento político punto de emergencia de otros rasgos de la subjetividad política

Por otro lado, la subjetividad política, como construcción que implica múltiples caminos para vivenciarse, y que se constituye de alteridad, reconocimiento, memoria histórica, pluralidad, identidad, entre otras más posibles, no puede pensarse por fuera de estas, pues siempre debe tocar y enlazar esas diferentes formas, desde las cuales se despliega. Teniendo



esto en cuenta, agenciar el posicionamiento político permitió potenciar el desarrollo de otros de los elementos o rasgos constitutivos de la subjetividad política.

Esto lo pude evidenciar por ejemplo en el desarrollo de algunas actividades dentro de las cuales pensar el posicionamiento político implicaba pensar en asuntos como el reconocimiento, desde el cual no solo se validan formas de vernos a nosotros mismos, sino también maneras para comprender cómo son los otros y otras que hacen parte de nuestro mundo. Sebastián vincula su posicionamiento en el mundo con el hecho de ocupar un lugar dentro de una sociedad y dentro de una familia:

*Una tarde fría del 16 de enero ha nacido un ser humano en la ciudad de Medellín, no tenía nombre pues nadie se lo había dado, el ser humano nació en el seno de su familia materna pues en ninguna parte de su vida tuvo algún contacto con su padre. **A medida de que crecía ocupaba un lugar en el mundo, en una familia y en una comunidad. Por esto decidieron darle un nombre [...]** (N.P.S1; párr. 2. Pág. 3).*

Ocupar un lugar en el mundo, como lo narra Sebastián, en primera instancia parte del poder ser nombrado, esto tiene relación con la idea del reconocimiento en tanto se designa a un alguien existente que al ser evocado existe para otro, en este caso, para su familia. Más adelante, la idea del reconocimiento aparece nuevamente cuando Sebastián afirma que:

*Para mí ocupar un lugar en el mundo es poderse establecer en un lugar y es muy importante ya que así es como nosotros tomamos propiedad de sí mismos identificándonos como persona, además, **si no ocupamos nosotros nuestro lugar ¿quién más lo va a ocupar por nosotros?** N.P.S1. Párr. (2).*

Sebastián en su narrativa conserva la idea de que ocupar un lugar en el mundo se refiere entonces a un reconocimiento en el mundo, cuando él al final se atreve a cuestionarse: “¿Quién más lo va a ocupar por nosotros?”. Es importante esta pregunta para entender, por ejemplo, que él de manera implícita se ha dado cuenta de que nadie más puede ocupar su lugar en el mundo, él mismo *se reconoce* como único, nadie más puede ocupar su lugar finalmente porque cada uno/una, por decirlo de alguna manera, nos posicionamos en “primera persona”.



Ahora bien, el reconocimiento de sí mismo debe trascender a la posibilidad de reconocer que los otros y otras necesariamente hacen parte de nuestra existencia para validar nuestro lugar en el mundo, pero no pensado como un asunto egoísta, sino como un asunto de empezar a entender que los otros y otras me han permitido también construir entre otras cosas mi subjetividad:

*Como maestra en formación pienso en el hecho de que me enfrentaré a otros que son producto también de una historia y por lo cual, mi postura, mis pasiones, mis sentires estarán **atravesados por esos otros, que al igual que yo, merecen también un reconocimiento dentro de mi mundo.** (N.P.MF; párr. 11. Pág. 5).*

Es entonces como, partiendo del posicionamiento, se cruza el reconocimiento para dar cuenta de quiénes somos y en esa medida de quién es el otro. El mundo que habitamos nos va permitiendo establecer unas maneras de hacernos sujetos, todas diferentes, el otro y la otra son un producto de dichas construcciones también, eso indica entonces que debemos ser cada vez más conscientes de los modos en los que vemos a los demás, eso parte de reconocer diferentes aspectos humanos: que el otro siente diferente a mí, el otro/otra se ha construido diferente a mí. En últimas, que el otro sea diferente me permite precisamente existir como único, pero como un ser que está atravesado por diferentes procesos sociales que solo se han podido llevar a cabo por el intercambio de diferentes subjetividades que giran a mí alrededor.

3. Experiencia narrativa 3: Proyecciones del posicionamiento político.

Algunas narraciones también me permitieron comprender que, que el posicionamiento se constituye desde la condición del *estar siendo*, pues el presente que enmarcó dichas narraciones me permitió notar que hay unas proyecciones sobre lo que podríamos llegar a ser más adelante en tanto sujetos, ciudadanos, en tanto humanos. En este hallazgo, principalmente hablaré de Sebastián, un sujeto que narrativamente ha ido proyectando diferentes posicionamientos, como se puede apreciar cuando dice:

Lo primero que quiero llegar a ser en un futuro es llegar a ser un buen ser humano, porque tú te pensarás, uno ya es un buen ser humano, pero el hecho es que muchas



veces uno sabe que debe mejorar algunas cosas y tener los pies sobre la tierra y hay gente que no tiene los pies sobre la tierra y a mí me gustaría tener los pies sobre la tierra, pues saber lo que estoy haciendo y pensar antes de actuar luego obviamente ser un profesional y pues llegar a cumplir las metas que me propongo. (N.P.S1; párr. 8, pág. 3).

Sebastián asume desde su presente la necesidad de ser “un buen ser humano”. Esta manifestación del posicionamiento político está ubicada en el ámbito de la pluralidad, como indica Ricoeur, porque pasa a una intención ética, incluso hacia otros y otras que no hacen parte de la esfera social inmediata. Aunque no podríamos llegar a afirmar que “somos ya sujetos políticos”, “somos ya sujetos posicionados porque estamos siempre en el plano del *estar siendo*, en ese estado, podemos tomar ciertas posturas que llevan a posicionarnos políticamente o, quizá lleva a establecer una proyección de nuestras acciones, en este caso, la proyección del “*ser un buen ser humano*” se manifestó a través del discurso narrativo. Sin embargo, que este deseo esté reflexionado, que se explique además discursivamente, porque para él es necesario ser un buen ser humano, hace pensar en la posibilidad futura de adquirir unos posicionamientos que nos hacen mover desde el presente a otras apuestas y otras maneras posibles a futuro, de habitar el mundo de vivir el encuentro con otros y otras en condiciones de pluralidad y dignidad humana.

4. Experiencia narrativa 4: Las posiciones condicionadas y la tensión entre el *deber ser* y el *ser*

Buscar posibilidades de vivenciar el posicionamiento dentro del aula implicaba por supuesto saber que este espacio, como lo he dicho, no ha propiciado siempre escenarios para que los y las estudiantes puedan pensarse desde asuntos como, por ejemplo, cómo habitan su mundo y en esa medida, cómo construir otras maneras posibles de habitarlo. En una de las discusiones dentro del aula, sobre el posicionamiento que ejercían los estudiantes respecto a las víctimas de conflicto armado en Colombia, pasó algo que me movió profundamente, puesto que mi posicionamiento como maestra en formación se vio fracturado y quebrantado, porque también es cierto que los posicionamientos *ante, con* y *por* otros y otras estarán



atravesados por barreras que impedirán que estos se puedan ejercer desde la convicción y que pasen a estar condicionados por los discursos y las acciones de otros y otras. El posicionamiento político, según como lo consideré para mi trabajo investigativo, partía de incluir a esos otros y otras que nos serán rostros, de los terceros que no conocemos pero que hacen parte de la existencia; por eso, en ese momento consideré válido pensar en las víctimas del conflicto armado. Sin embargo, las posiciones de los y las estudiantes este día se vieron afectadas, no por la temática, sino porque la realización de la actividad estuvo condicionada por una orden. Traeré a colación una parte de mi narrativa consignada en uno de los diarios pedagógicos para entender este asunto.

En un momento, le pedí a Daniel uno de los estudiantes que estaba situado en la parte de atrás del salón, que por favor bajara el pie de una de las sillas, para que no golpeará al compañero que tenía justo al lado izquierdo. No le grité, ni fui grosera, solo le hice esa petición y como la profesora de sociales ya estaba dentro del aula y estaba notando ya más ruido y vio que yo había regañado a Daniel dijo de esta manera: “ Ya saben, menos 40%”. Yo no entendí esa expresión: “¿Cómo así que menos 40%? ¿A qué se refiere?” (Pensé). Yo me quedé inmutada cuando una de las niñas dijo “Si ven, por su culpa nos bajaron la nota” y justo ahí, la profesora continuó. “Yo les dije que, si no le dejaban hacer el trabajo a la practicante, que iban tener problema con la nota, todo lo que me vayan a entregar, ya saben que estará sobre el 40%” Me sentí muy mal con eso que ella acaba de pronunciar. Y finalizó con esto: “Este es el espacio de mi clase y por lo tanto se debe respetar, así no sea yo quien está ahí” Volví a la amenaza inicial cuando yo estaba entrando al aula. “Ya saben cómo quedamos” y me di cuenta en ese momento de lo que pasaba. Ella volvió a salir del aula, yo me quedé perpleja, algo incomoda y maniatada con esa situación. Me sentí culpable porque Daniel, el chico que puso sus pies sobre la silla, no hizo nada malo, y pues yo tampoco lo regañé porque lo estuviera haciendo, solo le hice un llamado normal y tranquilo, ni siquiera le grité o mostré un gesto de molestia, le dije de manera muy normal que no los apoyara ahí, entonces me sentí un poco culpable de esa situación y sentí que la profesora fue impulsiva y exagerada para tomar esa posición. ¿Qué sentido tiene una actividad que los estudiantes hacen por la obligación, por la presión que les impuso la maestra que



me estaba dando el espacio de su clase? Ya no tenía sentido. Más indignada me sentí, y ¿dónde quedó mi lugar como maestra? En la nada, no supe cómo reaccionar, ¿cuál posicionamiento político? (Diario Pedagógico del 22 de abril de 2016)

A partir de esta narrativa puedo hablar entonces de las posiciones que se encuentran en la tensión entre el *deber ser* y el *ser* que, siguiendo a Ricoeur, se encuentran en el orden de lo moral y lo ético respectivamente. Recordemos la diferencia que suscita el autor francés sobre los últimos términos “[...] reservaré el término de ética para la *intencionalidad* de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esta intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción” (Ricoeur, 1996, p. 174).

Ahora bien, ¿qué aspecto prevaleció justo en el momento en el cual escuché a esta maestra decir que bajaría la nota a los estudiantes por el supuesto de que ellos y ellas irrespetaron mi espacio como practicante? Será acertado decir entonces que mi posición, la cual estuvo condicionada por el lugar en el cual me encontraba como practicante, estuvo más en el orden del cumplimiento a la norma, que en el plano de la intencionalidad que yo como maestra en formación tuve con la actividad.

Mi posición como maestra en formación estuvo condicionada, por el lugar de “la practicante” ocupando un espacio que no me pertenecía, pues fue la profesora de sociales quien me cedió una de sus clases para que yo desarrollara una actividad. Dos asuntos que entraron en juego en esta situación fueron, primero, mi posición ante lo que pasó fue pasiva, según lo que he considerado ya como posicionamiento, ese *no accionar* frente a una situación me puso en un lugar que contradecía mi *discurso*. Que yo en el aula pretendiera que los y las estudiantes se pensarán el asunto del posicionamiento, pero como maestra yo no fuera capaz de ejercerlo, me ubica en un lugar complejo. ¿Por qué no me resistí por ejemplo a aquella injusticia que cometía la profesora de sociales? Puedo afirmar entonces que muchas de nuestras posiciones están condicionadas no solo a unas dinámicas institucionales, sino también a unas construcciones propias sobre lo que consideramos como bueno y obligatorio, porque me es importante recordar, por ejemplo, que yo también fui parte de este espacio escolar, en el cual sin duda ha prevalecido el cumplimiento a la norma y esto sigue



repercutiendo en mi subjetividad.

El segundo asunto que entró en juego en esta situación fue pensar en cómo podía favorecer el despliegue del posicionamiento político en los y las estudiantes si una vez más me daba cuenta que muchas de sus posiciones estaban atravesadas por la nota cuantitativa. O cómo comprender qué pasaba ahí, si los estudiantes se disponían a hacer la actividad por miedo a que la profesora de sociales les “rebajara la nota”. ¿Qué debía hacer en ese lugar como maestra?, si inicialmente tuve una intención de propiciar un espacio para el diálogo y para poner dentro del aula diferentes puntos de vista respecto al tema del conflicto armado, pero esta intención inicial había sido alterada, no solo por lo dicho por la maestra, sino también por lo que yo no hice, porque no actué y me limité solo a reflexionar sobre eso luego cuando escribía la narrativa.

Por lo tanto, me atrevo a afirmar que muchas de nuestras posiciones se encuentran en esa tensión, entre el *deseo de ser* y entre lo que estamos *obligados a ser*, tensión que aparece justamente porque somos el producto de muchas construcciones pasadas, en mi caso, por ejemplo, la narrativa evidencia que sigo estando en el orden del cumplimiento de la norma como obligación, más que como intención, por lo que muchas veces he limitado mi posicionamiento al cumplir por cumplir y al callar ante aquello con lo que no estoy de acuerdo lo cual también es importante mencionar, porque el posicionamiento no es un estado al cual se llega cumpliendo una serie de preceptos, sino que se presenta como un modo de *ser* y a partir del cual el sujeto se construye permanentemente.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UN CAMINO RECORRIDO Y OTROS SENDEROS POSIBLES:

REFLEXIONES FINALES

Recorrer este camino implicó llegar a pensar el posicionamiento como un asunto que se refiere a esos modos en los cuales sentimos el mundo en relación con las experiencias pactadas o no con los otros y otras. Que otro esté ahí presente me permite tomar un posicionamiento, diferente de postura, frente a algo que pasa. El posicionamiento es un modo diferente de situarnos frente a distintos acontecimientos de la vida, sobre el tiempo pasado, y sobre aquellos momentos que harán parte de la experiencia de nuestras vidas, pero también es un modo desde el cual se pueden establecer otras maneras posibles para el encuentro con otros y otras.

Este ejercicio investigativo, con sus limitantes y variables, me permitió hacer un acercamiento comprensivo a algunas maneras de pensar el posicionamiento político, que más que un contenido que hay que saber, es una forma desde la cual podemos propiciar escenarios vitales para la construcción de diferentes maneras de habitar la escuela y en esa medida la sociedad. El posicionamiento da cuenta de las creencias en las que estamos instalados, de las convicciones que hemos formado a partir de las diferentes relaciones con el mundo y con los otros y otras.

De otro lado, esta exploración por los diferentes trayectos que he descrito en el camino de la investigación, me ha permitido acercarme comprensivamente a mi subjetividad política, la cual, como he dicho, no estaba dada, sino que la he venido formando a partir de las relaciones que he establecido con los otros/otras y con el mundo.

Teniendo en cuenta esto y recordando la pregunta inicial, sería posible afirmar que las narrativas de carácter autobiográfico me permitieron hacer una comprensión de mi lugar como maestra, el cual no se terminará al momento de finalizar la carrera universitaria. Esta idea la quisiera relacionar con una analogía que bien cabe en este momento. Me imagino la formación como maestra y en esa medida la configuración de mi subjetividad política como una vasija de barro que he venido haciendo y moldeando alrededor de mis años, en este



presente, en el cual estoy a punto de finalizar este proceso de formación, la vasija está lista, sin embargo, está vacía. Lo que se espera es que los procesos formativos que vendrán en adelante me permitirán llenar esta vasija de barro de diferentes experiencias. Así es nuestra subjetividad, una vasija que siempre estamos llenando y por eso es una construcción inacabada; la subjetividad política sería uno de los ingredientes para que todos los procesos subjetivos puedan estar en relación con los otros y otras, para que siempre nos hagamos más conscientes de la existencia de estos y trascender por ejemplo el ámbito de la alteridad al de la pluralidad humana, en la cual le doy cabida no solo a los seres humanos cercanos, sino también aquellos que no aparecerán como rostro para mí, para poder desde ahí, emprender acciones conjuntas.

Este trabajo de investigación ha sido importante porque inició con la pregunta personal sobre mi ejercicio como maestra y de ahí se extendió a una preocupación por los y las alumnas que harían parte de mi formación. Ahora bien, ha sido importante pensar en esto, porque cualquier maestro o maestra, independiente de área del saber en la que se haya especializado, deberá entender que, en el mundo en el cual habitamos, sigue siendo necesario apostar por modos emergentes de hacernos sujetos, que se hace necesario incluir otro tipo de percepciones sobre lo humano, dentro de nuestros discursos pedagógicos.

Por otro lado, este proceso me ha permitido comprender que a través de la narración autobiográfica accedemos a sentidos nuevos sobre lo que hemos venido siendo como sujetos, que el ejercicio narrativo nos posibilita acceder reflexivamente a las acciones pasadas y a la revisión también de nuestros discursos, pues es importante recordar que la subjetividad política se construye en la idea arendtiana de la política, desde la cual accedemos al mundo a través de palabras y actos, y ambos se convierten en dos condiciones necesarias para gestar nuevos proyectos tanto individuales como colectivos. Por esto, el modo propicio para el despliegue de nuestra subjetividad se hace precisamente desde las construcciones narrativas, porque en estas hacemos una reconstrucción de los hechos que han marcado nuestra vida, y logramos hallar unas primeras interpretaciones sobre las mismas, porque he dejado claro que al narrar no estamos plasmando la realidad, sino que logramos hacer una representación de esta.



Ahora bien, la escuela se presentó como el escenario propicio para la construcción de nuevos relatos, pero es importante dejar claro que sigue siendo un reto hablar de estos asuntos dentro de la escuela, más cuando se pretende desde este espacio la homogenización de todos y todas los que la habitan, entonces ¿cómo generar nuevos proyectos de humanidad en la escuela? ¿Qué hacer cada uno y cada una desde nuestros lugares para que se puedan generar otro tipo de prácticas que permitan la emergencia de subjetividades políticas?

Con este tipo de reflexiones acerca de la configuración de las subjetividades políticas en la escuela, se pretende en últimas que cada vez más docentes nos pensemos estos asuntos. Porque somos nosotros quienes debemos hacernos más conscientes de lo necesario que resultan este tipo de reflexiones ante contextos en los que actualmente priman las prácticas de diferentes violencias, por eso este trabajo investigativo me ha permitido entender que la maestra que pensaba ser hace seis años al momento de iniciar mi formación en la universidad, no será la misma después de transitar estos trayectos, y que aún quedan otros caminos posibles para seguir pensando estos asuntos.

Es menester seguir pensando en algunas preguntas que amplíen el diálogo: ¿Cómo posibilitar en los espacios formativos de las licenciaturas abarcar la subjetividad política como condición necesaria para habitar los contextos actuales de la educación? ¿Cómo seguir avanzando en la configuración de las subjetividades políticas en la sociedad colombiana? ¿Cómo estas propuestas se vinculan a los nuevos retos a los que se enfrenta nuestro país en lo concerniente a la terminación de conflicto armado? ¿Cómo posibilitar en el espacio del aula diferentes reflexiones que vinculen las subjetividades de los y las maestros/as y las de los y las estudiantes que hacen parte de estos espacios?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXOS

Anexo: Consentimiento informado.

Consentimiento informado implementado en los ejercicios de recolección de la información

Título del proyecto: *Habitar el mundo en el encuentro con otros y otras: un acercamiento a experiencias narrativas de posicionamiento político en la escuela*

Investigadora: Katherine Monsalve Bedoya

Identificación: 1.128.454.468 de Medellín, Colombia.

Nombre del/la participante: _____

Yo, _____ en calidad de _____

(Padre, madre y/o acudiente), identificado con cédula de ciudadanía N° _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

La investigadora ha invitado a _____, estudiante del grado octavo A, del Colegio Cooperativo San Antonio de Prado, para participar en el desarrollo de una investigación que busca comprender los procesos de configuración del posicionamiento político, en los y las estudiantes que hacen parte de los procesos de la práctica pedagógica I y II en el área de Humanidades, Lengua Castellana.

La investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

1. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de ejercicios de observación participante en la que se dan intercambios entre educandos y, a su vez, entre ellos con sus educadores, a través de talleres en los que se desarrollan prácticas de escritura (narrativas personales) y se presentan diálogos para buscar comprender las experiencias de los y las estudiantes en torno a diferentes situaciones de su propia vida.
2. Los resultados de esta investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.



3. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio será confidencial.
4. La investigación se inscribe dentro de los procesos de las prácticas pedagógicas I y II, de la maestra en formación e investigadora, Katherine Monsalve Bedoya, estudiante de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, desarrollada en el transcurso del año 2016, quien ha sido autorizada por las directivas y profesores del área de español de la institución para desarrollar tanto su práctica como su proceso de investigación.
5. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de la participación que tendrá el/la estudiante a quien represento, que él/ella es totalmente libre para participar o no en este proceso, y que no implica ninguna obligación de nuestra parte con la investigadora, ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
6. Acepto que la participación del estudiante, a quien represento en esta investigación, no nos reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.
7. Soy conocedor/a de que con el fin de salvaguardar los derechos del/la estudiante como informante, y a veces la integridad de la investigadora, será necesario en el proceso de registro de la información utilizar seudónimos, "limpiar" la información de aquellos datos (nombres, lugares, fechas) que permitan la identificación del informante o de personas a las que él/ella se refiere.
8. Doy fe de que, para obtener el presente Consentimiento Informado, se le explicó al estudiante en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se le invitó a ser partícipe de esta.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y los derechos y responsabilidades que tendrá el estudiante y como su representante autorizo la participación en esta.

En constancia firmo: _____

Cédula: _____

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Lista de Referencias

- Alvarado, Sara., Ospina, Héctor., Botero, Patricia & Muñoz, Germán. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003>
- Alvarado, Sara., Gómez, Ariel., Ospina, María C., Ospina, Héctor. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas* (40), pp. 206-219. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105131005014.pdf>
- Arendt, Hannah. (2009). *La condición Humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, Antonio, Domingo Jesús, y Fernández, Manuel. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Botero, Patricia., Cardona, Marta & Loaiza, Julián. (2007). Subjetividad y política: una perspectiva performativa. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 12 (37), pp. 137-154. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1145/62>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/elpais/archivos/bastaya.pdf>
- Connelly, F. Michael y Clandinin D. Jean. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Jorge Larrosa y María L. Rodríguez. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona, España: Laertes.
- Díaz, Álvaro. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis doctoral). Cinde- Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.



- García, Diana., Restrepo, Lina., y Urrego, Ángela. (2013). *Sentidos entretajidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín*. (Tesis de maestría). Cinde-Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.
- Gaviria, Carlos. (2010). Qué es la política e importancia de la educación política. En, *Memorias seminario educación y cultura política*. (pp.13-28). Medellín Facultad de educación.
- Gómez, Francisco y Niño, Elizabeth. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*. (29), pp. 188-198. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/17/15>
- González, Fernando. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita y otros (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Heidegger, Martin. (1946). *Carta sobre el humanismo*. Recuperada de: <http://www.praxis-y-lenguaje.es/app/download/12458631/M.+HEIDEGGER,+Carta+sobre+el+humanismo.pdf>
- Herrera, José Darío. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 53-62. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3526/2618>
- Herrera, Marta y Rodríguez, Patricia. (2016). Presentación monográfica: Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 13-22. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4071/3463>



- Kruger, Miriam. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar escolaridad, comprensión histórica y formación política en la argentina contemporánea*. La Plata, Argentina: Edulp.
- Luna, María. (2011). *Módulo Seminario de Análisis Cualitativo: Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Sabaneta, Colombia: CINDE
- Martínez, Cristina y Cubides Juliana. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En A. Díaz y otros (compiladores), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169- 189). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Patiño, Bibiana., Cárdenas, Jairo. & Martínez, Román. (2014). *La subjetividad Política del maestro en diferentes espacios de aparición* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Medellín, Colombia.
- Pérez, Mauricio y Rincón, Gloria. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá, Colombia: CERLALC
- Portela, Juan y Portela, Henry. (2010). Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (12), pp. 129-154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048007.pdf>
- Prada, Manuel. & Ruiz, Alexander. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre la subjetividad política. En: *Subjetividad(es) Política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. (pp. 15-38). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada, Manuel. & Ruiz, Alexander. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Prada, Manuel. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *Pedagogía y Saberes*, (30), pp. 9-18.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores.

Ricoeur, Paul. (2006a). *Caminos del reconocimiento*. Ciudad de México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul. (2006b). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25 (2), pp. 9-22.

Rodríguez, María. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación* (63), pp. 321-328. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1705/1646>

Saucedo, Claudia. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (26), pp. 641-668. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002603>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3