



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Una mirada a las narrativas de maestras y estudiantes en relación al  
reconocimiento como rasgo de la subjetividad política**

**NATALY ATEHORTÚA OSORIO**

**JASMÍN MORALES BENJUMEA**

**OLGA MILENA SEPÚLVEDA ESTRADA**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación básica  
con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana**

**Asesora**

**ÁNGELA MARÍA URREGO TOVAR**

**Magister en Educación y Desarrollo Humano**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2016**



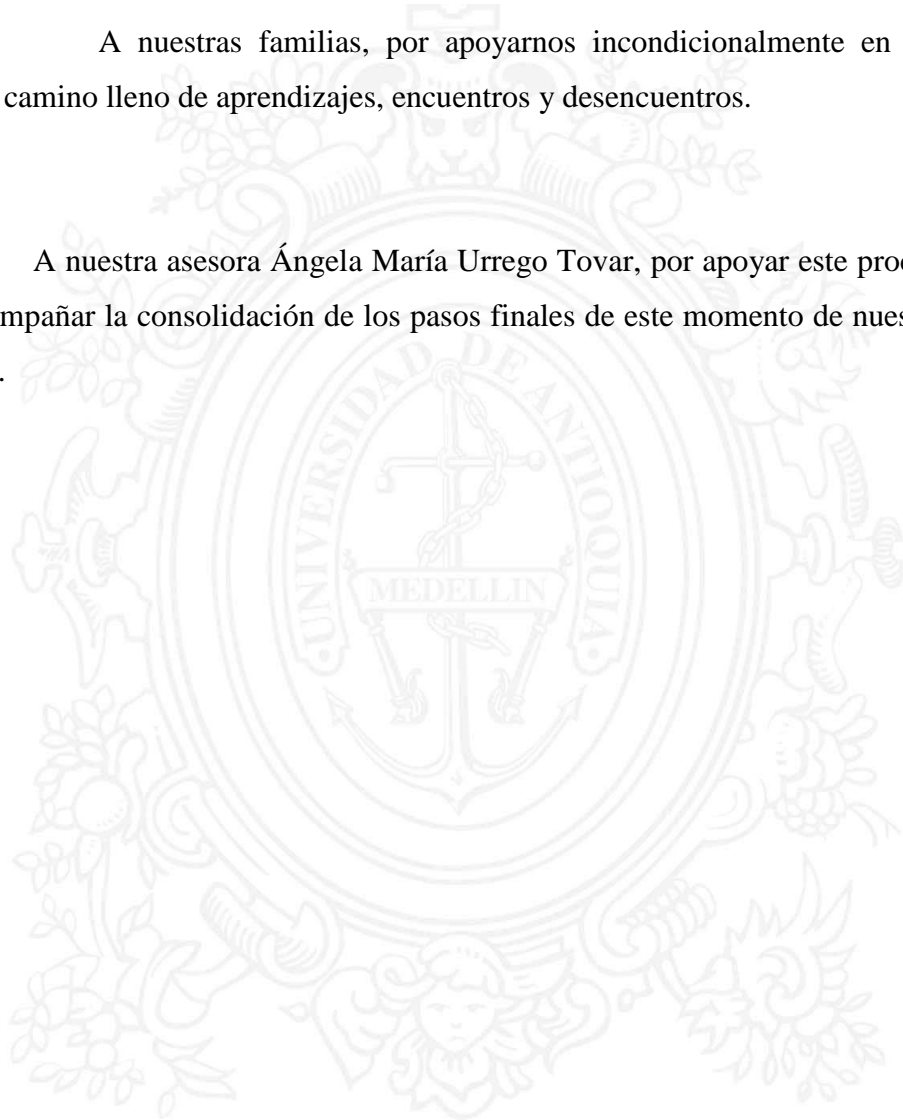
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, por apoyarnos incondicionalmente en este camino lleno de aprendizajes, encuentros y desencuentros.

A nuestra asesora Ángela María Urrego Tovar, por apoyar este proceso y acompañar la consolidación de los pasos finales de este momento de nuestras vidas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>1. MIRADAS QUE SE CONSTRUYEN EN CONTEXTO</b> .....	8
<b>1.1. Pregunta problematizadora</b> .....	13
<b>1.2. Objetivo general</b> .....	14
<b>1.3. Objetivos específicos</b> .....	14
<b>1.4. Identificando la necesidad de configurar nuevas miradas</b> .....	14
<b>1.5. Una mirada al contexto</b> .....	17
<b>1.5.1. Una mirada particular del aula</b> .....	20
<b>2. MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y RECONOCIMIENTO</b> .....	22
<b>2.1. Ampliando la mirada sobre la subjetividad política</b> .....	22
<b>2.1.1 Enfocando la mirada en los aportes que otros y otras han hecho sobre el reconocimiento</b> .....	30
<b>2.2. MIRADAS, POSTURAS Y VOCES QUE HACEN POSIBLE QUE ASUMAMOS EL RECONOCIMIENTO COMO RASGO DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA</b> .....	34
<b>2.2.1. Diversas miradas sobre la subjetividad política</b> .....	34
<b>2.2.2. Una mirada hacía la lucha por el reconocimiento</b> .....	41
<b>3. EL TRÁNSITO POR LOS TRAYECTOS QUE AFINARON NUESTRA MIRADA</b> .....	46
<b>3.1 Ruta metodológica</b> .....	46
<b>3.1.1. Paradigma o enfoque epistemológico: Hermenéutico</b> .....	46
<b>3.1.2 Hermenéutica ontológica política</b> .....	49
<b>3.2 Enfoque metodológico: Cualitativo-Comprensivo</b> .....	53
<b>3.3 La investigación narrativa como método para saber de sí:</b> .....	56
<b>3.4 La selección de los y las participantes:</b> .....	58
<b>3.5 Técnicas e instrumentos:</b> .....	58
<b>3.6 Codificación</b> .....	59
<b>3.7 Proceso de lectura e interpretación de las narrativas</b> .....	59



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

3.8 Consideraciones éticas..... 61

4. EL CRUCE DE LAS MIRADAS QUE NOS PERMITEN LA COMPRENSIÓN..... 62

4.1. Los vínculos como puente entre el sí mismo y el mundo familiar ..... 63

4.2. Los vínculos más allá del hogar ..... 65

4.3. El temor frente a la mirada del otro ..... 66

4.4. El temor que nos impide la acción ..... 68

4.5. Frustraciones: Los obstáculos de nuestro camino. .... 69

4.6. Dolor: La evanescencia del sentido..... 72

4.7. Confrontación: Hacia la búsqueda de nuevas miradas. .... 74

4.8. La confrontación con nuestras historias ..... 75

4.9. Enlazando miradas..... 76

5. REFLEXIONES FINALES..... 79

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las dinámicas del mercado global han venido incursionando en diferentes ámbitos de la vida humana y actualmente además de productos y servicios, también se venden imágenes, discursos e ideas que van configurando formas de pensar, estilos de vida y patrones culturales, sociales, estéticos, entre otros. En este contexto en el que la experiencia humana se mercantiliza priman el consumismo, la individualidad y la competencia, y se dejan de lado la reflexión emocional y espiritual de los sujetos.

En la carrera desesperada por obtención de bienes materiales bajo la idea del progreso se han legitimado diferentes formas de violencia que van desde la física, que es la más común hasta la simbólica que está soportada en las prácticas, en los discursos y en las relaciones de poder y de dominación. La escuela como reflejo de la sociedad no es ajena a las realidades sociales de violencia y en algunos casos en su afán por la estandarización y la homogenización ha venido señalando y silenciando la voz de maestros y estudiantes lo que finalmente termina por invisibilizar incurriendo en la práctica del menosprecio.

Es por lo anterior que, desde nuestro lugar de maestras en formación, en el presente trabajo de grado nos propusimos comprender de qué manera la generación de narrativas favorece la configuración del reconocimiento como rasgo de la subjetividad política a partir del análisis de las relatos de tres maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana y de algunos estudiantes del grado 5-3 de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo.

Para ello, nos acercamos en primer lugar, al concepto de subjetividad política desde los autores Álvaro Díaz (2012), Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero, Héctor Ospina, Germán Muñoz (2008) y Botero, Alvarado y María Teresa Luna (2009), quienes sostienen que la subjetividad política debe ser entendida como un pensamiento y una acción política, que parta de la reflexión y le permita a los sujetos posicionarse, logrando así la construcción de una colectividad que crea y resignifica la realidad en la que los seres humanos, dentro de su diversidad, coexisten.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Es así como la subjetividad política desde los planteamientos de Hannah Arendt utilizados en Alvarado, Botero, Ospina, y Muñoz (2008), se entiende

como una forma de estar y de construir el mundo, que necesita de la acción colectiva para realizar proyectos que propendan por el bien común. Se trata, entonces, de poner en diálogo y en convivencia la experiencia de la vida cotidiana con los otros y las otras, para la elaboración de las interpretaciones que hacemos de la realidad, para así generar nuevos sentidos, nuevas aperturas para estar en el mundo.

Igualmente, la categoría del reconocimiento fue teorizada desde el filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth, quien en sus estudios plantea el reconocimiento como una propuesta para combatir el menosprecio y las desigualdades sociales, y en el cual reconoce tres subcategorías que son: el amor entendido como el lugar de acogida que se da principalmente en la familia, el derecho en el que el sujeto configura su capacidad de autolegislación en relación con lo moral y jurídico, y la solidaridad, que nos permite ser reconocidos como un sujetos con capacidades, ideas y potencialidades que aportan a la obtención de metas comunes.

Para cumplir con nuestro objetivo se realizó ejercicio investigativo partiendo de un enfoque hermenéutico ontológico político desde una perspectiva cualitativa, dentro de lo cual se contemplaron las narrativas como parte de la metodología e instrumento de recolección de datos, que nos permite recuperar el sentido o los sentidos y comprensiones que le dan los sujetos a sus diferentes realidades y experiencias. En este sentido, la lectura de las narrativas se da desde lo interpretativo-comprensivo. Los sujetos participantes en la investigación fueron las tres maestras en formación y 36 estudiantes del grado 5°3 de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años.

La organización del trabajo está dispuesta de la siguiente manera: en la primera parte se presentan aquellos aspectos que motivaron la investigación, nuestros objetivos, la justificación del proyecto y se realiza la caracterización de los estudiantes participantes. En la segunda parte se recogen el marco referencial y teórico. La tercera parte presenta la ruta metodológica que guio el proyecto. Finalmente, en un cuarto momento, se presentan las líneas de sentido y las consideraciones finales.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## 1. MIRADAS QUE SE CONSTRUYEN EN CONTEXTO

Facultad de Educación

Como es costumbre, los y las estudiantes que estábamos por iniciar el octavo semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana fuimos citados a la velada en la que se presentaban las diferentes líneas de investigación, desde las cuales se abrían posibilidades para plantear los proyectos de investigación que hacen parte de esta etapa final de nuestro proceso formativo. Dicha etapa contempla dos semestres de práctica profesional y un semestre para la redacción del trabajo de grado. Por lo que este era uno de los momentos más esperados de nuestro proceso de formación como maestras, ya que sabíamos que la selección de la línea de investigación implicaba elegir el camino por el que transitaríamos durante el último año y medio de la carrera.

De las cuatro líneas presentadas aquella tarde, la que correspondía a la subjetividad política de maestros y maestras nos ofrecía la opción de trabajar lo formativo, acercándonos a la comprensión del ser humano desde lo histórico, lo político, lo individual y lo social y logró cautivar a un mayor número de asistentes, incluidas nosotras. Por esto, nos inscribimos en esta línea sin dudar, porque en su propuesta recogía muchos asuntos que eran de nuestro interés, los cuales habíamos logrado identificar en nuestras prácticas pedagógicas tempranas.

Ya en el espacio del seminario de práctica profesional nuestros primeros esfuerzos se concentraron en acercarnos al concepto de subjetividad política a través de diversas lecturas y del rastreo de investigaciones que habían abordado el mismo tema. Durante este ejercicio logramos identificar que esta categoría teórica se componía de diversos rasgos, entre los cuales se definieron cuatro para construir un macroproyecto, que partía de una pregunta inicial que indagaba por el proceso de configuración de la subjetividad política de las maestras en formación, estos rasgos fueron: la alteridad, la conciencia histórica, el posicionamiento político y el reconocimiento. Esta elección de los rasgos no fue al azar, se hizo teniendo como base las observaciones que habíamos comenzado a hacer en las cuatro instituciones educativas en las que, las ocho estudiantes del grupo, haríamos el proceso de práctica. Fue entonces como, a partir de lo observado en las I.E, cada equipo definió el rasgo desde el cual elaboraría su proyecto, en nuestro caso elegimos el reconocimiento, porque





como se verá en adelante, fue a partir de este que pudimos establecer algunas relaciones de sentido, que partían de reflexiones que hicimos: de las características de la I.E y del grupo en el que realizaríamos el proyecto; y fundamentalmente, porque nos permitía incluirnos en dichas reflexiones, tanto desde el lugar de maestras en formación como desde el lugar y la responsabilidad que como mujeres y ciudadanas tenemos ante nosotras mismas y ante el mundo que nos rodea.

Estos primeros acercamientos teóricos nos permitieron comenzar a establecer relaciones entre algunas de las problemáticas generales que nos aquejan como sociedad y aquellas que, de manera más particular, se instalan en el espacio escolar. Una de las primeras reflexiones nos hizo tomar consciencia de que cuando hablamos de la vida en comunidad, generalmente hacemos referencia a una de las principales características de los seres humanos, que nos identifica como gregarios, es decir que somos seres sociales que necesitamos de otros y otras para vivir. Por lo que el desarrollo físico, emocional, espiritual y cognitivo siempre se da al interior de un contexto social y cultural particular, que nos acoge y nos transmite un sistema de creencias, valores y normas que influyen en el comportamiento y el pensamiento de quienes a ella pertenecemos.

Pero sucede que, las maneras en que asumimos ese vivir en comunidad actualmente, están en la lógica del mundo globalizado, el cual implica asuntos como grandes avances tecnológicos, rapidez en la circulación de la información, aceleración de los ritmos de vida, expansión del mercado, cambios en las formas de cohesión social, entre otros. Por lo que las personas y sus costumbres, más que convivir, coexistimos compulsivamente, inmersos en modos de vivir que son el producto de lo que de alguna manera nos imponen las grandes industrias y el sistema capitalista, alejándonos de esa idea de comunidad particular y de contigüidad y cercanía, para ingresar a las llamadas sociedades y comunidades globales.

Algunas de las dinámicas que desde nuestras comprensiones relacionamos con las lógicas de lo global tienen que ver con el mercado y como este ha logrado permear todas las esferas de lo humano. Los mercados globales incorporan nuevos significados y valores a las instancias culturales y sociales, transformándolas de tal manera que en ocasiones nos es difícil reconocer lo local y lo propio, puesto que privilegiamos y otorgamos una mayor importancia a todo aquello que viene de afuera, con el peso y el atractivo de lo extranjero, lo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

novedoso, lo de vanguardia, y terminamos asumiéndolo de manera acrítica como modelo a seguir.

En esta dinámica de lo global, no solo se venden productos sino también imágenes, discursos e ideas que van configurando formas de pensar, estilos de vida y patrones culturales, sociales y estéticos, entre otros, en los que las relaciones humanas están generalmente mediadas por el dinero, la acumulación de bienes, promesas de felicidad y una idea de prestigio social a ultranza. No obstante, como uno de los resultados adversos a todas las promesas de felicidad que se mercantilizan desde estas lógicas del consumo, lo que se evidencia es que aumentan los sentimientos de soledad, de inseguridad, los temores y el vacío interior, que conllevan a expresiones de crisis personales y a una especie de deterioro de lo colectivo y afectan al sujeto en su universo individual y social.

Por otro lado, observamos que en medio de las disputas que se dan en nombre del progreso, la competitividad y el deseo de poder, en nuestra sociedad se validan diferentes tipos de violencias, las cuales van desde la violencia física, que atenta contra la integridad corporal y material; la psicológica, que causa daños emocionales y puede comprometer el desarrollo personal; la estructural, que se manifiesta en la imposibilidad de acceder a los derechos básicos, a la satisfacción de necesidades relacionadas con el bienestar humano y que se presenta a través de las enormes brechas sociales que hay en nuestra sociedad; y por último está la violencia simbólica, la cual está presente en la cultura y se manifiesta en todos los ámbitos de la vida social, pero a la vez es la más invisible de todas, pues está soportada en las prácticas, en los discursos y en las relaciones de poder y de dominación.

Tomar consciencia de estos asuntos fue esencial para nosotras, porque al comenzar a incursionar en el tema de la subjetividad política, entendimos que era imprescindible reconocer lo que sucedía a nuestro alrededor, poder leerlo desde una perspectiva crítica y a la vez propositiva, que nos impulsaba a mirarnos a nosotras mismas también, a revisar el lugar que como mujeres, como ciudadanas y como maestras tenemos ante los otros y otras, ante la sociedad y ante el mundo. Esto significaba comprender la importancia de sentirnos partícipes de la historia y de asumir la responsabilidad de contribuir en la construcción de una sociedad más equitativa, más humana, y por supuesto, poder hacerlo desde el lugar de maestras que elegimos tener.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Entonces, al comprender que la escuela no es ajena a todas las realidades anteriormente descritas, nos dispusimos a iniciar la etapa de observación en busca de realidades, potencialidades y problemáticas del espacio escolar. Fue entonces cuando se hizo evidente para nosotras que, el sistema educativo, de algún modo, también ha caído en la dinámica de las lógicas mercantiles, porque, entre otros asuntos, en nuestras instituciones educativas se privilegian los contenidos y los resultados más que los procesos, se mide la calidad a partir de pruebas estandarizadas, se considera la educación como una gran empresa que presta un servicio y no como un derecho, se educa para el trabajo, para la innovación, se asume la política como un contenido de un área en particular y no como una vivencia y la formación humana se reduce a la prescripción de unos valores y unas normas a seguir.

También observamos que, el interés sobre el asunto del acoso escolar, pese a ser un tema que ha cobrado mucho revuelo en los últimos tiempos, está vinculado de manera más directa con las formas de violencia física, con lo visible, pero es muy poco lo que se plantea sobre la violencia simbólica, que es la que más se vivencia en el día a día de la escuela. Por tanto, este fue uno de los asuntos que más nos hicieron reflexionar desde nuestro lugar de maestras en formación. Porque pudimos evidenciar que, en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, donde hicimos la práctica pedagógica, se presentan muchas formas de este tipo de violencia, las cuales están tan enraizadas desde lo cultural que no es fácil percibir las a simple vista, por eso, teniendo esta lente, pudimos observar que allí habitaban distintas formas de menosprecio, humillación y desposesión, las cuales se presentan desde diversas acciones y de manera particular desde el lenguaje, tanto verbal como no verbal, ocasionando que los sujetos experimentaran situaciones de desconocimiento de sus propias capacidades, potencialidades y por tanto de muchos de sus derechos.

Es así como el menosprecio, entendido como la desvalorización de las capacidades del otro y de su ser, conlleva al silenciamiento de muchos maestros y estudiantes en las dinámicas escolares; además entorpece la participación en los procesos de producción y apropiación del conocimiento y la comprensión del entorno.

Otro asunto que pudimos observar, ya de manera más particular en el grado 5°3, de la I.E Hernán Toro Agudelo, que fue el grupo en el que se realizó el ejercicio investigativo



de la práctica pedagógica, es que constantemente se presentaban dificultades en relación con la disciplina y el cumplimiento de la norma, esto se hacía evidente cuando, por ejemplo, los estudiantes asumían por vía de la fuerza, ciertas actitudes de oposición y rechazo frente a la autoridad de los maestros y maestras e ignoraban las orientaciones y los llamados de atención. Para esto usaban expresiones descalificativas e insultantes, tanto verbales como no verbales, y a la hora de querer comunicarse con sus maestros/as había más gritos que diálogo. Después de indagar un poco al respecto, pudimos evidenciar que ellos y ellas no se han sentido participes en la construcción de las normas, por lo que muchos sienten que estas son impuestas y arbitrarias, que no se reconocen sus ideas, necesidades e intereses.

De otro lado, también se observó que se presentaban diferentes actos de violencia relacionados con agresiones físicas y verbales, tales como insultos, golpes, actitudes desafiantes e incitaciones hacia confrontaciones entre los mismos estudiantes, los cuales fueron una constante durante la realización de nuestro proyecto, pero estos no son un motivo de preocupación para muchos de ellos, porque según lo manifestaban ellos/as mismos/as, les parecía “normal” que esto sucediera, incluso algunas de estas expresiones eran justificadas desde el hecho de ser amigos y de estar acostumbrados/as a dichos tratos.

Las diferentes formas de desconocimiento y vulneración se manifestaban también en acciones como el señalamiento que se hacía sobre algunos de los estudiantes, lo que unido a los gritos y las burlas permanentes en las dinámicas del aula, incidían, según nuestras comprensiones, en que se llegara hasta el silenciamiento y a ciertas maneras de invisibilización de ellos y ellas. Todo esto, nos hizo considerar el reconocimiento como un tema de importancia para nuestra investigación pedagógica, en tanto que, desde un trabajo intencionado pedagógica y didácticamente se puede favorecer la emergencia de nuevas formas de interacción y comunicación, que partan del poder mirarse a sí mismos y de evidenciar los diferentes vínculos que tenemos con los otros y otras, lo cual creemos que puede contribuir a que se fortalezcan las relaciones humanas al interior del grupo.

Ahora bien, en los procesos de reconocimiento y configuración de las historias particulares de los sujetos, la construcción de narrativas cobra un papel fundamental, pues favorece la emergencia de asuntos en los que se expresan emociones, sentimientos y se





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

develan diferentes escenarios en los que se ha vivido, entre otros. Lo cual permite apreciar la propia historia de vida de los sujetos y la presencia del otro con sus diferentes historias y experiencias, con lo que se favorece la reflexión sobre la manera en que formamos parte de un tejido social, que a su vez va formando nuestra experiencia, pues es a través del otro y la otra que vamos siendo, nos vamos transformando, y con nosotros el mundo; por tanto entendemos que la narrativa nos permite reconocernos y ser reconocidos, lo que sin lugar a dudas es una posibilidad de afirmar nuestra existencia y nuestra acción en el mundo, en tanto que hay otro que a su vez me constituye, me da voz, y me permite ser escuchado y acogido, así como formar parte de la transformación y el devenir constante de la humanidad, de la sociedad y la cultura, para lo cual mi voluntad y mi acción son generadoras de rupturas y nuevos horizontes que posibilitan construir sentidos y emerger en un mundo de sujetos que cada vez más pierden los rasgos que delinean sus débiles rostros, perdidos en las hileras de sombras recubiertas por el silencio, la individualización y la indiferencia.

Por todo lo anterior, desde nuestro lugar de maestras en formación en Humanidades y Lengua Castellana, decidimos acercarnos comprensivamente al tema del reconocimiento como rasgo de la subjetividad política y resaltamos su potencia a la hora de formar maestros políticos y críticos que piensen las problemáticas de su entorno, tales como la violencia que ha caracterizado la historia de nuestro país y su influencia en las formas de relacionamiento, es decir, maestros/as que reflexionen sobre los vínculos que existen en aquello que pasa en la escuela y distintas problemáticas que sociedad tenemos.

### **1.1. Pregunta problematizadora**

- ¿De qué manera las narrativas favorecen la configuración del reconocimiento, como rasgo de la subjetividad política, tanto de las maestras en formación como de los y las estudiantes-del grado 5º3 de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo que hacen parte de los procesos de la práctica pedagógica en el área de Humanidades y Lengua Castellana?





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 1.2. Objetivo general

- Comprender la manera en que, por medio de la construcción de narrativas, se puede dar la configuración del reconocimiento, como rasgo de la subjetividad política, tanto de las maestras en formación como de los y las estudiantes del grado 5°3 de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, que hacen parte de los procesos de la práctica pedagógica en el área de Humanidades y Lengua Castellana

## 1.3. Objetivos específicos

- Interpretar los significados y sentidos que cobra el reconocimiento como rasgo de la subjetividad política en las narrativas que, sobre la reflexión de su práctica pedagógica, realizan las maestras en formación.
- Interpretar las narrativas de los las estudiantes a la luz del reconocimiento, como uno de los rasgos de la subjetividad política.
- Aportar a la reflexión de lo que significa la configuración de las subjetividades políticas en y desde el aula.

## 1.4. Identificando la necesidad de configurar nuevas miradas

Teniendo en cuenta el actual panorama político y social que atraviesa el país, consideramos necesario abordar la subjetividad política desde los programas de formación de maestros y maestras, ya que permite tener una mayor comprensión acerca de la importancia de sabernos sujetos históricos, del potencial que tenemos para emprender acciones de cambio que desemboquen en la transformación de las diferentes violencias que se han naturalizado en un país tan marcado por la guerra como el nuestro. Tema que cobra una mayor vitalidad y relevancia si tenemos en cuenta el momento crucial que vive nuestro país, ante la posibilidad de poner fin a más de cincuenta años de confrontación bélica entre el



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Entendemos los tratados de paz como un proceso que no solo se da entre los representantes del Gobierno y las FARC, reunidos en las mesas de negociación en la Habana, sino que involucra el compromiso y la voluntad de todos los colombianos, y la escuela no puede dar la espalda a esta realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible observar la importancia de abordar el tema del reconocimiento dentro de las prácticas pedagógicas en el marco de la Licenciatura Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, puesto que reconocemos la escuela como uno de esos lugares en los cuales se tejen relaciones entre los sujetos y se da apertura a un universo donde confluyen diversas subjetividades y modos de ser y estar en el mundo a través del lenguaje. Por lo cual la escuela es ese primer lugar de ingreso al mundo social, en el cual se configuran formas de ser, ya sea por afinidad o por rechazo a lo que vemos en otros y otras. Así mismo, como maestras de lenguaje vemos la necesidad de formar políticamente, a partir de lo cual los estudiantes se reconozcan desde el derecho, el amor y la resignificación de sus potencialidades como formas de aportar a la construcción de nuevos lugares, de una sociedad que podamos habitar desde el respeto y la comunicación.

En el ámbito escolar, no solo se aprenden los contenidos de las diversas áreas de conocimiento, sino también lo que es el otro y la otra, las maneras de actuar, las posturas que se asumen, las valoraciones que se dan frente a distintas situaciones de la cotidianidad, entre muchos otros aspectos. Por esto, consideramos que es pertinente y necesario abordar el tema de la subjetividad política en el ámbito escolar, en tanto que, lo que allí ocurre no compete solo a la escuela, sino que está en relación directa con las esferas social, cultural y política. En este sentido, los procesos de formación deben centrarse en lo humano y en la configuración de sujetos críticos, responsables y éticos, en ciudadanos que pongan en práctica todo esto, en los diferentes espacios que habitan en su vida diaria y en las diversas formas de relacionamiento con el mundo que los rodea.

Así pues, pensar el espacio escolar como un lugar para el reconocimiento y la formación política es fundamental, porque este es un escenario de interacción humana, una



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

esfera pública, y desde el pensamiento arendtiano, la política solo se puede realizar en el entre-nos, es decir, en la esfera pública. En este sentido, es de vital importancia que los y las maestras tengamos conciencia de las implicaciones éticas y políticas de aquello que se enseña directa o indirectamente, de lo que se valida o no, de lo que se legitima o no, de lo que se transmite a otros y otras por medio del discurso y de las acciones que emprendemos.

Consideramos entonces que, para acceder a los procesos de formación humana y política, se requiere partir del reconocimiento de los sujetos en todas sus dimensiones, por esto, el ejercicio investigativo que se realizó en el espacio de práctica pedagógica, se centró en generar procesos de comprensión que contribuyan a la consolidación de nuevas formas de integración y diálogo entre los diferentes actores de la escuela, a partir del trabajo en torno al reconocimiento, entendido como parte fundamental de la subjetividad política.

El trabajo en torno al reconocimiento ayuda a desarrollar una consciencia sobre las propias capacidades que nos permiten relacionarnos con el otro, ya no desde la violencia sino desde la cooperación y la búsqueda colectiva de un bien común. Buscamos además, generar una reflexión teórica, desde lo comprensivo, sobre cómo abordar el reconocimiento en contextos escolares, buscando dar lugar a la formación de sujetos políticos con capacidad de intervenir y pensar las situaciones que se presentan en los diversos contextos, contribuyendo así a la transformación de las dinámicas que se dan a nivel nacional y local.

Observamos que en nuestra sociedad muchas veces las personas con sus emociones, sentimientos y maneras de ver el mundo no son tenidos cuenta en la obtención de logros y proyectos colectivos. Se ha ignorado nuestra condición de humanos que sienten y que están en íntima relación con los otros y las otras, haciéndonos aparecer como simples usuarios o máquinas que únicamente están en capacidad de reproducir las órdenes aprendidas en el juego de oferta y demanda.

Es por ello que, consideramos necesario contemplar una apuesta diferente que nos permita hacerle frente a las dinámicas sociales que nos alientan a perseguir recompensas individuales e impiden la configuración de sujetos autónomos capaces de reflexionar sobre su entorno y su realidad, para que así podamos aportar a la consecución de proyectos guiados



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

por intereses comunes. Es necesario, además, generar consciencia de la responsabilidad que tenemos como ciudadanos, y emprender acciones de transformación en el aula que contribuyan a la humanización del acto educativo y así aportar en la configuración de sujetos políticos conscientes de la necesidad de ser parte de las acciones de cambio que requiere nuestra sociedad.

Es por ello que optamos para la generación de narrativas personales, que permitieran recorrer los diferentes caminos de lo humano y nos hicieran volver la mirada sobre las vivencias y las experiencias en relación con la escuela y con la vida, para identificar rasgos que posibilitan la configuración de una subjetividad que se constituye en relación a la existencia del otro y la otra, ya que al narrar tenemos la posibilidad de generar un proceso de inmersión en la propia historia y encontrar en ella los elementos que constituyen nuestro mundo subjetivo: los miedos y las fortalezas, las victorias y las derrotas, el cómo y el porqué de lo que hemos venido siendo. En este sentido las narraciones se nos presentan como posibilidades de conocimiento y reconocimiento de los diferentes aspectos que intervienen en el devenir humano y nos dan la oportunidad de comprendernos y ponernos en paz con nuestra historia. Es la narración, entonces, la que nos da la posibilidad de des-velarnos, comprendernos e ir uniendo los fragmentos de nuestra vida y de nuestra relación con la otredad, con aquello que forma parte de lo ajeno que va tomando forma en nuestro interior y nos va constituyendo.

### **1.5. Una mirada al contexto**

La institución Educativa Hernán Toro Agudelo se encuentra ubicada en el barrio Manrique central, que pertenece a la comuna 3, de la zona nororiental de Medellín. Desde nuestra experiencia como habitantes del barrio, podemos dar cuenta de distintas situaciones que ha vivido el sector, entre las que es pertinente señalar que, este es un barrio que se vio fuertemente afectado por la guerra urbana que se vivió entre las décadas de los 80 y los 90 en Medellín. La cual estuvo asociada a la presencia de diversos grupos al margen de la ley, entre los que habían milicias, grupos paramilitares, combos, bandas, narcotraficantes y sicarios, y todas estas organizaciones criminales actuaban bajo una misma lógica del ejercicio del poder a través de la violencia. En los últimos años las confrontaciones armadas y sus implicaciones han disminuido notablemente, en comparación con la época en la que el poder





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estaba en las manos del cartel de Medellín. Sin embargo, aún hoy, el control territorial del barrio se divide entre diferentes grupos al margen de la ley, y en muchas oportunidades las disputas entre estos han limitado la movilidad de la comunidad a través de las llamadas fronteras invisibles, las cuales han dejado numerosas víctimas.

Este fenómeno sin lugar a dudas generó unas formas diferentes de vivir en el barrio y de movilizarse por él, ya que debido a la forma violenta en que se hacían efectivas las restricciones y la delimitación de algunas zonas, se fueron generando distintos tipos de señalamientos y estigmatizaciones sobre los habitantes de cualquiera de los sectores que entraban y entran en la disputa territorial, los cuales siempre han estado asociados con los sectores de influencia de las actividades delictivas propias de estos grupos, y allí ellos son quienes imponen las “leyes” a los habitantes del barrio.

Estas constantes tensiones y la violencia que provocan, han marcado de manera particular la vida de las personas que allí vivimos, pues el miedo, la desconfianza, la legitimación de la fuerza y las agresiones, siguen estando presentes en la vida cotidiana y de tanto repetirse se van incorporando en los modos de asumir y entender la vida.

Tener en cuenta este contexto, es necesario para entender algunas situaciones que se presentan al interior de la institución educativa, pues allí, al igual que en su entorno, se evidencian conductas intolerantes que se expresan por medio de agresiones, de acciones de hecho que invalidan la palabra como recurso para la mediación de los conflictos, se respira una gran dificultad para establecer acuerdos, se señala y estigmatiza, se privilegia el control de unos a otros, y con todo esto, pareciera que se esfuman las posibilidades reales de asumir cualquier pacto de convivencia pacífica.

Un asunto que nos llamó la atención desde el inicio de nuestra práctica pedagógica, fue la presencia de cámaras de seguridad que están puestas estratégicamente en los pasillos, con la intención de vigilar y controlar lo que sucede con los estudiantes, maestros y en general con todo el personal que allí confluente. La mirada que sobre estas cámaras tienen algunos de los miembros de la I.E varía, por un lado, están quienes piensan que es un hecho positivo, ya que garantiza de algún modo la seguridad en el plantel frente a la presencia de extraños; pero,





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

por otro lado, están los que consideran que a quienes se vigila es a los propios maestros y estudiantes. Nuestra apreciación sobre esto es que, estos dispositivos de vigilancia, lo que propician es que los sujetos actúen de acuerdo a lo establecido, no por el convencimiento de ello sino por no recibir un castigo, lo que limita la configuración de sujetos autónomos y responsables de sí y de su entorno, porque esto no favorece la capacidad y la posibilidad de autolegislarse y de pensar en las consecuencias de los propios actos, a partir del reconocimiento de los demás y de la repercusión que sobre ellos puede tener lo que cada quien hace. Además, invaden la intimidad y vulneran la libertad de los sujetos y se constituyen en un acto de presión, especialmente para los maestros/as, a quienes se les juzga y en muchas oportunidades no se les da la posibilidad de preguntar por lo ocurrido o de esclarecer los hechos si no que, de una, con prueba en mano, se les responsabiliza, ya sea por acción o por omisión.

Pese a esto, en el Manual de Convivencia de la institución se plantean unas obligaciones éticas, entre las cuales encontramos: proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física, psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los compañeros y de los profesores. Además, en la institución se propende por formar un estudiante que sea reflexivo, crítico, responsable y con una gran capacidad de análisis que le permita solucionar problemas, desde su formación humana, que lo posiciona como líder que cuida y preserva su espacio y se compromete política y socialmente. No obstante, durante el desarrollo de las prácticas observamos que gran parte de estas expectativas no se cumplen, puesto que las prioridades que se tienen a nivel académico se centran en el desarrollo de contenidos y habilidades, tales como el reconocimiento de estructuras gramaticales, elementos de la narración, tipologías textuales, temas que si bien es importante reconocer, deben estar acompañados de una respectiva significación, de un sentido, para que no se le de un papel secundario a la formación humana y reflexiva.

De otro lado, durante el proceso de práctica, pudimos observar que las estrategias empleadas en las aulas, y en general en los espacios del colegio, no han sido suficientes para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados en la documentación institucional, pues la forma de seleccionar los contenidos y más aún, el hecho de centrarse puntualmente en



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

ellos, así como el hecho de realizar el trabajo en el aula, sin conservar una relación con los contextos de los estudiantes y los eventos de su cotidianidad, no permite que se dé una articulación con la pretensión de formar estudiantes críticos, reflexivos y humanos.

En relación a la forma de desarrollar las competencias del área de lengua castellana no se evidenció interés por los procesos de significación y construcción de sentido que pudieran generar los y las estudiantes, además no se tomaban en consideración sus potencialidades y capacidades en el desempeño de las actividades

### ***1.5.1. Una mirada particular del aula***

El grupo estaba conformado por treinta y seis estudiantes, 15 mujeres y 21 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 14 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. A nuestra llegada, algunos docentes nos plantearon que este era un grupo que presentaba particularidades en cuanto a la disciplina, eran desafiantes y transgresores de la norma, pero que, en comparación con el resto de los grupos de la institución, era un grupo con el que se podía trabajar.

Al respecto, pudimos observar que, los estudiantes de edades más avanzadas no compartían con los menores, ni en las interacciones del aula ni en los descansos. Se presentaban dificultades con la escucha, no se respetaban ni se reconocían las particularidades del otro y de la otra, y se presentaban distintas formas de violencia, tanto físicas como verbales. Pero, en el transcurrir de las clases, también fue posible identificar que los y las estudiantes evidencian interés y motivación hacia aquellas actividades en las que se establecían vínculos con su cotidianidad, y con las experiencias de aquello que habían aprendido a lo largo de su vida, no solo con lo relacionado con el espacio académico sino también con lo social y familiar, pues se sentían involucrados y esto les gustaba.

Fue así como, a partir de las actividades que comenzamos a proponer, en los estudiantes se pudo apreciar entusiasmo frente a la posibilidad de narrar asuntos que para ellos y ellas eran importantes, tales como: el hecho de pertenecer a un grupo, de entrenar, de alcanzar logros, de ganar medallas, de estar con sus amigos/as y con la familia, entre otros asuntos, lo cual permitió que poco a poco se fueran identificando muchas situaciones,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

sentimientos y vivencias que eran similares entre ellos y esto generó otras posibilidades para el relacionamiento entre algunos de ellos/as.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## 2. MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y RECONOCIMIENTO

En el rastreo de antecedentes investigativos que hicimos, se tuvieron en cuenta dos asuntos que estaban en relación con nuestro objeto de investigación, el primero tuvo que ver con aquellos ejercicios de investigación que trabajan la subjetividad política, de manera particular en relación con maestros/as y con el ámbito educativo; y el segundo con aquellas publicaciones que estuvieran relacionadas con la noción de reconocimiento, la cual se tomaría como categoría principal de nuestro trabajo.

### 2.1. Ampliando la mirada sobre la subjetividad política

Partiendo del macro-proyecto que se propuso desde el Seminario de la Práctica Pedagógica, se hizo un rastreo general de los trabajos concernientes a la subjetividad política, en el que se encontraron 21 publicaciones comprendidas entre los periodos de 2005 y 2014. Estas investigaciones son todas de corte cualitativo y fueron abordadas desde enfoques como la fenomenología, la hermenéutica y el enfoque crítico, lo cual nos permitió tener un panorama amplio de las investigaciones y estudios realizados en torno al tema de la subjetividad política.

Para dar cuenta de los aportes realizados en las investigaciones encontradas, en primera instancia, se hablará sobre aquellas en las que se aborda el contexto educativo. En esta categoría se encuentra el trabajo de Luis Flores y Viviana Sobrero (2011), “Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo” en el que se estudiaron las relaciones que existen entre política, educación y configuración de subjetividades, como posibilidades que habitan en el ser humano, que percibe y experimenta los hechos o acciones cuando está en interrelación con el mundo; el trabajo de Bornand (2011), titulado “Escuela y subjetividad política. Una indagación sobre los significados que los y las estudiantes construyen en torno a su Formación Política en la Institución Escolar”, que sostiene que los seres humanos son seres inminentemente políticos, pues en la medida en que es un ser humano, es un ser social, de manera que la actividad política, entendida como pensamiento, discurso y acción se vuelve parte fundamental en la construcción de los sentidos y de la participación política que ejercemos como ciudadanos del mundo y de un país.



Así mismo, el artículo de Palacios y Herrera (2013) “Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela” en el cual se reconoce la escuela como un lugar en donde convergen significaciones, subjetividades y distintas formas de socialización; se desarrollan formas de “sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde lo individual y lo colectivo” (P, 415). Además, se plantea al maestro como sujeto que es capaz de tomar distancia de ese sujeto cartesiano, es decir, fragmentado y aislado que se conserva de la modernidad; entonces el maestro es visto como un sujeto consciente de que el ser humano habita en medio de “relaciones múltiples y heterogéneas” (pág, 418) y que la escuela no es ajena a tensiones, sobre todo por el hecho de estar atravesando momentos de crisis y cambios.

En este sentido fue pertinente abordar el trabajo anteriormente referenciado, pues nos permitió comprender que son inevitables y a la vez necesarias las transformaciones y las reconfiguraciones que se dan en la escuela, pues ellas permiten construir nuevas interpretaciones y, por ende, nuevos sentidos en la interrelación que establecemos con otros y otras, en la configuración de múltiples realidades, relaciones y proyectos para la reivindicación de ese ser humano y comunitario que somos. En síntesis, este trabajo nos permitió comprender que el maestro como sujeto político reconoce que, a través de su pensamiento y acción es posible generar nuevos encuentros, que permitan nuevas resignificaciones para posicionar al sujeto como constructor y recreador de sus contextos, con la capacidad de redireccionar sus expectativas en una esfera en común, en la que convergen aceptaciones, inconformidades y búsquedas compartidas.

Finalmente, en esta misma categoría, ubicamos el trabajo de García (2014), con su artículo de investigación “La resistencia: decisiones de SER para educar”, en el que se reflexiona sobre la resistencia como un rasgo de la subjetividad política que, permite al maestro agenciar posturas críticas y reflexivas, desde una comprensión de importancia del otro y la otra y desde el respeto de su pluralidad. En este trabajo se analiza la subjetividad como una capacidad mediadora del ser humano, que permea los espacios en los que interactúa, en los que, desde sus posicionamientos éticos, políticos y morales es capaz de asumirse como un sujeto transformador de sus acciones y su mundo. La autora plantea la siguiente afirmación: “La resistencia se configura biográficamente con la mediación de una



experiencia de subjetivación constante, a partir de referentes morales, éticos y políticos, que ponen al sujeto en un lugar de transformación de sí y del mundo.”

(García, 2014, p. 98). Evidenciando la manera en que la resistencia, configurada como eje central de la subjetividad política, potencia rasgos de la subjetividad política, tales como los de la alteridad, la pluralidad y la conciencia histórica, entre otros.

En este mismo sentido, encontramos otras investigaciones que reflexionan sobre el maestro como un sujeto político. Estos trabajos son los de Álvaro Díaz (2012), con su trabajo “Devenir, subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político”; Rodríguez (2012), con su artículo “la formación de la subjetividad política”; Martínez y Cubides (2012), en “Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación”; Díaz y Alvarado (2012) ) con “Subjetividad política encorpada”, y Urrego (2014) con el trabajo “La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos” y el del Martínez (2006), cuyo artículo se titula “La figura del maestro como sujeto político, el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento”, en el cual queremos detenernos, porque se da cuenta de cómo, desde la colectividad, los maestros y maestras propician ambientes de pensamiento y acción política. Además, se reflexiona sobre cómo las interacciones producidas en las redes y colectivos pedagógicos, posibilitan nuevas significaciones para pensar al maestro como un sujeto político, que se aparta de las dinámicas del mercado:

De esta manera y recogiendo algunos enunciados, podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a: espacios donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, ‘suelos fértiles’ para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico, grupos que superan las llamadas innovaciones y experiencias significativas y crean sus propias formas de producción de saber -sin las resistencias que produce llamarse ‘maestro innovador’-, redes que construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres<sup>12</sup>, colectivos que actúan como facilitadores de proyectos inter-instituciones e inter-organizaciones<sup>13</sup>, como interlocutores y generadores de políticas educativas<sup>14</sup> (Martínez, 2006, p. 246).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

El mundo y sus sistemas de control ven al maestro como un sujeto mínimo que está más para ejercer una función operaria y no humanística, para quien su subjetividad no genera relaciones ni sentidos con los otros, ni con el mundo. En este sentido:

Se hace evidente la demanda por sujetos productores capaces de actuar sobre lo producido, políticos en tanto tengan ‘voluntad de acción y de construir proyectos alternativos’ (Zemelman, 1989-1997), capaces de reflexividad -expresada en auto-reflexiones y reflexiones colectivas sobre sí mismos, sobre los otros y lo otro-, creadores de un modo de conocimiento intersubjetivo, con capacidad de discurso y acción (Arendt, 1997) y de actuaciones resultantes de ese agónico, y permanente ‘deseo de ser actor’ (Touraine, 1997- 2000), capaces de hacer crítica, de cuestionar y ‘poner en discusión la significación de las reglas y las imposiciones producidas por la sociedad’ (Castoriadis, 1988), de proponer acciones alternas en las que la defensa y construcción de lo público y el reconocimiento del otro, como ‘legítimo otro’, sean la medida ética de sus actuaciones. (Martínez, 2006, p.244).

Se plantea entonces, la posibilidad de cambiar los determinismos en los que interactúa el ser humano, para así potenciar los espacios de actuación en los que, a través de procesos de reflexividad sobre sus actos, sea capaz de asumirse como un ser que se reconoce, construye y transforma el mundo en que vivimos, siendo responsable de la dimensión política e histórica que nos permea. Por eso, estos aportes fueron valiosos para nuestro trabajo, porque nos permitieron la reflexión sobre cómo agenciar espacios que permitan el encuentro con el otro y la otra, que ayuden a desnaturalizar esas invisibilizaciones a las que sometemos a otros/as y vencer esas amenazas que sentimos con su presencia. Así mismo, fue importante concebir las transformaciones que pueden generarse en el aula de clase si se asume una postura crítica y una acción política, motivada por la reconfiguración y recreación de las realidades que construimos como colectividad y así romper las barreras que nos coartan y silencian.

Finalmente, están otros autores que también abordan la subjetividad política en relación con el maestro, son: Portela y Portela (2010), con la investigación “Subjetividad



política en la formación de formadores”; Baracaldo (2011), con “La subjetividad en la formación de maestros”; Vásquez y Monroy (2011), con su trabajo “Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia”; Patiño, Cárdenas y Martínez (2012), con “La subjetividad Política del maestro en diferentes espacios de aparición”; García, Urrego y Restrepo (2013), con “Sentidos entretejidos: una aproximación a la subjetividad política de maestros y maestras en la ciudad de Medellín”; y León (2013) ) con la investigación “El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación”. Estos trabajos coinciden en reafirmar la importancia y urgencia de transformar y concebir al maestro como un sujeto político que, desde sus prácticas y discursos puede y debe posibilitar escenarios en los que se favorezcan el reconocimiento de la pluralidad como condición de la política; la emergencia de subjetividades políticas en el aula; la generación de diferentes espacios con el mundo, que permitan la proyección de nuevos horizontes de sentido, entre otros.

El trabajo de Baracaldo (2011), de manera particular fue importante para nosotras, porque nos permitió hacer una reflexión sobre el hecho de entender la subjetividad política desde el cuidado de sí como una esencia propia del ser humano, el yo del ser humano que habla del mundo y que representa al mundo:

Se trata de trabajarse, de intervenir sobre sí en el transcurso de toda la existencia, de hacerse uno mismo su propio objeto de aprecio. De ahí que sea importante incluir la idea de retorno de sí, la idea de todo un movimiento de la existencia, ya que es posible examinarse a uno mismo retrospectivamente (Baracaldo, 2011, p. 254).

Este cuidado de sí se configura, entonces, desde diversas posibilidades como pueden ser las autobiografías, la conversación, la escritura personal, la correspondencia y la problematización de situaciones cotidianas, teniendo en cuenta la vida del aula y la vida de los sujetos que allí se encuentran. Baracaldo, se ampara en Joachim Ritter (1986) para explicar que la subjetividad es el sujeto en todo aquello que constituye su ser en sí y para sí en sus disposiciones naturales, sus capacidades, en el sentir, en el querer, el pensar, en la nostalgia, el amor, el sufrimiento y la fe, es decir, la subjetividad se refiere a la interioridad del sujeto.



Se sostiene, entonces, que la vida de los individuos es “potenciada gracias al contacto esencial de la persona consigo misma, al establecimiento de relaciones con otras personas y con un medio ambiente rico culturalmente, y además con la opción de vivir experiencias creadoras y gratificantes” (Baracaldo, 2011, p. 252), que sirvan de apertura al proceso de deconstrucción y reconstrucción de la propia individualidad que afecta la vida en comunidad y así poder comprender las acciones que nos mueven cuando nos apropiamos del mundo.

En este mismo sentido, el trabajo de León (2013) “El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación” hace un recorrido por las transformaciones que se han dado en relación con el rol que ha ejercido el maestro en Colombia y de ahí su postura como sujeto político dentro del contexto histórico del país; aportes importantes para nuestro trabajo de grado por el hecho de ser la escuela un escenario en el que se posibilita la configuración y la construcción de sujetos con capacidad de acción, en la que se adquieren ideales, posturas y opiniones propias mediadas por los roles que el maestro ejerce a diario y que a la vez, esta mediación le permite repensarse a sí mismo, reflexionar y reconstruir su propia práctica.

De otro lado, encontramos autores que ubicaron los intereses de sus trabajos en otros sujetos como los jóvenes y niños y niñas, entre los que están Bonvillani (2012), Alvarado, Ospina, Botero, y Muñoz (2008) y Alvarado y Ospina (2006). En primer lugar, el trabajo de Bonvillani (2012) “Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes” inserto en la compilación, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* de los autores Piedrahita, Díaz y Vommaro (2012), se propone explorar las experiencias y los sentidos subjetivos en jóvenes, para reconocer prácticas sociales y subjetivas de éstos en la construcción de acción política. La autora propone una perspectiva de subjetividad política concebida no desde sus aspectos psicológicos sino desde una dimensión de orden socio – político. La política no se reduce a un estado que afecta al ser en sus comportamientos, sino que “en tanto una manera específica de tramitación del lazo social, constituye la subjetividad per se” (Bonvillani, 2012, p. 193).





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Además, se plantea que los sentidos acerca de la política se construyen de forma colectiva y que empieza desde lo particular. Por eso, para la autora, hablar de subjetividad política significa reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad; permitiendo así que:

...la subjetivación política sea una puesta en práctica de la igualdad (...) por personas que están juntas y que por tanto están “entre”. Es un cruce de identidades que descansan sobre un cruce de nombres: nombres que ligan (...) a un ser o no – ser o a un ser – por- venir” (Ranciére citado por Bonvillani, 2012, p. 195).

Es decir, la subjetividad política como una forma que pone en cuestión la manera como se asumen posturas entre subjetividad, política e inclusión, se entiende, como un modo de ser y de estar en el mundo, en el que se vive la experiencia humana, como posibilidad de encuentro y también de desencuentro con el otro y la otra, cuando se interactúa en la vida en común.

En segundo lugar, el trabajo realizado por Alvarado, Ospina, Botero, y Muñoz (2008) “Las Tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes” aborda el tema de la subjetividad política en los y las jóvenes, estableciendo relaciones con la formación de una ciudadanía plena, la cual parte de la reflexión sobre sí mismo y a su vez involucra la intersubjetividad. Además, estos autores ponen de manifiesto que, la interacción humana que se da en la esfera pública, es aquella desde la que se puede acceder al sentido de lo que nos es “común”, esto es el entre-nos, por ello las acciones humanas cobran sentido siempre en relación con otros y otras. Lo cual le aporta una perspectiva muy importante a nuestra investigación, pues esa relación con cualquier otro/a debe estar basada en el pleno reconocimiento de los sujetos que están implicados, tanto del sí mismo como del otro/a, desde la pluralidad humana.

Por último, el artículo de Alvarado y Ospina (2006), “Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política”, se plantea que:

Para la configuración de la subjetividad política en niños y niñas, la socialización política juega un papel trascendental, en tanto crea o hace visibles las



oportunidades y las condiciones en las cuales niños y niñas pueden recuperar y explicitar el sujeto político, que, en nombre de su minoridad, su vulnerabilidad y su incapacidad, les ha sido arrebatado en las tramas de este orden social tan poco democrático en nuestros países latinoamericanos (Alvarado y Ospina, 2006 p. 198)

En este trabajo se parte de las concepciones de equidad y justicia que tienen los niños y niñas de instituciones educativas ubicadas en entornos violentos, en los que se busca recuperar la capacidad de los niños y niñas de pensar por sí mismos, sin desconocer la existencia del otro, siendo importante reconocer que la socialización política como proceso formativo de las subjetividades políticas, en el contexto colombiano, no puede darse por fuera de las preguntas básicas sobre la equidad y la justicia social, la ampliación de la democracia y el fenómeno del ejercicio ciudadano sobre las condiciones de inclusión y reconocimiento social. Según los autores se trata entonces de:

Crear las oportunidades y condiciones para que niños y niñas puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autoreflexión para leer su propia historia y la de su realidad, y con apoyo de su cultura, de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los cuales pertenece (su escuela, su familia su grupo de pares, su cultura, su etnia, etc.) (Alvarado y Ospina, 2006 p. 204).

Este factor de violencia, permitió que por medio de narrativas se expresaran las formas en las que los niños y las niñas comprenden su contexto y así fortalecer la configuración de la subjetividad política a través de sentimientos como emoción, aceptación, confrontación entre otras. En esencia, esta investigación nos permitió comprender que es imprescindible configurar la subjetividad política, sobretodo en contextos marcados por la violencia, porque en esa medida se pueden permitir y lograr transformaciones en la forma de reconocer, vivir, apropiar, resignificar, recrear y reinventar el mundo, sin reproducir esas miradas que se tienen sobre el niño y la niña como seres débiles, que no son capaces de leer y comprender su entorno, y en esa medida, de hacerse a interpretaciones y valoraciones propias.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

A continuación, se hará un breve recuento de las investigaciones sobre el rasgo del reconocimiento, que fueron abordadas en nuestro trabajo. En este sentido, se encontraron ocho (8) trabajos realizadas entre los años 2000 y 2015. De los cuales siete (7) fueron artículos de investigación y una (1) tesis de doctorado.

### ***2.1.1 Enfocando la mirada en los aportes que otros y otras han hecho sobre el reconocimiento***

En el rastreo de antecedentes que hicimos pudimos ver que, la noción del reconocimiento aparece siempre ligada a la subjetividad política, como posibilidad de apertura a las transformaciones y configuraciones que se dan en el ser humano, cuando toma consciencia de su colectividad y la responsabilidad ética y moral que tiene con ésta. Es por esto que, en nuestro trabajo, proponemos el reconocimiento no como una noción sino como un rasgo esencial de la subjetividad política.

El reconocimiento le permite al ser humano ser capaz de reflexionar sobre las significaciones y apropiaciones que construye de la realidad. En este sentido, el trabajo realizado por Cuchumbé (2007), titulado “La problemática de la subjetividad e intersubjetividad en la modernidad. El horizonte del reconocimiento de la diferencia” aborda la noción de reconocimiento de la diferencia desde la comprensión y la importancia que tiene éste en la construcción de un concepto de justicia, que se corresponde con la experiencia social, y que es determinada por la inclusión de la diversidad cultural y étnica. El reconocimiento permite entonces comprender y dilucidar la problemática que tienen algunos sujetos, especialmente los que pertenecen a etnias, sobre el hecho de ser sujetos de derechos fundamentales y sujetos de derechos especiales a partir de la teoría política; siendo pertinente para nuestro trabajo por permitir comprender el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad que se dan en los contextos en los que coexistimos, sobre todo cuando en un espacio se presentan encuentros con diferentes grupos de personas (de etnias, culturas, entre otros), en el cual debe darse un respeto por igual a todas las diferentes formas de vida que asumen.

Así mismo, cuestiones acerca de la posibilidad y la forma de reconocimiento de los grupos culturales en la política se encuentran hoy entre las grandes preocupaciones de muchas sociedades democráticas actuales. Nuestras formas de ser se moldean en parte por el



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

reconocimiento o por la falta de éste y a menudo también, por el falso reconocimiento de los otros, lo cual puede ser una forma de opresión. En este sentido, el artículo de investigación de Pérez Mendoza (2012) “Autonomía, solidaridad y reconocimiento intersubjetivo. Claves éticas para políticas sociales contemporáneas”, hace una reflexión en torno a los problemas actuales con respecto a las políticas sociales que nos mueven; políticas que deben partir de lecturas más complejas tanto de la realidad como de los sujetos en el campo de lo teórico y de lo ético, que posibiliten la autonomía, la solidaridad y el reconocimiento de sus participantes, todo con el fin de lograr la consolidación de sociedades más cohesionadas, con actores sociales validados para el diálogo y la construcción de formas de vida colectiva más equitativas e incluyentes.

En el trabajo de Forte (2007) “Multiculturalismo, identidad y reconocimiento” se aborda la noción de multiculturalismo como una propuesta de reconocimiento cultural y político, direccionado a reconocer las diferencias para así llegar a una igualdad, en el sentido en que, como seres humanos debemos poseer los mismos derechos y libertades dentro de una comunidad, que ha de recibir como importantes los diversos aportes culturales del ser humano. En el trabajo de Enguita (2012) “Política de reconocimiento y tipos de ciudadanía”, se alude a la crisis que existe en nuestro mundo actual sobre la política del reconocimiento y las políticas de la diferencia, lo cual contribuye a potenciar el conflicto y la discordia entre todos y en todos los niveles; es la crisis del concepto de ciudadanía ante los cambios sociales y políticos de nuestras sociedades. Se habla sobre los problemas de la ciudadanía causados por el carácter multiétnico y multicultural de las sociedades actuales y por las demandas de éstas. Estos aportes fueron pertinentes, porque permitieron abrir el espectro sobre la capacidad de regulación con respecto a nuestras formas de comunicarnos y actuar, las cuales, deben contribuir a la convivencia, sobre todo cuando se es consciente de la multiplicidad de nuevos modelos de reconocimiento que se presentan hoy en nuestra cultura social y que permean nuestras capacidades de autonomía, creatividad y flexibilidad.

En este sentido, la investigación de Herrera (2010), “El otro, reconocimiento y multiculturalismo. Multiculturalismo, identidad y reconocimiento en el contexto de la identidad latinoamericana” menciona que los conflictos que vivimos actualmente tienen su raíz en la emergente demanda por el reconocimiento social y político de las naciones





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Latinoamericanas. Esta situación de conflicto y confusión pone en tensión el modelo de ciudadanía y sociedad que tiene sus orígenes en la historia de la modernidad. En esta investigación se plantea que uno de los grandes desafíos que se tienen hoy, giran en torno a la aceptación y comprensión de los nuevos sistemas de convivencia y de gobierno que se establecen, es necesario que estos nuevos sistemas reconozcan y potencien las particularidades culturales de una ciudadanía multicultural como la nuestra. Este trabajo, fue valioso y pertinente para comprender cómo en las relaciones que construimos en los diferentes contextos en los que a diario nos movemos, esa multiculturalidad nos habita e incide en nuestros comportamientos y nuestras acciones, estableciendo un diálogo intersubjetivo permanente, que se da en la esfera del entre nos.

En Fraser (2000) en su artículo de investigación “Nuevas formas sobre el reconocimiento”, se hace una alusión a las luchas que existen hoy en día sobre el reconocimiento en materia de política y de política de la identidad, causa de ello ha sido la emergencia que las nuevas identidades colectivas han tenido al intentar apartarse del separatismo, el conformismo y la intolerancia de nuestra sociedad, y que se han alejado de la visión de construir y de promover la interacción entre las diferencias de éstas. Se hace énfasis en la necesidad de crear una política del reconocimiento alternativa, una política no identitaria que pueda poner remedio a la falta de reconocimiento, sin fomentar el desplazamiento y la desigualdad.

Continuando por esta misma vía, encontramos que la escuela tampoco es ajena a estas influencias que, desde lo político, lo social y lo cultural transgreden, en muchas ocasiones, el respeto y la valoración por el otro y la otra, por la diferencia y lo multicultural. Por eso, el trabajo de Rengifo (2015) “Formas de reconocimiento y formación ciudadana”, se propone investigar cómo el trabajo alrededor de las diversas formas de reconocimiento en la escuela puede permitir el desarrollo de la formación ciudadana y el posicionamiento de los estudiantes como ciudadanos desde edades tempranas, con el propósito de formar seres críticos capaces de otorgar valor, respeto e importancia a las personas con las cuales comparten su entorno. Al respecto, se afirma que, en la escuela, asumir la formación desde y para el reconocimiento: “es una necesidad inaplazable que permitirá la conquista temprana



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

de referentes visibles de humanidad, a partir de una lectura crítica de la realidad envolvente, globalizadora, en la que están los estudiantes y se mueve la educación.” (p.11)

Finalmente Pulgarín (2009), en su trabajo titulado: “La discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación”, hace una reflexión sobre la responsabilidad que las ciencias sociales tienen frente a las temáticas relacionadas con el reconocimiento de la identidad de género en el contexto escolar, con el fin de lograr aportes que abran vías para pensar el reconocimiento pleno de la diversidad sexual de los sistemas educativos desde una teoría de inclusión, de reconocimiento y de eliminación de prejuicios en los que se reflexione sobre la reproducción de las violencias que se generan en la escuela. El reconocimiento de la identidad sexual, como se trata en esta investigación, corresponde, por un lado, con la categoría del derecho y por otro con la categoría de la solidaridad en Honneth, puesto que plantea que estos grupos humanos están siendo discriminados, menospreciados y despojados de la autoimagen.

Lo anterior nos brinda un panorama sobre las investigaciones que parten de la pregunta por el reconocimiento desde sus diferentes formas de ser comprendido, no obstante, es posible observar que aún hay mucho por decir en relación a la formación, y especialmente a la formación de maestros y maestras, lo cual se nos presenta como un asunto fundamental en relación a la transformación social que debemos emprender como maestras, y que se une a las diferentes luchas que se libran en el mundo, nuestro país y contextos, con el fin de lograr un mundo mejor, y esto comienza por una formación humana, que se pregunta por el lugar del ser humano en estas transformaciones.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



## **2.2. MIRADAS, POSTURAS Y VOCES QUE HACEN POSIBLE QUE ASUMAMOS EL RECONOCIMIENTO COMO RASGO DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA**

### ***2.2.1. Diversas miradas sobre la subjetividad política***

Después de revisar las investigaciones y publicaciones sobre subjetividad política y reconocimiento, nos detendremos en las construcciones teóricas aportadas por diversos autores, lo cual permitirá ampliar las comprensiones sobre subjetividad política y reconocimiento.

Es importante mencionar que, como punto de partida para configurar nuestras construcciones de sentido, fue importante poner en escena nuestras comprensiones sobre la necesidad que los seres humanos tenemos de la interacción y la comunicación con otros y otras desde el respeto y la fraternidad, lo que implica reconocer a ese otro/a y darle un lugar, una voz y un rostro. Para alcanzar esto poseemos capacidades que nos permiten ser sujetos políticos, sociales y éticos. Por tanto, nuestros vínculos están atravesados por diferentes situaciones, en las que se entretajan diversas relaciones de sentido, entre las cuales se comprende la actividad política, en tanto que pensamiento, discurso y acción, siendo parte fundamental de nuestra condición humana y social. De ahí que, consideremos como indispensable el pensar lo político en relación a lo educativo, teniendo en cuenta que la escuela es un escenario de interacción social y cultural, en el cual tenemos la posibilidad de forjar relaciones con el conocimiento desde una dimensión humana.

Como sociedad e individuos atravesamos cambios de diversa índole, nuestras formas de organización son cada vez más rápidas y difíciles de aprehender, por lo cual se genera una fragmentación en la experiencia social, y en nuestras formas de vivir en comunidad. Igualmente, somos parte de un proceso en el que el abismo entre persona y sociedad se acrecienta. En palabras de Bornand (2011, p.5) la vivificación de una política entendida como



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

la construcción colectiva y deliberada del orden social, se dificulta, en parte, debido a la incapacidad actual de los sujetos de confirmar su dimensión intersubjetiva a través de la comunicación.

Los imaginarios a través de los cuales la sociedad se representa a sí misma como colectividad, las nuevas representaciones, prácticas y modos de participación política, así como la gran mayoría de los estudios que se hacen al investigar la cultura política, se enfocan en los procesos de participación electoral como principal instancia de participación política. En este sentido, al mirar la acción y participación política de los jóvenes, Rodrigo Gangas (2008), destaca tres transformaciones que, en la perspectiva de Manuel Antonio Garretón (1993), estarían afectando directamente la participación política de los seres humanos en sociedad, a saber:

La primera se refiere a un cambio generacional; la segunda alude a los cambios en la naturaleza de los procesos políticos y la tercera tiene que ver con los cambios a nivel global: se pasa de la política como espacio de constitución / transformación de lo colectivo, a la política como espacio de transacción de intereses particulares y fragmentarios. (Gangas, 2008. P, 32).

Los sujetos que se consolidan en estas prácticas ya no se interesan por participar políticamente en los proyectos comunes, puesto que solo fijan sus esfuerzos en lograr metas individuales. El problema de este fenómeno es que se incrementa la imposibilidad del individuo de asumir los procesos y transformaciones sociales como algo suyo, como algo propio.

Lo anterior nos remite a la necesidad de formar sujetos políticos y de abordar las comprensiones existentes sobre subjetividad política, por lo cual partiremos entonces de entenderla, en palabras de Díaz (2012), como aquella que se despliega en acciones y que implica reflexividad del sujeto sobre sí mismo y sus acciones. Pero esto no puede quedar solo en el pensamiento, sino debe ser llevado al plano de la realidad a través de acciones específicas que se lleven a cabo “en el ámbito tensional de la política, lo político y lo público” (p.98). En este sentido, Díaz plantea que la subjetividad política se puede entender como la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto





mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público. La subjetividad es un espacio de creación individual, es mismidad que permite la generación de nuevas, originales y personales formas de actuación social en cualquier condición en que esta se configure. Además, permite revelar quiénes somos en lo propio de nuestras historias de vida, de nuestros anhelos y deseos; y nos facilita reconocer ese “que somos”, lo que nos lleva a ser conscientes de nuestras diferencias y similitudes con otras y otras, porque permite que seamos conscientes sobre otros modos de ser en el mundo que se instituyen, acontecen y aparecen en medio de la pluralidad. Así, pensar la subjetividad política implica un movimiento, un cambio de posición con respecto al sí mismo y al mundo.

En relación con lo anterior, y desde lo propuesto por Alvarado, Botero, Ospina, y Muñoz (2008) retomando los planteamientos de Hannah Arendt, la subjetividad política requiere de una acción colectiva, en la cual sean consideradas las capacidades y aportes de cada sujeto en el cumplimiento de acciones que se propongan el bien común; por lo tanto, es necesario entender la subjetividad política ligada a la esfera pública, la cual finalmente construyen los sujetos. Por tanto:

la subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural. (...) 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. (Alvarado et al, 2008. p. 31)

Vemos entonces que la política se da únicamente ante la existencia de otros y otras en lo público, por lo cual es necesario que haya un reconocimiento de las potencialidades y particularidades del otro, las cuales aportan a la construcción de proyectos comunitarios, pero también de su condición de igual a mí por el hecho de ser humano.



Ahora bien, desde Itatí Rodríguez (2012) se concibe la subjetividad política como un reto vital que implica *(re)conocer(nos)*, construir, transformar el mundo en que vivimos. Por esta misma vía, Kriger (2010), se refiere a que somos sujetos políticos cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que tomamos decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones (aunque no podamos controlar sus efectos), efectos que tienen incidencia en y por: la escuela, la religión, el Estado, y que están mediados por la familia, los pares, los amigos, los medios de comunicación.

Concebir la subjetividad política como un universo discursivo-narrativo en permanente construcción implica, por un lado, entenderla en la construcción de relatos sobre sí mismo (como individuo y como integrante de una sociedad), en el significado que el sujeto le otorga a las prácticas sociales y culturales; y por otro, se refiere a moverse en este territorio simbólico-conceptual, donde se cruzan y confluyen en la búsqueda de la igualdad y la reivindicación de las diferencias, tanto de corte histórico-cultural; socio-cognitivo; como de lo que es de interés público.(Rodríguez, 2012, p.324).

Lo anterior permite ver que la subjetividad política es entendida no solo como un concepto, sino como una forma de ser y actuar que reconoce la existencia del otro, para lo cual es necesario asumir una actitud reflexiva sobre sí mismo y el mundo que habitamos y construimos colectivamente, ya que somos responsables de nuestra propia historia, y ser conscientes de esto permite trabajar en torno al fortalecimiento de la *conciencia histórica*, la cual nos ayuda a comprender, desde el presente, las acciones del pasado que han permitido que hayamos llegado a ser lo que somos y desde dichas comprensiones, tener la posibilidad de proyectarnos desde nuestros diferentes lugares hacia un futuro más humano y equitativo. En este punto, es de vital importancia reconocer que no nos constituimos solos a través del tiempo, ni que llegamos a un punto final en esa configuración, sino que vamos siendo, somos siendo, estamos en un continuo devenir, pero siempre con un otro/a. Esta mirada sobre el otro/a se debe dar desde su reconocimiento como ser humano que merece ser acogido desde la igualdad y el respeto.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Lo anterior nos lleva a lograr un *posicionamiento político*, que parta de una actitud y un pensamiento crítico frente a la realidad del otro/a y en general del mundo, lo cual permite generar acciones de cambio, ya que se da la apertura a nuevas formas de situarnos en el mundo desde una postura consciente y reflexiva en relación a los hechos que, como comunidad e individuos nos acontecen.

Vemos entonces que la subjetividad política tiene lugar en el espacio que se da entre lo que se ha instituido socialmente desde lo hegemónico y que pasa por los sujetos hasta el punto de configurarlos, y entre esas diversas formas de estar en el mundo que van construyendo los sujetos desde su acción política, lo cual se direcciona a consolidar formas de resistencia ante lo impuesto, a recorrer un camino hacia la libertad transitado por sujetos conscientes de su estar colectivo en el mundo, pero también de su condición individual, de su propia existencia. Este camino implica el posicionamiento político de quienes lo recorren, ya que es necesario que haya una apropiación del mundo vivido a través de la acción política.

Es así como en palabras de Díaz (2012) la subjetividad política se despliega en acciones, ya que la realidad no la reproducimos tal cual, sino que constantemente la inventamos, pero no somos solo reproductores de la realidad, sino que tenemos la posibilidad de la reflexividad mediante la cual cuestionamos la realidad, y en particular la vida social en sus diversas expresiones. Por eso es importante entender que, la subjetividad política, está relacionada directamente con la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, centrándose en el plano de lo público, de lo que es común a todos (Díaz, 2012: 16) porque somos sujetos generadores de sentidos, capaces de transformar nuestras condiciones de vida, tanto individual como colectiva.

Así mismo, es importante contemplar *la alteridad* como rasgo fundamental de la subjetividad política, entendida desde el encuentro con el sí mismo, desde una conciencia que permite que, el otro y a la otra sean reconocidos y comprendidos desde la individualidad y la vez desde la pluralidad, lo cual posibilitará el relacionamiento desde la hermandad y el respeto, lo que implica asumir un compromiso con ese otro/a, en tanto que mis acciones tienen un alcance en lo que es común, en la esfera de lo público.



En relación con lo anterior, es posible ver que la formación de sujetos políticos es un asunto apremiante, ya que el carácter de colectividad, de bien común pierde cada vez más fuerza, haciéndose necesario concebir la subjetividad política como algo relevante en la construcción simbólica de la realidad, entendida como proyecto colectivo (Bornand, 2011:19). En este sentido, Lechner sostiene que una tarea primordial de la actividad política consiste en producir y reproducir las representaciones simbólicas mediante las cuales estructuramos y ordenamos “la sociedad”, incluyendo la “puesta en escena” de la propia política. Ella actúa, pues, a un doble nivel: decisiones concretas y representaciones simbólicas. Es a través de tales representaciones que la política delimita no sólo el campo de lo que está a disposición de la voluntad política, sino igualmente el campo de lo posible, lo factible, lo deseable. En fin, circunscribe lo que cabe esperar de la política (Lechner, 2002, p.25). Se trata entonces, de destacar la posición del ser humano como sujeto activo potencialmente transformador, creador y recreador de las condiciones de existencia social.

En este sentido la Política no debe confundirse con el ejercicio del poder ni con la lucha por su consecución, sino con un modo específico de actuar del sujeto que activa su reflexividad y que propicia la emergencia de sí como un sujeto político (Bornand, 2011:31). Al respecto Rancière (2006), postula que no hay ‘un’ modo único de existencia política, no hay un sujeto político que preexista a la política, por cuanto ‘es la relación política la que permite pensar al sujeto político y no lo contrario’ (Rancière. 2006, p 60). Ahora bien, la política como tal se define esencialmente por el disenso y opuesta al consenso. Entendiendo disenso no como el mero conflicto de intereses entre partes, sino como el conflicto sobre la configuración de un mundo en común a partir de dos mundos sensibles en conflicto, el cual constituye justamente la condición ontológica *sine qua non* de la existencia de un mundo en común.

De este modo, el sujeto político se constituye a partir de la reivindicación de su diferencia, de la verificación de su desigualdad y reclamo de igualdad, así como por su desclasificación en relación al orden establecido, esto es a través del disenso (Bornand, 2011:103) Por su parte, Giddens, Bourdieu y Rancière concuerdan en reiterar una reivindicación de la idea del sujeto como actor consciente de sus prácticas sociales y,





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

efectivamente, como un actor capaz de la transformación de éstas y de sus condiciones estructurales.

Ser capaz de ‘obrar de otro modo’ significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Esto supone que ser un agente implica la capacidad de desplegar una serie de acciones, dentro de las cuales se incluye el poder de influir sobre las acciones iniciadas por otros y otras. Una acción nace de la aptitud del individuo para producir una diferencia en un estado de cosas o un curso de sucesos preexistentes.

Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de ‘producir una diferencia’, o sea, de ejercer alguna clase de “poder” (Giddens. 1995, p.51). En nuestros tiempos, lamentablemente se ha producido un desplazamiento del mundo del sujeto por el mundo de la técnica, la instrumentalidad, la eficacia y el rendimiento en donde se ha separado, se ha fragmentado, se ha invisibilizado el mundo de la vida y de la experiencia comunitaria. En este sentido, es necesario preguntarnos cómo la educación puede propiciar el surgimiento de una subjetividad que logre reivindicar el mundo simbólico fragmentado en el que las y los estudiantes se conciben como sujetos de opinión, conscientes de la acción social, que impongan resistencias y transformen sus diferentes realidades. Así mismo, la escuela debe otorgar a los y las estudiantes los tiempos y espacios suficientes para reflexionar críticamente sobre su existencia, sobre sus experiencias presentes y proyectos futuros.

### ***2.2.1.1. La mirada se centra en la subjetividad política en los y las maestras***

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, vemos que la escuela se nos presenta como un escenario fundamental para darle existencia a la configuración de la subjetividad política, es decir para la formación de sujetos políticos. Por ende, es necesario que el maestro reconozca la importancia de su participación en la configuración social:

Es imperante que (...) el maestro tenga la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar y reconstruir su práctica y esto se logra, no solamente desde el ejercicio de su profesión, sino desde su formación inicial, pues es desde ésta que se demanda repensar la magnitud de ser docente, pero no un docente para cualquier tipo

de contexto social, sino un docente para este contexto particular, mediado por las violencias, el maltrato, la invisibilidad y la indiferencia. (León. 201, p. 2)

Es importante entonces atender a la formación de maestros desde su papel de sujetos políticos que, mediante su acción pedagógica, logren intervenir en los diferentes contextos y en los proyectos que emprendemos como sociedad. Por ende, desde las Facultades de Educación se deben propiciar espacios para que los maestros reconozcan su labor y la ejerzan, no sólo en el marco de la enseñanza de contenidos, sino desde las diferentes realidades que cobijan a los sujetos. Para lograr esto, es necesario que maestros y maestras emprendamos acciones políticas en los contextos en los cuales se desarrolla nuestra práctica, pensadas para la transformación y construcción de realidades sociales e individuales. En este sentido:

Los maestros deben ser sujetos que propenden por la construcción de propuestas pensadas para una realidad, con unos actores en particular, capaces de reflexionar su quehacer con miras a aportar en el mejoramiento de la sociedad, sujetos que tengan la visión de participar en la consolidación de proyectos, en la toma de decisiones y que, en su interacción con otros, conforme un colectivo que no solamente observa, sino actúa, moviliza, crea y re-crea. (León. 2013, p. 5)

Los maestros tenemos, entonces, la responsabilidad de consolidar prácticas pensadas para reflexionar e intervenir en las diferentes realidades, ya que es necesario formar teniendo en cuenta los diferentes conflictos políticos, culturales, sociales y económicos propios de los contextos globales y locales, con el fin de lograr que los sujetos sean conscientes de la importancia que tiene su acción para la transformación de las dinámicas actuales y la construcción de un mundo mejor.

### ***2.2.2. Una mirada hacía la lucha por el reconocimiento***

Si bien el reconocimiento no es abordado como una categoría de la subjetividad política dentro de los estudios referidos, nosotras pudimos identificar en el rastreo de dichos estudios que, en casi todos aparece el reconocimiento como punto de partida para llegar a los otros rasgos, los cuales son: Conciencia histórica, alteridad y posicionamiento político, los cuales fueron anteriormente descritos. Por esta razón, conscientes de su importancia y del



valor que representa en este proceso, decidimos asumir y proponer el reconocimiento como rasgo fundamental de la subjetividad política, para la cual, en palabras de Alvarado et al, se requiere de una acción colectiva, en la cual sean tenidas en cuenta las capacidades y contribuciones que aportan los sujetos, en el cumplimiento de acciones que tengan como finalidad una meta común de beneficio social. Esto implica hablar de vínculos entre los sujetos, así como de solidaridad y de las dimensiones jurídica y moral de los sujetos. Lo anterior, posibilita, entonces, la configuración de la *autoimagen*, *la autoestima* y *la autorrealización* en y entre los sujetos.

La reflexión sobre el reconocimiento puede adoptar diversas caras, desde lo referente a la desigualdad y a la equidad en una sociedad, hasta los aspectos relacionados con el rechazo a la diferencia y al desconocimiento de los sujetos como ciudadanos con unos derechos fundamentales. Con el fin de lograr lo anterior, en lo relativo a la dimensión ético-filosófica del reconocimiento, se centrará la mirada en los planteamientos de Axel Honneth; partiendo de sus reflexiones sobre la teoría hegeliana del reconocimiento, así como de sus propios desarrollos y aportes para una re-interpretación de la misma.

En este sentido, para la comprensión y abordaje de esta categoría, entendida como uno de los rasgos de la subjetividad política, tomaremos como referente *La teoría del reconocimiento*, elaborada por Axel Honneth, en la que se puede ver una concepción de subjetividad diferente -en relación al positivismo- a de la visión cartesiana, que toma en consideración los sentidos y significados construidos por los sujetos, no solo desde la racionalidad, sino desde sus experiencias, desde su emocionalidad y singularidad. Vemos entonces un sujeto que no está solo, en el sentido individualista que excluye al otro de sí, sino que por el contrario está conformado, también, por la otredad, debido a que hace parte de ciertas prácticas sociales que lo van constituyendo y le posibilitan ir siendo en relación con lo otro.

Hablar de reconocimiento implica asumir que cada sujeto necesita del otro para poder constituirse, ya que es necesario tener un espacio de acogida que permita, desde el amor; la configuración de una autoimagen y el fortalecimiento de vínculos que den lugar a relaciones más humanas; desde el derecho tener claridad de unos deberes y unas responsabilidades, ser reconocido por el otro como un sujeto de derechos con capacidad de autoleislación en



relación a lo moral y lo jurídico, posibilitándose así el autorrespeto en los sujetos; y desde la solidaridad, ser reconocido como un sujeto con capacidades, ideas y potencialidades que aportarán a la construcción de proyectos de sociedad que tengan como finalidad el bien común y la configuración de sujetos que respeten las diferencias y reconozcan lo que nos hace iguales y diferentes como seres humanos, fortaleciéndose de esta forma la autoestima y dando lugar a acciones políticas transformadoras.

En este sentido, Honneth (1997) refiere tres prácticas esenciales en el reconocimiento; inicialmente analiza *el amor*, que se forja en la relación entre la madre y el hijo, lo cual le permite al sujeto “estar solo”, y poder configurarse como sujeto autónomo, así como manifestar lo que siente y necesita, a partir de la confianza.

La esfera del amor se configura como una esfera particularista, pues dentro de ella sólo caben aquellas personas más cercanas al individuo: grupo de referencia – familia, amigos–Es por ello que en la esfera del amor no es dable exigir reconocimiento a todos los individuos por igual, sino únicamente a aquellos que pertenecen al círculo íntimo de los sujetos. (Tello citando a Honneth. 2011, p. 47).

Vemos entonces cómo los sujetos se reconocen desde esa mutua necesidad activa, que se configura desde la familia, entendida como lugar de acogida, en el cual forjamos una autoimagen con nuestros seres más cercanos. Por esto, esos primeros contactos son fundamentales en la edificación de los sujetos y marcan sus primeras formas de acción y pensamiento.

Esta forma de reconocimiento tiene una contraparte, *el menosprecio*, que se manifiesta en la violación y/o el maltrato, tanto físico como psicológico; además se incluyen diversas formas de maltrato o tortura, simbólica o material.

En segundo lugar, Honneth plantea que la configuración de la subjetividad requiere *de la práctica social del derecho*, la cual permite una sana configuración de la subjetividad en el marco de una sociedad y una cultura. Esta práctica de reconocimiento se basa en el consentimiento de determinados privilegios y “prerrogativas” al sujeto, en tanto que ser humano con unos derechos fundamentales.





La esfera del derecho, por su parte, es la esfera universal; en ella se expresan los derechos universales, donde los seres humanos se reconocen como fuente de deberes y derechos independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural. (Tello. 2011, p. 48)

De tal manera, “el sujeto es reconocido como un legislador potencial en relación con el derecho en cuestión” (Honneth, 1997), por lo tanto, como una persona en capacidad de autolegislar moral y jurídicamente.

En la actualidad, la esfera del derecho es la que procura la libertad individual de los sujetos posibilitando el libre ejercicio de sus capacidades. La noción de reconocimiento señala aquí entonces “el deber categórico de reconocer a todos los demás responsabilidad moral” (Tello, citando a Honneth. 2011, p. 48).

En este sentido, se habla del reconocimiento de unos derechos, para lo cual es necesario otorgar al otro la capacidad de cumplir con determinadas obligaciones, y por ende esta es una parte constitutiva de la dimensión normativa de la subjetividad, que además transversaliza las otras prácticas de reconocimiento. La contraparte de esta práctica es *la desposesión*, que no solo tiene como consecuencia la exclusión, sino además la privación de la autoimagen, lo que implica que el sujeto “se perciba a sí mismo como alguien sin capacidades morales y sin autonomía.” lo cual hace que siempre esté sujeto a las decisiones que otro/a toma.

Así mismo, Honneth (1997) habla de una tercera forma de reconocimiento, que es *la solidaridad*, y tiene que ver con una serie de prácticas sociales que buscan que el sujeto valore y sea consciente de que sus cualidades son importantes y necesarias en relación al trabajo que se realiza para conseguir determinadas metas colectivas, que son significativas para la comunidad. Al respecto, Tello plantea que:

(...) el reconocimiento social valora las características particulares de los hombres en sus relaciones mutuas, las cuales se encuentran culturalmente determinadas dentro de un marco interpretativo dado. Es por lo anterior que la esfera de la solidaridad social no puede ser sino contextual, pues el reconocimiento y la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación p. 50)

valoración de las particularidades de los sujetos responden al marco interpretativo que cada sociedad entrega a determinadas características sociales. (Tello, 2011,

Además, las acciones de los sujetos serán estimadas intersubjetivamente con relación a las particularidades de los diferentes contextos, lo cual permitirá valorar las capacidades de los sujetos en la cooperación con respecto al cumplimiento de metas socialmente definidas.

La forma negativa que le corresponde a la solidaridad es *la deshonra*, de la cual son víctimas las personas y grupos marginados, los cuales son vistos como ajenos a la cultura dominante, al no ser reconocidos como sujetos que aportan socialmente a la configuración de proyectos que buscan el bien común.

Finalmente, nos interesa plantear que, Honneth tuvo como una de sus principales inquietudes, el hecho de comprender si el reconocimiento es algo que se puede atribuir, o si es algo ante lo cual simplemente se puede ser receptivo. Frente a esto, afirma que la configuración de un ser libre, autónomo y consciente de sí y de los otros y otras, tiene que ver con las construcciones que se den desde la Familia, la Sociedad civil y del Estado, contemplando al sujeto desde sus dimensiones emocional, cognitiva y racional.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



### 3. EL TRÁNSITO POR LOS TRAYECTOS QUE AFINARON NUESTRA MIRADA

#### 3.1 Ruta metodológica

A continuación, presentaremos la ruta metodológica que seguimos en nuestra investigación, la cual estuvo enmarcada en un paradigma o enfoque epistemológico que nos permitiera pensar, abordar y producir conocimiento en relación con las experiencias y miradas de los sujetos, sobre su propia vida y sobre el mundo. Así mismo, daremos cuenta del método elegido acorde a las particularidades de la investigación, de las técnicas e instrumentos usados y de la manera en que realizamos la lectura e interpretación de la información recogida.

##### *3.1.1. Paradigma o enfoque epistemológico: Hermenéutico*

El paradigma o enfoque hermenéutico se constituye como una posibilidad de asumir búsquedas que, desde el paradigma de investigación de la modernidad (positivista) carecían de validez, las cuales están relacionadas con el entramado social y la dimensión individual del ser humano. Por lo tanto, este paradigma, conocido también como interpretativo, posibilita la consolidación de sentidos y la comprensión de los hechos de la vida humana, en tanto que la interpretación se da en la medida en que comprendemos y que esto solo es posible mediante el lenguaje como configuración humana y de lo humano.

Según Tonon (2009), este enfoque “da origen a los modelos cualitativos, articula su interés de tipo práctico en la búsqueda de la comprensión del sentido y la orientación de la acción humana en sus diferentes dimensiones” (p.23) permitiendo una mejor comunicación entre el ser humano, el mundo y la construcción de realidad. Entendida así, la hermenéutica intenta descifrar el significado que hay detrás de la palabra, ya que como proceso permite reconstruir la historia, recordar el pasado y comprender los sentidos con que se construye el ahora.

Además, es indispensable comprender que la hermenéutica más que un saber teórico es un saber práctico, ya que el ser humano es un ser en situación, de acontecimientos, de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

acciones que construyen y recrean la realidad a partir del lenguaje. Al respecto, Gadamer plantea que:

(..) la hermenéutica es el examen de las condiciones en que tiene lugar la comprensión, y considera una relación y no un determinado objeto, como lo es un texto. Dado que en esta relación se manifiesta el lenguaje bajo la forma de transmisión de la tradición, es fundamental, no tanto como el objeto que hay que interpretar, sino como un acontecimiento cuyo sentido se trata de penetrar (Como se citó en Tonon, 2009, p. 27)

Así pues, la comprensión, como algo propio de las ciencias del espíritu o ciencias humanas, se determina por el sentido y el sentido a su vez por la comprensión, es un diálogo constante en el cual se tiene claro que la experiencia humana es asumida como eje central en el que “sus medios de contacto con ella los constituyen los testimonios directos o indirectos, representados según sea el caso, por la tradición oral, la tradición escrita y/o las diferentes expresiones de la cultura material (tecnología, técnicas) y la cultura simbólica (mitología, lenguaje, arte)” (Tonon, 2009: 36). Por lo cual hablamos del lenguaje como posibilidad de acercarnos al objeto de comprensión y como vía de su configuración.

Adicional a esto, desde esta perspectiva, en todo proceso de construcción de conocimiento está involucrada la percepción de la realidad, y su posterior análisis, lo cual se da en función de una historia, sea ésta personal o social, que busca ser comprendida y analizada, esto como posibilidad de configurar sujetos conscientes de su realidad que logren intervenirla favorablemente. Por lo tanto, desde esta mirada, consideramos que también se puede contribuir a la construcción de conocimiento en torno a la subjetividad política, de manera particular, a los procesos que desde la escuela se pueden generar para agenciar su configuración, tanto en los maestros como en los estudiantes.

Entender todo esto nos permitió ubicarnos desde el paradigma hermenéutico, el cual favorece acceder a la comprensión de los sujetos, de los sentidos que han consolidado a partir de sus vivencias, y a su vez permite significar y re-significar el universo de sentidos entrettejidos que se configuran a partir de los hechos de la interacción humana. Lo que implica dar cuenta de la indisoluble relación existente entre la experiencia, el mundo y la forma en la





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

que estructuramos la realidad, en la cual materializamos nuestras acciones con respecto a nosotros mismos, al otro/a, y a lo otro, desde diferentes sensibilidades y formas de pensamiento que se van trazando de manera particular y continua.

Además, desde esta mirada, consideramos que, el conocimiento es un producto social, en tanto que lo podemos producir todos, lo que hace posible poner en tensión los saberes impuestos y hegemónicos que encontramos en los meta-relatos, ya que el conocimiento también se produce en la comunidad, en el aula, con los estudiantes, puesto que los sujetos desde su singularidad y su propia subjetividad, tienen mucho por aportar.

En este punto, nos parece importante señalar que Gadamer, retomando a Heidegger, privilegia las prácticas que se dan en la cotidianidad, por lo cual la hermenéutica se nos presenta como la posibilidad de “examinar las condiciones en que tiene lugar la interpretación”, y es por esto que el lenguaje se convierte en el “hilo conductor” de la hermenéutica en tanto construcción de sentido, ya que hace posible la comprensión del sujeto en el mundo.

Por esta misma vía, Ricoeur sitúa las narrativas como la ruta de posibilidad para llegar a la comprensión de los fenómenos de la vida humana, por lo cual, las historias, los relatos y las experiencias que son contadas, dan cuenta de un “quien histórico” integrador de una cultura particular, perteneciente a un contexto que lo posiciona e integra, ya que en la medida en que el sujeto va siendo, el mundo va siendo en él.

Lo anterior habla de la forma en que configuramos nuestra subjetividad, a partir de la apropiación de los significados y dinámicas sociales, siempre en relaciones de interacción con otros y otras y en constante devenir. Pues el mundo no es estático, continuamente fluye, cambia, es transformado por el ser y a su vez transforma a los sujetos. De este modo, siempre nos encontramos abismados en esta bidireccionalidad, en la cual vamos siendo, y en este sentido la hermenéutica permite comprender mediante el lenguaje ese entramado complejo de sentidos que van emergiendo en la vida de cada ser humano.

Para finalizar lo relacionado con la elección del paradigma interpretativo y como punto de enlace con la ampliación que de este hacemos, nos parece necesario decir que, Heidegger, citado por Botero (2011), propone la hermenéutica ontológica como una



práctica- más que como método y teoría- por lo cual ha de haber un encuentro entre el pensamiento y la acción. En este sentido la comprensión del sí mismo es condición para hablar del acercamiento a las experiencias de un ser en constante devenir, lo cual hace posible trascender la relación dicotómica entre el ser y el mundo.

### ***3.1.2 Hermenéutica ontológica política***

Como ya se mencionó, en nuestro trabajo nos acercamos al enfoque de hermenéutica ontológica política, entendiendo esta como posibilidad de ampliación de la perspectiva epistemológica, que además es una apuesta ético-política, sustentada en el pensamiento de la filosofía política arendtiana, que, a su vez, toma y amplía de Kant, su teoría sobre el juicio crítico, no desde una mirada estética sino política. Esta perspectiva ontológica, que fue propuesta por Heidegger, la encontramos en los postulados de Botero, Alvarado y Luna (2009), quienes plantean que:

La hermenéutica ontológica no fundamenta un método, sino un modo de ser en el mundo. Ésta como Praxis -comprensión actuante- y como poiesis -producción de mundo que «trae adelante- (Ospina & Botero, 2007, p. 826), ponen de manifiesto al Dasein que sólo es siendo; de tal manera que la hermenéutica se propone recuperar, a partir del mundo cotidiano y de la cosa misma, el modo de ser de los textos estéticos, humanos y sociales; además, de la acción cotidiana elocuente, como campo de comprensión. (Citados en Botero, Alvarado y Luna, 2009, p.154).

Así pues, partiendo de que en la actualidad vivimos momentos de grandes e intensos cambios operados en el pensamiento, en las formas de construir conocimiento, y en las estructuras sociales y culturales, consideramos que es necesario que se dé una apertura que nos permita construir nuevas alternativas de interpretación del mundo, que sean menos excluyentes y más respetuosas de la dignidad de los individuos, y que además permitan la consolidación de un mundo capaz de responder a las necesidades y lógicas de los diferentes contextos, en los que estamos inmersos.

Por esto, nos pareció pertinente asumir esta perspectiva, ya que es una propuesta que posibilita generar aportes desde el conocimiento social en el mundo, al tiempo que ofrece



rutas epistemológicas y metodológicas que nos hablan de diversos modos de acercarnos a la construcción del conocimiento social, ya que como lo enuncian,

Alvarado, Gómez, Ospina y Ospina (2014) este enfoque:

(...) busca hacer audibles y visibles las voces y expresiones invisibilizadas en sistemas políticos hegemónicos de la modernidad, a través de las narraciones y las metáforas como camino privilegiado para desocultar otras formas de la realidad, lo que implica llevarlas a lo público a través del lenguaje, que a su vez es el elemento constitutivo en la creación de nuevas versiones de la vida. (p.211)

Estas nuevas alternativas de construcción de conocimiento social tienen como fundamento preguntarse por ese sujeto que investiga, entendido como sujeto político que busca transformar la realidad instituida y aportar a la proyección y configuración de nuevos horizontes en los que otros mundos sean posibles, y se logre dar visibilidad y posibilidad a otras formas legítimas de vida y de conocimiento. Por lo tanto, la emergencia de estas nuevas condiciones de posibilidad para la construcción de conocimiento es un asunto de vital importancia en la vía de reconstrucción de las relaciones humanas, en tanto que busca generar nuevas miradas y comprensiones del mundo, la vida y la experiencia humana.

En muchos casos estas concepciones diversas del mundo han sido menguadas por el ideal hegemónico de homogenización cultural, basado en una perspectiva eurocéntrica de la historia y de la realidad social, que restringe y nos hace olvidar que la pluralidad humana no tiene límites:

(...) así, la tarea del pensar, des-ocultar y discernir aparece como condición necesaria en la construcción de pensamiento vivo; el que procura descongelar las nociones que se han convertido en fósiles y clichés frente a los fenómenos que acaecen. De esta manera, en su proceso de comprensión, no se ocupa de dar definiciones, sino de descubrir sentidos y significados que permitan al ser humano humanizarse y humanizar el mundo” (Alvarado, Botero, Luna, 2009, p.152).



En medio de las crisis que nos habitan, lo que se busca es entonces poder “develar experiencias singulares y particulares como camino mediante el cual se crean nuevas palabras y se fundan otros mundos posibles” (Alvarado et al, 2009, p. 152) puesto que la palabra es la memoria de las cosas y del mundo, y nuestras actividades y prácticas particulares son indispensables en la apertura de nuevas posibilidades de significar.

Además, para nuestra investigación, fue importante la propuesta política contemplada en la teoría de Hannah Arendt, en la que se sugiere que los seres humanos tenemos capacidad de acción y de discurso. Esta es una perspectiva que exige un cambio de pensamiento, que nos permita ver más allá de las fronteras en las que convivimos, porque esa transformación en el pensamiento es un proceso complejo que parte del lenguaje e incide en el accionar y las proyecciones de los sujetos, puesto que se parte de diversas comprensiones mediadas por la interpretación en el marco de unas vivencias, miradas que se entretajan en la experiencia y la cultura; en este sentido vemos como “el lenguaje, el pensamiento y la acción se constituyen en la triada que articula la hermenéutica ontológica política”.

De esta manera, nuestros razonamientos se constituyen también capacidad de acción, en la que es importante esclarecer el sentido de las cosas que se hacen, que se dicen y que hacen historia, así las palabras cobran su valor original a partir de la interpretación, que a su vez permite “la actualización del pensar frente a los acontecimientos políticos que ocurren y requieren ser comprendidos como modos de ser-en-el-mundo de quien juzga y discierne entre el bien, el mal, lo correcto de lo incorrecto”. (Alvarado, Botero, Luna, 2009, p. 157)

El lenguaje nos proporciona alternativas para esclarecer lo ambiguo de las realidades ya instituidas, para lo cual se toman “las narrativas, biografías y metáforas como camino privilegiado para des-ocultar otras formas de realidad” (Alvarado et al 2009, p.157) que permean nuestra visión de mundo y obstaculizan muchas veces la construcción de la experiencia política desde la pluralidad, lo cual hace posible que se dé una resignificación de nuestras comprensiones y concepciones de la realidad.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Además de lo ya mencionado, desde esta perspectiva, se pretende dar un viraje a la concepción que tradicionalmente tenemos sobre política, por esto en términos del pensamiento arendtiano, el fin de la política es propiciar la posibilidad de ser distintos, plurales, y dicha divergencia se hace posible en la esfera pública, nombrada por Arendt como el “entre nos” que nos permite transitar caminos en los que:

(..) la perspectiva de humanización del mundo en el discurso, la acción y el pensamiento impliquen descubrir maneras de hacer ver, hacer público, iluminar o esclarecer posibilidades de la realidad. (...) La entrada al espacio público como esfera de auténtica develación del habla implica la inserción del sujeto en el mundo, la recuperación del significado de las actividades humanas, experiencias e instituciones. La responsabilidad por los/ las otros/as se traduce en la necesidad de no sólo pensar en la política ejercida por los actores (Sánchez, 2007. Citado por Alvarado et al); sino, también, en las políticas de los espectadores que den significado a los sucesos para que sigan vivos durante períodos prolongados. (Alvarado et al 2009, p.158)

Vemos como para las autoras la hermenéutica ontológica política o performativa, no puede ser meramente una herramienta de comprensión, sino una comprensión del ser siendo, del ser en acción, que tiene la capacidad de pensar y juzgar; para lo cual se re-descubren sentidos y significados que permiten al individuo humanizarse y humanizar el mundo. En este proceso:

La naturaleza del pensamiento (...) es descongelar lo que el lenguaje, medio del pensamiento, ha congelado en: palabras, conceptos, frases, definiciones y doctrinas. De esta manera, el pensamiento es subversivo, el huracán del pensamiento barre todos los signos establecidos por todos los hombres para orientar el mundo. El pensar está referido a la capacidad de problematizar lo obvio, a la sabiduría de vivir atentos en el mundo, no a la acumulación de información. (Alvarado et al 2009, p.160)

Pues el pensamiento establece una relación entre la consciencia y la moral, la cual se expresa a través del hacer, siendo ésta una decisión de uno consigo mismo, ya que “el



centro de las consideraciones morales de la conducta humana es el yo; en tanto, el de las consideraciones políticas del comportamiento es el mundo” (Alvarado,

Botero, Luna, 2009, p.162) Por ello en la hermenéutica ontológica política la narración de historias es lo que ayuda en la construcción de otros modos de habitar y de comprender las acciones humanas, desde una pluralidad que hace posible el acto de pensar, problematizar y transformar la realidad misma.

### **3.2 Enfoque metodológico: Cualitativo-Comprensivo**

Siendo consecuentes con lo anterior, nuestro trabajo de investigación se planteó desde una perspectiva cualitativa, por ser éste un enfoque que se ocupa de dar validez al significado y al sentido que el ser humano otorga a sus propias experiencias y vivencias y en general al mundo que le rodea.

En este sentido, asumimos la investigación cualitativa como una forma distinta de comprender la relación entre investigador y sujetos participantes, porque desde esta postura se deja de ver el objeto de la investigación como un algo para convertirse en un alguien, con quien se tiene una relación de interdependencia en la cual ambos, desde sus roles, se afectan mutuamente.

Este es un enfoque que considera la realidad como algo que es múltiple, cambiante, construido y divergente. Por esto lo que se busca es comprender las diversas posibilidades de realidad, que están dadas no solo desde los significados del ser humano, sino que además se presentan desde las percepciones, intenciones y acciones que tienen las personas en las dinámicas del mundo, las cuales es necesario develar. En este sentido, Galeano (2002) sostiene que la investigación cualitativa pretende recuperar la importancia del sujeto y su subjetividad, que es la relación a través de la cual se llega a la construcción del conocimiento de la realidad humana.

Por eso, más que hablar de un conjunto de estrategias metodológicas, de lo que se trata es de concebir la investigación cualitativa como “una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (Luna, 2011: 3) es una investigación realizada desde dentro, que supone una primacía de lo individual y lo subjetivo. Así, la investigación cualitativa pretende “dar una mirada a la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

intencionalidad que se ubica tras el propósito de acercarse a los lenguajes en los que se hacen visibles las prácticas de vida humana (...) al mundo de las representaciones simbólicas (...) desde donde se construyen modos de pensar, sentir y actuar”. (Luna, 2011, p. 4) que son apertura para la consolidación de otros mundos posibles en los que las diferencias y particularidades del ser no representan una amenaza para la convivencia y el diálogo. En este sentido el lenguaje mismo permite la formación humana, de sujetos políticos, y por tanto es un camino que posibilita la configuración de la subjetividad política en los ámbitos formativos. Es posible afirmar entonces que en la investigación cualitativa:

La acción humana, la palabra, la corporalidad, la obra escrita, la fotografía, la pintura, los objetos y sus usos, entre otros, son lenguajes que comunican y que pueden objetivarse en textos, que al “hablar” sobre algo, o “decir” algo, o “nombrar” algo, son material de trabajo para el intérprete. Nos enfrentamos entonces a una idea de mundo como texto, y de texto como entramado sígnico y simbólico, que al ser objetivado en la escritura permite al sujeto tomar distancia de él e interpretarlo. (Luna, 2011, p.5).

En la medida en que se logra interpretar, es posible dar cuenta de posibles futuros comportamientos en relación a la acción del ser humano. El texto es el que deja ver las intenciones que subyacen en determinados contextos y épocas, permite estudiar la historia en sus diversas perspectivas, además de categorizar, conceptualizar o teorizar poniendo los hechos por encima de las opiniones y generando nuevos conocimientos.

Es importante reconocer que abordar la realidad social implica para el investigador estar sujeto al hecho de la intersubjetividad y aceptar la incertidumbre, propia de los fenómenos sociales, entendidos como objeto de estudio. Por lo tanto, el investigador debe comprender la complejidad que implica el estudio de la realidad social, puesto que “el propósito es llegar al “cómo” se construyen en la dialogicidad diferentes formas de representación del mundo, y se definen cursos de acción” (Luna, 2011, p. 7) para poder así, dar cuenta del proceso de análisis que se dan en los actos lingüísticos en momentos de interacción humana, ya que en toda comunicación se refleja gran diversidad de circunstancias e intereses. Entendida así, la intencionalidad en este proceso es la de



comprender cómo se construye la realidad, desde el sentido de toda actividad discursiva, resaltando las orientaciones que se dan en la vida de los sujetos, puesto que “en el discurso se procesa la comprensión de lo social, pero también con el discurso se hacen cosas, se actúa en el mundo”.(Luna, 2011, p.8) razón por la cual desde el lenguaje es posible interpretar los sentidos que se han entretejido en la vida de los sujetos, en este sentido, la palabra y lo simbólico del lenguaje permiten comprender y proyectar nuevas formas de ser, en este caso, desde la subjetividad política.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuestiones como las narrativas y relatos tienen un lugar privilegiado en las ciencias sociales, en tanto que categorías “epistemológicas” y a su vez metodológicas configuradas desde lo simbólico, razón por la cual hablamos de un enfoque heterogéneo, en tanto que se admiten posturas, intereses y procedimientos diferentes. En este sentido, la investigación cualitativa es entendida como:

(...) un proceso que 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)

La investigación cualitativa, en algunos contextos académicos suele ser nombrada como investigación comprensiva; término que fue pertinente para el desarrollo de nuestra investigación por ser la que “tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales, y al mismo tiempo, los objetos en los que las prácticas vitales se representan” (Luna, 2011, p.11). Esta lógica de investigación se distancia de la forma tradicional como se verificaba y construía conocimiento desde lo descriptivo - explicativo, y en cambio se privilegia la significación y el sentido. Por tanto, la investigación comprensiva “es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas signico-simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana” (Luna, 2011, p.2) por lo tanto, lo que interesa es el estudio y comprensión de los significados, intenciones, motivaciones y expectativas de las acciones humanas, puesto que se busca interpretar y





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

comprender teniendo en cuenta no solo las experiencias, sino además los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar.

Teniendo en cuenta que este enfoque tiene como objetivo teorizar las prácticas de vida, entendiendo por teorización la acción de comprender, el interés de esta investigación se centra en lo particular, situado de manera particular en lo cotidiano. Y para acceder a la comprensión se toma la decisión de implementar herramientas cualitativas, tales como los relatos autobiográficos y diversas formas de narrativas, entendidas como la manifestación de las vivencias, de las experiencias de vida, dentro de las cuales se hacen evidentes múltiples factores que atraviesan la configuración de la subjetividad, tales como el contexto, la cultura y las experiencias de cada sujeto, a través de lo cual se logra el conocimiento de la realidad humana.

### **3.3 La investigación narrativa como método para saber de sí:**

Para el diseño de la investigación se tomaron algunos de los postulados de la investigación narrativa como los faros que iluminarían el camino a seguir, entendiendo que esta ha sido planteada por algunos investigadores de igual forma como enfoque epistemológico y metodológico, pero, para el caso concreto de nuestro trabajo, se adoptó la investigación narrativa como método y en este sentido a partir de ella se construyó la ruta de trabajo.

Para la elección del método, se partió de las consideraciones epistemológicas y metodológicas que se han presentado hasta acá, y ello nos condujo a tomar en cuenta algunos de los postulados de la investigación narrativa para orientar nuestro trabajo. Al comenzar a adentrarnos en esta propuesta pudimos apreciar que, en sus desarrollos, gracias a la fuerza e importancia que ha ganado en las ciencias sociales ha comenzado a posicionarse no sólo como enfoque metodológico, sino que, además de esto, algunos investigadores están trabajando en la tarea de darle un status epistemológico, pero para nuestro caso, la asumimos como método, como camino predilecto para el saber de sí y a la vez como objeto mismo de investigación.

Según Connelly y Clandinin (1995), los seres humanos somos “organismos contadores de historias”, y en ese sentido vivimos vidas relatadas. Somos protagonistas de



nuestros propios relatos y personajes en los relatos de los otros y otras, y en este trasegar de las narraciones individuales a narraciones con un carácter más colectivo, vamos construyendo la historia social de aquellas comunidades que nos acogen. Su estudio nos ayuda a comprender la manera en que las personas experimentan el mundo, es por esto que, al pensar en el método, las narrativas ofrecían todas las posibilidades para que pudiéramos indagar por asuntos como la subjetividad política y la configuración de algunos de sus rasgos constitutivos.

Este sin duda, fue un camino que nos permitió explorar el universo subjetivo y los significados, saberes y emociones que se construyen en lo cotidiano y que luego se transmiten en los relatos, los mismos que se mueven en la doble vía de lo individual y lo público. Además, nos permitió acercarnos a la comprensión de las intenciones, situaciones, inquietudes y sentimientos que han influenciado la configuración de nuestro ser, lo que somos, cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo se configuran muchas de nuestras acciones en el mundo.

Como se ha expresado anteriormente, nuestro interés fundamental giró en torno a comprender cómo es que las narrativas permiten acceder a ese ejercicio interpretativo de los relatos que construimos acerca de nosotros mismos, de nuestras experiencias, de las maneras en que nos relacionamos con los otros/as y con el mundo, y de manera particular, por el cómo es que se configura el reconocimiento como un rasgo esencial de la subjetividad política en esos relatos que hicimos desde nuestro lugar de maestras en formación y en los que los y las estudiantes que participaron en el ejercicio de la práctica pedagógica también hicieron. Por ello, la investigación narrativa fue la opción más adecuada, pues desde sus postulados se le otorgaba la misma relevancia a nuestra voz como maestras y a las voces de los y las estudiantes que participaron en las actividades que planteamos a partir de la secuencia didáctica que se diseñó para este proyecto. Al respecto, Connelly y Clandinin apuntan que:

En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores,

se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias.(Connelly & Clandinin, 1995, p. 22).

Lo anterior destaca el hecho de que, en este ejercicio las maestras en formación fuimos investigadoras y a la vez participantes, ya que las narrativas personales que construimos, unidas a las de nuestros estudiantes, fueron el insumo central que nos permitió acercarnos a nuestros propósitos investigativos.

### **3.4 La selección de los y las participantes:**

Como ya enuncié en la caracterización inicial, nuestra práctica pedagógica se realizó en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, en la cual estuvimos como maestras en formación durante el segundo semestre del 2015 y el primero del 2016, tiempo en el que hicimos acompañamiento en diferentes grupos y grados, entre los que estaba el grupo de 4°-3, que al año siguiente fue 5°-3. Este grupo nos llamó la atención de manera particular por las dinámicas que se evidenciaban en el relacionamiento entre ellos y ellas y con los demás integrantes de la I.E, por esto decidimos elegirlo para realizar nuestro proyecto de grado, en total el número de estudiantes con quienes se realizó este ejercicio investigativo fue de 38.

### **3.5 Técnicas e instrumentos:**

Para establecer las técnicas y los instrumentos, fue necesario tener en mente que la pregunta de nuestra investigación nos incluía como partícipes y que además debíamos tener en cuenta la producción de narrativas de nuestros estudiantes, por esto en primera instancia se comenzó con la escritura de narrativas personales que dieran cuenta de nuestras percepciones, interpretaciones y emociones que se suscitaban frente a las diferentes situaciones que acontecían en el espacio escolar y a los vínculos que hacíamos con la propia historia de nuestras vidas. Este fue un ejercicio que se llevó a cabo durante toda la práctica. Por otro lado, se realizó el diseño de la secuencia didáctica, con la cual buscábamos generar en el aula los espacios propicios para nuestros estudiantes también pudieran narrarse. En las diferentes sesiones en que se dividió la secuencia se realizaron talleres, foto-relatos, narrativas individuales y a múltiples voces, las cuales nos permitieron recoger diversos relatos de los y las estudiantes a la luz del reconocimiento, como uno de los rasgos de la subjetividad política.



Algunas de las narrativas recogidas surgieron de momentos de escritura, que fueron orientados pedagógica y didácticamente hacia la reflexión sobre asuntos relacionados con el rasgo del reconocimiento y vinculadas con las diferentes miradas y formas de pensar y actuar de los estudiantes. En diferentes momentos se privilegiaron espacios para el diálogo y la generación de narrativas a múltiples voces, por esto algunas sesiones fueron grabadas, contando siempre con autorización de los participantes y luego fueron transcritas para realizar su posterior lectura, análisis e interpretación.

### **3.6 Codificación**

Los autores de las narrativas citadas serán nombrados a través de los códigos *Estudiantes* y *Maestras* empleándose únicamente la inicial de estas palabras, acompañada de un número, que corresponde al total de participantes de cada grupo. En la citación se nombra la marca mencionada (M o E), la narrativa, que se distinguirá con la letra N y el número del párrafo, que se nombrará con la letra P, en el que aparece el fragmento referido. En el caso de los estudiantes se ubica la columna correspondiente a la narrativa citada.

### **3.7 Proceso de lectura e interpretación de las narrativas**

Para iniciar con esta etapa del proceso, se hizo la digitalización de todos los relatos recogidos y luego se comenzó la lectura de los mismos con el fin de seleccionar los más relevantes y significativos en relación a nuestros propósitos investigativos. Luego, después de considerar el volumen de la información recolectada, el cual estaba en proporción con número de estudiantes que conformaban el grupo de la práctica, y tras haber realizado una primera lectura, se tomó la decisión de hacer un filtro y seleccionar aquellos relatos que considerábamos los más representativos y significativos para el trabajo en relación al tema de interés que guio la investigación.

Después se llevó a cabo una segunda lectura, en la cual procuramos hacer una escucha atenta de la voz de los y las estudiantes y de nuestras propias voces, en este proceso comenzamos a identificar asuntos que nos parecían importantes, significativos, llamativos y entonces iniciamos la marcación de aquellos fragmentos con un color particular y con algunos breves comentarios que nos permitieran recordar lo que había suscitado la marca.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Luego diseñamos unas rejillas y en ellas ubicamos las palabras, frases o párrafos, que habíamos señalado previamente y comenzamos, tras una nueva lectura, con la tarea de encontrar posibles relaciones que nos permitieran realizar una agrupación de temáticas y elementos recurrentes en las narrativas de los estudiantes y en las nuestras, lo cual dio paso a la categorización.

En este proceso Identificamos ocho categorías vinculadas al reconocimiento, las cuales fueron: *los vínculos como puente entre el sí mismo y el mundo familiar*, apartado en el cual se hace referencia a la importancia de formar vínculos con otros y otras desde la familia, puesto que nos permiten configurar una autoimagen, la cual nos permite llevar a cabo acciones que nos afectan a nosotros mismos y al otro y a la otra. Así mismo encontramos que la relacionada con *los vínculos más allá del hogar*, la cual da cuenta de la importancia y el sentido que cobran los vínculos con otros y otras, puesto que nos brindan la posibilidad de crear espacios más humanos, que desde la fraternidad posibilitan acciones dirigidas de cambio social. Por su parte, la categoría *el temor frente a la mirada del otro*, refiere como el temor manifestado en algunas de las narrativas se relaciona con la angustia de no cumplir con las expectativas propias y ajenas. En la categoría nombrada como *el temor que nos impide la acción* se hace referencia al temor como el sentimiento que nos habita, y en muchos casos, nos limita y evita que reconozcamos nuestras capacidades para transformar desde el pensamiento y la acción. Por otro, lado en la categoría *Frustraciones: Los obstáculos de nuestro camino* se deja ver la frustración que sentimos frente al hecho de no superar nuestras expectativas y aquello que el otro espera de nosotros. Más adelante, en la categoría, *Dolor: La evanescencia del sentido* se trae a colación la manera en que las lesiones en la autoconfianza nos producen dolor y nos llevan a estar solos, produciéndose así confusión y desencuentro. En el apartado *Confrontación: Hacia la búsqueda de nuevas miradas*, se deja ver cómo los relatos referidos nos permitieron ser conscientes de la necesidad de generar nuevas posturas y miradas que propicien cambios en nuestra vida y en los diferentes contextos de los cuales formamos parte, a través de acciones transformadoras. Finalmente, en la categoría nombrada *La confrontación con nuestras historias*, se habla acerca de cómo la comprensión de nuestras experiencias permite desatar múltiples procesos de cambio.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### 3.8 Consideraciones éticas

La participación de los estudiantes en este proyecto, se realizó con autorización de los directivos de la institución. Al iniciar el proceso se explicaron detalladamente los términos, condiciones y finalidades del proyecto, para que los participantes entendieran el propósito y el sentido del trabajo. De igual manera, en cada una de las sesiones se hizo mención de algunas generalidades del proyecto y los fines específicos de las actividades a realizar, para garantizar que la entrega de información por parte de los estudiantes, fuera de forma voluntaria y autónoma.

Habiendo dicho lo anterior es necesario aclarar que, aunque las actividades estaban intencionadas y proponían a los participantes narrar aspectos íntimos de su mundo individual, familiar y social, siempre dejamos en sus manos la elección de la anécdota a narrar y el grado de intimidad que querían develar con sus historias. Por esto, estuvimos muy pendientes de que la comunicación entre las maestras en formación y los estudiantes se basará en el respeto, la claridad y la responsabilidad.

En relación con el uso y el manejo de la información a la que se pudo acceder en los relatos con carácter autobiográfico, se hizo explícita la garantía de confidencialidad y anonimato de los y las estudiantes participantes y se les garantizo que mantendríamos sus nombres en absoluta reserva, por esto en el proceso se usaron diferentes códigos para identificar los relatos, así mismo en el presente texto sólo se usan pequeños fragmentos que no comprometen la identidad de ningún participante y en los anexos solo se entregará una muestra de los relatos y de las matrices que se utilizaron para el análisis y la interpretación.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

#### 4. EL CRUCE DE LAS MIRADAS QUE NOS PERMITEN LA COMPRENSIÓN

Buscar acercarnos comprensivamente al proceso de configuración del reconocimiento, entendido como rasgo de la subjetividad política, tanto en estudiantes como en maestras en formación, mediante la comprensión e interpretación de narrativas, implicó que hiciéramos un recorrido teórico que nos llevó a identificar que hay tres características constitutivas del reconocimiento, que transversalizan la acción e interacción humana en sociedad, tanto en lo público como en lo privado, y que son: el amor, el derecho y la solidaridad, entendidos desde Honneth (1997) como prácticas que se constituyen, inicialmente, en las relaciones primarias desde el amor, en la esfera de lo público mediante la práctica social del derecho y finalmente en la sociedad civil, a través de la solidaridad, entendida en términos del reconocimiento de las potencialidades que tienen los sujetos para aportar a la obtención de metas comunes.

Antes de comenzar a presentar las relaciones de sentido que se establecieron desde la lectura e interpretación de las diferentes narrativas, es necesario aclarar que, desde la comprensión de los planteamientos de Honneth, para nosotras estas características están en constante interrelación, aunque se manifiesten de manera particular en las narrativas de estudiantes y maestras. Además, es importante señalar que el reconocimiento se encuentra unido al entramado de la subjetividad política, que además comprende otros rasgos como la alteridad, la consciencia histórica y el posicionamiento, los cuales también se vinculan entre sí. Entonces, así se haya asumido el reconocimiento como el rasgo central de nuestra investigación, nos dimos cuenta que los demás rasgos también se manifestaban de alguna manera en las experiencias de los sujetos.

El ejercicio de interpretación de las narrativas nos permitió comprender los sentidos y significados que cada quien atribuye a sus propias experiencias, además nos permitió entender cómo esas construcciones personales inciden en las formas de relacionamiento con los demás. Igualmente, la producción, lectura e interpretación de nuestras propias narrativas nos permitió confrontarnos, conocernos y reconocernos desde la historia que nos configura y también, en ese devenir, en ese estar siendo maestras. Con los estudiantes desde el inicio



se tenía consciencia de que el proceso no sería igual, debido a la limitación de los tiempos, el espacio y las particularidades del grupo. Sin embargo, se buscó generar desde la acción pedagógica, un espacio de reflexión permanente en torno a diversos asuntos que estaban relacionados con el reconocimiento, lo cual posibilitó que, en distintos momentos, los estudiantes realizaran ejercicios de autoconsciencia, que incluso algunos lograron proyectar en sus narrativas.

#### **4.1. Los vínculos como puente entre el sí mismo y el mundo familiar**

La importancia de formar vínculos con otros y otras fue un aspecto muy relevante tanto en nuestras narrativas como en las de los estudiantes, en las que se evidencia una necesidad de acercarnos al otro y a la otra, creando espacios de fraternidad, que se idealizan en algunos casos desde la búsqueda del bienestar común.

Honneth (1997) en sus planteamientos sobre la primera esfera del reconocimiento, entendida como el amor, reflexiona sobre la importancia que tiene para nuestras relaciones ser seres sensibles en cuanto a la vulnerabilidad de las personas, debido a que asume que siempre nuestras concepciones y nuestras configuraciones se realizan en un contexto relacional, estimando que cada persona necesita de reconocimiento, valoración y consideración intersubjetiva. Como puede apreciarse en el siguiente fragmento, que da cuenta de la valoración del amor filial, y de la figura de la madre como sustento fundamental para el ser:

*(...) gracias por todo lo que has hecho bueno o malo, por todo lo que me das, te lo agradezco de verdad porque has sido la madre más amada del mundo y soy el niño más amado del mundo. (E4, B7)<sup>1</sup>*

Entonces es posible afirmar que las personas se vuelven importantes cuando admitimos que las queremos, que las necesitamos y que nos hacen falta. La familia, en la mayoría de los relatos, representa los vínculos que nos hacen sentir a gusto y seguros, ella

---

<sup>1</sup> Los autores de las narrativas citadas serán nombrados a través de los códigos *Estudiantes* y *Maestras* empleándose únicamente la inicial de estas palabras, acompañada de un número, que corresponde al total de participantes de cada grupo. En la citación se nombra la marca mencionada (M o E) la narrativa, que se distinguirá con la letra N y el número del párrafo, que se nombrará con la letra P, en el que aparece el fragmento referido. En el caso de los estudiantes se ubica la columna correspondiente a la narrativa citada. (Ver anexos)





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

nos hace sentir que somos parte del mundo, en ella se materializan todas nuestras esperanzas de ser mejores y alcanzar el éxito, se condensan nuestros sentimientos de seguridad y confianza, no obstante, este vínculo en algunos casos puede ser fuente de miedo, frustración e inseguridad.

*Gracias mami por darme la vida, por haberme cargado 9 meses en tu vientre, por alimentarme, cuidarme y muchas cosas más. Eres maravillosa, siempre te amaré. Eres la mejor, no existe nadie como tú. Cuando yo te necesité tu estuviste ahí. Los momentos contigo han sido muy especiales para mí, significan mucho en mis recuerdos. Mami gracias por hacerme tan feliz. Mami te amo demasiado. Mami, yo en mi futuro no sé lo que quiero ser, pero lo que yo sé, es que te voy a hacer muy feliz, tendré dinero para no pedir a otras personas. No me gusta, me asusta cuando te vas o cuando peleas con mi papá. Pero de todas formas te quiero por toda mi vida. Quiero que te acuerdes de esos momentos tan especiales que hemos vivido. Siempre has estado conmigo, cuando me enfermé que me mimaste, que me cuidaste y me limpiaste el vómito. No me gusta que me regañes, me grites, pero me gusta que me hagas mi desayuno favorito y que me acaricies cuando vamos a la cancha. Por eso y mucho más te amo (E1 - B4)*

El ser humano logra percibir el amor a través de los cuidados, de la compañía, incluso de los regaños, ya que hay una preocupación por el bienestar y la integridad. En este sentido, encontramos que los y las estudiantes con los que realizamos nuestras prácticas profesionales reconocen ese amor como garante de felicidad en el seno familiar.

*Tú eres mi alegría y mi razón de vivir, tu eres una persona muy especial para mí, por estar conmigo en las buenas y en las malas. tu trabajas para darme un ejemplo y ser alguien en el futuro. En mi futuro quiero que tengamos nuestro hogar lleno de amor, alegría y prosperidad. (E7, B10)*

Vemos entonces que el amor es un sentimiento necesario para todo ser humano, que viene acompañado de características como el respeto y la aceptación de aquello que es ajeno a nuestra forma de pensar y de sentir. Igualmente encontramos que hay una gratitud frente al amor brindado incondicionalmente por el otro y la otra y que parte del ejemplo.



#### 4.2. Los vínculos más allá del hogar

Nuestros relatos dan cuenta del sentido que cobran los vínculos al interior del equipo de trabajo que conformamos. Este es un vínculo que remite a la potencia que representaba el trabajar de la mano con las otras compañeras:

*(...) en este proceso de práctica el vínculo que nos une nos lleva más allá de la escritura de un trabajo, siendo lo que permite alimentar la reflexión y la mirada sobre nuestro ser y sobre nuestro ser-maestras (M1 N2 P7).*

Como se aprecia, hay un reconocimiento de las posibilidades que nos brinda el relacionamiento con otros y otras, lo cual representa una ampliación de los horizontes de sentido, de las posibilidades de comprensión, no solo de los hechos del mundo sino del ser en la existencia, tanto desde nuestra realidad de mujeres como de maestras en formación.

La compañía, el respeto, la gratitud y el cariño son sentimientos que proporcionan bienestar, debido a los lazos que se logran establecer en nuestras interrelaciones, estos lazos son importantes porque brindan fuerza, ánimo y seguridad en la superación de las barreras con que constantemente utilizamos como defensa ante las situaciones dolorosas.

Es valioso reconocer la incidencia que los sujetos tienen en nosotros, en nuestras decisiones y en los momentos que atraviesan nuestra vida, cuando generamos nuevas significaciones y sentidos en lo que hacemos. La compañía, el respeto, la gratitud y el cariño son sentimientos que proporcionan bienestar, debido a los lazos que se logran establecer en nuestras interrelaciones, estos lazos son importantes porque brindan fuerza, ánimo y seguridad en la superación de las barreras que nos imponemos constantemente.

Desde nuestro lugar de maestras, hicimos múltiples reflexiones, a partir de lo que pasaba en los espacios de la práctica y de lo que íbamos apropiando sobre el tema que nos convocaba, pues la posibilidad de pensarnos desde el reconocimiento, comenzaba a perfilar nuevas miradas, horizontes posibles:

*(...) una mirada que busca conocer a la gente, que busca estudiar los problemas, crear en lo posible alternativas, pero sobre todo que busca evocar palabras para la confianza, para el buen trato intentando posibilitar y enseñar otras*



*formas de querer estar en el mundo, un mundo que sólo es posible con y en la presencia del otro, que se enriquece con la multiplicidad de la diferencia del otro, de un otro que también hace parte de mí. (M2, N2 p3).*

Al respecto Honneth (1997) entiende al ser humano no como un ser aislado, fragmentado, estereotipado sino como un sujeto que se encuentra inmerso en una sociedad y que hace parte de una comunidad determinada; se considera a los sujetos como seres que toman decisiones, no únicamente por sus propios pensamientos y sentimientos, sino que lo hacen considerando también a los demás miembros de la comunidad a la que pertenece.

*Siento y sé que mi perspectiva frente al mundo y lo que hago en el colegio, en la relación con mis compañeras y estudiantes, pero sobre todo lo que hago conmigo misma, ha cambiado, ahora me encuentro en un estado de alteración y transformación, de angustia y caos, pero con la esperanza de buscar la calma y serenidad que necesito cuando comparto con más gente. (M2 N1 P2)*

Los vínculos que generamos con otros y otras nos permiten transformar nuestras miradas, para ir en busca de nuestros sueños y es importante reconocer que la dualidad que existe en el ser humano, que se mueve entre el dolor y el amor, es lo que permite que haya reflexiones y cambios en el pensamiento y las acciones, ya que tener conciencia del dolor cuando lo narramos, nos permite posicionarnos de otra manera.

#### **4.3. El temor frente a la mirada del otro**

El temor se expresó constantemente en varios apartados de los relatos de las maestras en formación, por ejemplo, estuvo relacionado con la angustia que se siente cuando las situaciones enfrentadas en la escuela parecen ser más fuertes y estar por encima de la voluntad y las acciones que se realizan para superar las dificultades, particularmente en torno a temas como la disciplina y el control.

*En algunas de las sesiones en las cuales desarrollamos el tema del amor, hablábamos sobre esas relaciones primarias de acogida, lo que la familia significaba finalmente en la configuración de nuestra subjetividad, y nos confrontamos con ciertas historias, que implicaban que fuéramos un referente, con respecto al cual*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*aprendimos a relacionarnos con ciertas nociones como el miedo, la autoridad, la dulzura, la pasividad; en mi caso particular, encontré que uno de mis problemas con la autoridad se debe a que, al igual que mi madre, en algún momento de mi vida buscaba complacer más los deseos y necesidades de los demás que las mías, tenía ese temor de ¿sobreponerme? si eso implicaba disgustar al otro (...)* (M1. N2, P 4)

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, uno de los caminos de este recorrido nos llevó al encuentro de las particularidades, experiencias y situaciones implicadas en la configuración del ser de maestras, e identificamos que en la historia familiar, en esas relaciones primarias que generalmente están mediadas por el amor, se configuran, entre otros aspectos, los primeros pilares de la autonomía y de las formas de pensar el mundo y actuar en él; nuestras formas de reconocernos y situarnos frente a la vida, en relación a temas como el poder, la autoridad y la disciplina, frente al otro y frente a nosotros mismos, lo cual se veía reflejado en las experiencias de una de las maestras en formación y el recorrido que hacía para comprender el porqué de algunas de sus actitudes y de sus temores, al enfrentar situaciones que demandaban acciones en el aula, que la confrontaban con su propia historia familiar.

Es al escribir nuestras historias, al leerlas e interpretarlas, es que estos asuntos se hacían evidentes, lo cual permitía una toma de conciencia y posicionamiento sobre los factores que influyen en la configuración de nuestras subjetividades y en las formas que teníamos de relacionarnos con el mundo. De este modo, sabíamos que habíamos iniciado el recorrido por un camino hacia el reconocimiento, y que esto nos ponía ante momentos que eran y habían sido vitales en las construcciones individuales, que estaban en relación a las diversas experiencias y condiciones de vida; lo cual nos permitía acceder a la comprensión de aquellos aspectos difíciles que podemos y deseamos transformar:

*Mis compañeras y yo encarnamos diferentes posturas del ser maestras Mile es la relajada, Jas la dulce y yo sería, para este caso, la maestra estricta (quien lo creyera), Jamás he pensado en mí misma de esa manera y recordando en mis experiencias anteriores en las diferentes practicas creería que soy todo lo contrario, pero cuando ellas con su “relajo” o su “dulzura” continúan la clase a pesar de la*





*indisposición, el desorden y los gritos de los estudiantes me es imposible no intervenir. (M3 N2 P7)*

En muchos momentos se evidenciaba un temor al encuentro con el grupo, con esos otros/as que, por sus acciones, nos hacían temer a que se pudieran desatar situaciones que llevaran a la confrontación y se pusiera en juego el asunto de “la autoridad”, lo cual generaba cierta angustia, porque en el fondo se trataba de una confrontación interna que arrastraba todo lo que nos ha permitido posicionarnos, y que parte de esto, como ya se mencionó, estaba anclado a esas relaciones primarias, desde las que asumimos ciertas maneras de posicionarnos, pero sabíamos que más allá del salón de clase, esto hablaba del cómo afrontábamos las diversas situaciones de la vida.

Vemos entonces que estos temores radican en gran medida en el hecho de que se implique lo que se es, en lo que se hace, ya que, en el caso de nosotras, como maestras en formación, podemos decir que se enseña con lo que se es, y nos resulta muy complejo, aunque no imposible, desligarnos de las concepciones, creencias y límites que nos hemos puesto en la vida, y que esto se constituye en un reto cuando se está en el aula y en relación con el otro.

#### **4.4. El temor que nos impide la acción**

Para llegar a la comprensión de esos hechos que nos generan temores e inseguridades, es necesario retomar nuestra propia historia, y ver cómo los otros que han estado desde nuestros primeros días, que nos acogieron, han jugado un papel importante en la interiorización que hacemos del mundo, y las formas que elaboramos para estar en él. Se hace referencia además al temor como ese sentimiento que nos habita y que coarta nuestro ser, nuestra libertad, nuestra tranquilidad, y evita que seamos capaces de reconocernos como seres con grandes capacidades de transformación, imaginación y creación, en este sentido, vemos como se afecta tanto la acción como la autoestima y la configuración de la autoimagen, ya que hay una privación de la solidaridad, entendida en términos de Honneth como:

(...) un reconocimiento del aporte que el sujeto puede realizar a la vida social a partir de sus cualidades personales. Pero este reconocimiento depende del horizonte



de los ideales y metas colectivos, a la luz de los cuales puede valorarse el aporte de las cualidades de los sujetos. (Arrese. 2009 p 59)

Vemos entonces cómo la privación de la solidaridad, que se produce como consecuencia del miedo, se convierte en un obstáculo para la reflexión que debemos hacer sobre nuestros actos, para estar en la capacidad de comprender nuestras experiencias, y con ello, nuestra vida, nuestra historia, y más que comprender, emprender acciones para la transformación de los hechos que se han consolidado a lo largo de la misma, representando una barrera para reconocer-nos, comunicarnos y vivir en comunidad.

Además, encontramos que hay un temor a no cumplir con las expectativas propias y de los demás, debido a la desconfianza que se tiene con respecto a las propias habilidades, las potencialidades y, sobre todo, a las elecciones que se han tomado.

*Siento miedo del fracaso por el hecho de querer hacer algo grande, motivador y que entusiasme cuando sea el momento de hacer mi clase; miedo de volver a ver las cosas que odio de la escuela y de los profesores que hacen que la odie y no poder hacer nada; miedo de volver a ver el profesor que acosa y trata mal a las estudiantes y querer partirle la cara, pero no poder hacer nada. (M2. N 1, P 1)*

Ese temor tiene en parte su origen en la frustración y la rabia frente a la dificultad para transformar esas dinámicas de la escuela que impiden reconocer al otro, a esos estudiantes que están día a día frente a nosotros, y de los cuales nos separan las barreras del silencio, la quietud y la homogenización. Sin embargo, es necesario tomar los temores y la consciencia de ellos, como plataforma para emprender acciones de cambio que posicionen al sí mismo, a los otros y otras y al mundo en un lugar diferente, que posibilite transformaciones en el orden de lo social y lo individual.

#### **4.5. Frustraciones: Los obstáculos de nuestro camino.**

La lectura interpretativa de nuestras narrativas también nos permitió identificar aquellos fragmentos que se relacionan con la frustración. Aquí pudimos comprender que por más que lo intentemos no siempre somos seres objetivos, y en el proceso de creación e



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

interpretación del mundo encontramos discordancias entre nuestras expectativas y las de los demás.

*Cuando trato de definirme, o más bien de descifrar desde mi ser maestra, encuentro que inevitablemente me debo remitir a mi historia personal, tratar de reconocerme, para poder comprender aquello que pareciera que me excede, que me causa dificultad y me llena de preguntas. (...) y bueno, considero que no es cuestión de victimizarme, sino que reconozco lo que como Jasmín he llegado a ser siendo, y que determina muchas de mis relaciones formativas”. (MI N 2 P.4)*

Podemos decir que, la distancia que existe entre lo que se quiere hacer y lo que se siente que estamos en capacidad de hacer y, la diferencia entre la imagen que queremos compartir y la que los demás perciben, nos hace sentir en muchos momentos acorralados, limitados, superados y entonces nos embargan sentimientos de tristeza, decepción y desilusión. Estas frustraciones se relacionan en primer lugar con la esfera del amor, puesto que, ante el desencuentro, generalmente lo que se tambalea es la autoconfianza y la autorrelación, que en ocasiones tienen que ver con nuestra historia familiar y con la relación consigo mismas, que nos dificulta lanzarnos a la búsqueda de nuevas posibilidades de constituirnos y entorpecen nuestra acción ante las situaciones que nos requieren en el día a día.

Al sentir que nuestra incapacidad de cumplir las expectativas, propias y ajenas se ubica en lo más profundo de nuestras historias personales y familiares, en las que nos duele posar la mirada, puesto que estamos hablando de algo que ya está escrito y son limitadas las posibilidades de transformación al respecto, nos sentimos sacudidos al reconocernos en un lugar en el que no queremos estar.

*La necesidad de mantener la disciplina en el aula me pone en una relación diferente con los chicos y siento que he comenzado a ser para ellos la villana, la que se lleva la diversión, la que grita, pero yo no quiero gritar, no quiero levantar la voz, solo quiero que escuchen, aunque sea por un momento. Me causa temor el hecho de ver como la imagen de una persona, en este caso de una maestra, puede cambiar tanto de una persona a otra. Mientras para los niños de quinto soy lo más parecido*

*a un ogro, para la profesora soy ese tipo de maestra que, en su esfuerzo por ser “chévere”, dificulta el trabajo a los demás profesores (M3 N1 P9)*

Este desencuentro, nos llena de cuestionamientos que pueden conducirnos por dos caminos, uno es el de la reflexión y la transformación de algunos comportamientos y actitudes, y el otro que, si no se tramita puede terminar en un endurecimiento del carácter, por esto pensamos que, de algún modo, la frustración puede ser considerada como un punto de partida para darle sentido a lo que hemos hecho a lo largo de nuestras vidas, y para encontrar significado al porqué muchas de nuestras acciones nos hacen sentir como lo hacen. De este modo, la confrontación aparece como camino necesario para visualizar de otra manera esas zonas oscuras que nublan nuestros pensamientos y al mismo tiempo confunden nuestros sentimientos cuando hemos estado frente al otro o la otra.

Por lo tanto, creemos que cuando se pasa de la frustración a la confrontación se transita un camino de cambio, de transformación de formas de creer y de ver el mundo, de desacomodar aquellas prácticas que rutinariamente repetimos, prácticas como formas de tratar al otro y así mismo, de mirarlo, de hablarle. Se trata pues de generar nuevos sentidos, nuevas formas de expresarnos, de acercarnos, de vivirnos; necesitamos pensar en los nuevos sentidos que cada uno necesita para hacer de su vida, una vida placentera y agradable, y también en lo que se requiere para construir comunidad.

En nuestro caso específico, como maestras en formación, muchas de nuestras frustraciones y necesidades de confrontación se relacionaban con la escuela, por ser un escenario en el que confluyen infinidad de formas de ver y de construir el mundo, en donde se manejan tensiones referidas al poder que cada uno ejerce, estableciendo jerarquías en las relaciones que mantenemos con los demás y que terminan por coartar la libertad y la autonomía de elegir según nuestros gustos y afinidades con las cosas y las personas.

*Me asustan las dinámicas que se mueven en el colegio y no quiero saber nada de ellas, me siento tímida al verme rodeada de tanta gente; me agotan las preguntas y tener que hablar todo el tiempo, me agota mirar tanta gente (M2 N3 P5)*

En el ejercicio de nuestra práctica profesional fue requisito ineludible, abordar los temas de la disciplina, el orden y el control de los cuerpos y los intereses de los estudiantes.





Para cumplir con esta exigencia era requisito en ocasiones traicionar nuestros principios y creencias, e imponernos la idea de que era necesario que los estudiantes reconocieran nuestra autoridad.

*Una parte de mí reflexiona y piensa que debe hacer las cosas de una manera diferente, que si ellos están desmotivados y se distraen y hacen ruido, yo debo dialogar, hablar desde el sentido de las normas para que ellos lleguen a ser conscientes de la importancia de escuchar al otro, de respetar su palabra, su espacio; pero al ver que no pasa nada si lo hago, y mis palabras se pierden entre todas las voces, siento esa angustia, siento que debo hacer algo, porque la profesora lo espera, porque en todos mis años como estudiante en la escuela aprendí que debo mantener el silencio y la quietud, y que debe ser así, pero no quiero, no deseo hacerlo, porque creo en otras formas, creo en ellos. Sin embargo, me pregunto ¿qué es mejor?, y ¿para qué? (M1 N1 P.5)*

En el fragmento anterior podemos ver esa angustia que generaba en la maestra en formación tener que responder ante las exigencias institucionales desconociendo o violentando sus propias creencias y la capacidad de auto legislarse de los y las estudiantes. En este estado de cosas, comprendíamos que el menosprecio se relaciona con la esfera del derecho que, desde Honneth (1997), hace referencia a la búsqueda de la libertad individual, desde la cual todos los sujetos pueden desarrollar su capacidad de auto regularse moral y jurídicamente. Porque, el menosprecio implica el desconocimiento de las capacidades del otro/a y, en la práctica, en la escuela, esto sucede con mucha frecuencia, ya que, esa necesidad de disciplinar a los y las estudiantes conlleva a lesionar el autorrespeto o la imagen que cada uno tiene de sí mismo, puesto que con ello le negamos la responsabilidad de hacerse cargo de sus decisiones y sus acciones.

#### **4.6. Dolor: La evanescencia del sentido**

Como ya hemos mencionado el amor es entendido como la base que permite la construcción del reconocimiento. En esta primera esfera se encuentran las relaciones primarias con familiares y amigos que le brindan al sujeto la estabilidad emocional que le permite sentirse más seguro de sí al saberse amado e importante para los suyos.



*Si de algo ha servido esta actividad es para saber que las heridas que ha dejado la relación con mi padre jamás sanaron y me pase toda la vida negándolas y escondiéndolas hasta de mí, diciendo que yo no necesitaba papá porque tenía suficiente mamá. Pero en verdad creo que para cualquier niño es posible comprender que los adultos se van, pero ¿Qué pasa cuando no vuelven Por más que los llames, por más que los necesites? el abandono hiera profundamente y las cicatrices son de por vida. (M3 N1 P6)*

Podemos observar en este relato como las relaciones familiares influyen en la configuración del sujeto. Allí, habitan nuestros primeros amores y desamores y una calamidad al interior del núcleo familiar tiene fuertes incidencias en la autoconfianza de las personas. Estas calamidades no solo están relacionadas con la muerte y la enfermedad si no también con el abandono y el desinterés que percibimos por parte de nuestros familiares y amigos más cercanos.

En la lectura e interpretación de las narrativas, pudimos observar cómo estas lesiones en la autoconfianza nos llevan a experimentar sensaciones de soledad y dolor, que nos avergüenza compartir con el mundo, negando posibilidades de encuentro, de relación con el otro e impidiendo, finalmente, desenmarañar los nudos de la propia experiencia dolorosa, enmudeciéndonos y hundiéndonos más en la confusión.

*En clase de seminario se ha hecho una actividad referente a la familia, en donde surgen preguntas sobre nuestro origen, sobre nuestros padres, sobre los momentos felices e infelices que han atravesado nuestras vidas y ha sido todo un reto para mí porque sentarse a recordar no es fácil, traer al presente todas aquellas esquirlas que con el tiempo dejamos guardadas en un lugar muy oscuro de nuestras mentes duele. (M2 N3 P4)*

Con los años estas condiciones de silencio y soledad generan daños en las personas, afectan la autocomprensión, y se expresan en la incomodidad para mirar nuestra historia familiar y compartir aquellos momentos dolorosos de nuestro pasado, en los cuales aparecemos más vulnerables. Nos da miedo revivir las memorias con la palabra, porque



sabemos que esta nos acerca al otro, revela quienes somos, y desnuda nuestros pensamientos, deseos y temores más íntimos.

Así pues, entendemos que para sanar los dolores que nos acompañan desde nuestra infancia es necesario aceptar que nuestra historia nos duele, para tratar de cambiar nuestros rumbos, girar en otra dirección y realizar nuevos proyectos sobre nuestro futuro. Este ejercicio requiere pensarse una y otra vez por qué hacemos lo que hacemos y cómo lo hacemos, para de esa manera revisar nuestros actos, aceptar y reconciliarnos con lo que nos ha pasado, lo que nos ha marcado, lo que ha dejado huella en nosotros, pero no para quedarnos ahí, porque de lo que trata es de poder avanzar, de proyectarnos de otra manera.

#### **4.7. Confrontación: Hacia la búsqueda de nuevas miradas.**

Nuestros relatos nos permitieron ser conscientes de la necesidad de transformar nuestras miradas, para así lograr cambiar las cosas que muchas veces en nuestra historia se repiten, cuestiones que es necesario confrontar y superar. Necesitamos configurar entonces nuevas formas de posicionarnos, que nos permitan recrear, reconstruir y reinventar nuestras experiencias, y trascender el miedo y el silencio que nos habita, y en esa medida, transformar nuestras acciones:

*El hecho de comenzar a recorrer un camino en dirección a mí, de poner la mirada en mi ser-maestra, generó rupturas, nuevas miradas sobre lo que voy siendo, sobre mi relación con el mundo, con el otro, con lo que he construido, así como el sentido que le he adjudicado a ciertas cosas en mi vida, tales como la familia, los amigos, los otros que me constituyen, y que muchas veces repudio o acojo con afecto.*  
(M1 N2 P6)

Se necesita pensar más en la formación del ser como una puerta a los procesos de cambio que no estén instalados en la coerción o el rechazo, sino que se operen desde la consciencia de nosotros como sujetos responsables de lo que nos acontece.

*Hoy voy a la escuela con nuevas motivaciones, esperanzas y expectativas, poco a poco me entrego más al contacto con la gente, a la escucha y al interés por lo que puedo hacer por los otros. Hemos conversado mucho sobre lo que significa*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*pensarse todo lo que nuestra profesión implica, todo lo que se puede hacer desde un discurso, desde una posición, desde un gusto o una pasión y eso me llena de fuerza (M2 N3 P17)*

Al enfrentar al mundo con una nueva mirada iniciamos el camino para sanar las heridas de nuestro pasado y emprender acciones que nos permitan resignificar las relaciones que hemos construido con los demás. En nuestras narrativas pudimos ver que no hay mejor manera de establecer un puente con el otro que desde lo que somos y eso incluye nuestros gustos, pasiones e ideales. Estos enlaces desde nuestros intereses personales nos permiten vincularnos con otras y otras para formar comunidades.

Para Honneth (1997), la comunidad se presenta como el lugar y a la vez como el resultado de múltiples tensiones y rupturas en esa lucha que establecemos por el reconocimiento, ya sea de nuestras capacidades o de nuestras maneras de actuar. Se trata de una lucha por la autorrealización, que sólo puede ser satisfecha intersubjetivamente; lo individual y lo colectivo no se sitúan entonces en diferentes esferas de interacción y encuentro, sino que por el contrario se encuentran unidos por una relación de coexistencia.

Somos sujetos colectivos y esa colectividad nos da la posibilidad de construir y de expresar lo que somos, pero también nos confunde y nos pervierte, ya que pueden confundirse nuestros sentimientos y difuminarse nuestros propósitos de interacción en el afán de complacer a los demás y de cumplir a ciegas con sus expectativas. Por esto, se hace necesario seguir aportando para que, a partir de nuestro lugar como maestras y como ciudadanas, podamos generar los vínculos que como humanidad necesitamos, para posibilitar la aparición de nuestros estudiantes en la esfera pública, en el entre-nos, para aportar a su configuración como sujetos políticos, desde la ampliación de su círculo ético.

#### **4.8. La confrontación con nuestras historias**

A partir de la interpretación de nuestros propios relatos, logramos reconocer la importancia que tiene el hacer consciente lo que somos y el cómo es que hemos llegado a serlo, porque el posicionarnos frente a nuestra vida, a nuestra experiencia, al mundo y por extensión a los otros y otras, influye en la manera en que nos proyectamos ante las diversas





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

realidades y sentidos que convergen en nuestros espacios, aunque los cambios nos generen inestabilidad e inseguridad:

*Al ver y escuchar a mis compañeras compartiendo sus experiencias algo impulsa dentro de mí los deseos de compartir las mías, de poner mi relato en la esfera pública, una esfera que siempre me he esforzado por mantener alejada de mí. Posicionar nuestra vida, mi vida en un campo en donde los otros escuchan y reconocer que como seres humanos compartimos casi las mismas características de dolor y de alegría me ha llevado a pensar en el gran sesgo que desde la historia, desde nuestras familias, desde el colegio o mejor desde la educación, se ha creado por conservar una mirada que mantiene presente la diferencia en el ser humano, que etiqueta y juzga, que clasifica en nombres y posiciones (M2, N2 P10)*

Percibimos en este fragmento la necesidad de la maestra por enfrentarse a sí misma y a su historia, la cual ha mantenido en el plano de lo íntimo, aunque esto signifique ponerse en evidencia y tener temor de ser señalada. Se trata pues, de romper nuestros esquemas, de confrontarnos con nosotros mismos y con nuestros propios temores puesto que todo cambio permite hacer reflexiones sobre nuestros actos, ya que es el camino para reconfigurar nuestra percepción sobre el mundo y sobre nuestras realidades, es el camino que nos lleva a nombrar las cosas, los sentimientos y los pensamientos de manera diferente.

Aquí, es necesario comprender que, como todo proceso de cambio que realizamos en nuestras vidas, esto requiere tiempo, de un tiempo que puede ser doloroso, porque asumir y aceptar ciertas fracturas no es fácil, sin embargo, es necesario para poder trascender el presente y proyectarnos a futuro de forma distinta, renovadas y con más esperanza hacia la posibilidad de aportar a la construcción conjunta de una sociedad más humana, que valide al otro/a desde el reconocimiento de sus capacidades y potenciales.

#### **4.9. Enlazando miradas.**

Al llegar a este punto nos parece pertinente mencionar que, todas las categorías aquí descritas se relacionan entre sí, no de una manera cíclica o lineal, sino que se interconectan en múltiples sentidos, pues entre ellas se establecen puntos de intersección alrededor de distintos asuntos. Además, es posible que no todas se presenten en la misma persona, aun así



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

nos atrevemos a señalar que, como punto de partida para cualquiera de las esferas del reconocimiento, es necesario el establecimiento de un vínculo, que no solo

nos una a nuestros familiares y conocidos sino también a personas desconocidas y distantes. Un vínculo desde lo humano que nos ayude a pensar en el otro y la otra, en sus capacidades, oportunidades, dificultades, alegrías y sufrimientos. Con este fin en alguno de los ejercicios de escritura realizados en las prácticas pedagógicas, proponíamos dedicar unas palabras a las víctimas del conflicto armado en Colombia, para que los estudiantes se solidarizaran con el dolor ajeno. Encontrando que es posible simpatizar con el otro y la otra a tal punto que sentimos como ese sufrimiento se instalan en el propio cuerpo.

*Hola Paula, yo sé todo lo que te ha sucedido y quiero ayudarte para que te vaya bien siempre y que nunca te pasen esas cosas. Yo sé que a mí no me ha pasado, pero eso duele en el corazón (E9 J9)*

Cuando se tiene conciencia del otro, que vive y sufre se puede experimentar una cercanía con él, una familiaridad que no es de la sangre sino de lo humano y lo sensible. El reconocimiento nos da el poder de simpatizar con las personas que sufren y viven en condiciones más difíciles que las propias, sin necesidad de conocerlas o padecer los mismos tormentos que estas.

Muchas veces, estos vínculos que formamos en el contacto intersubjetivo nos llenan de temores que se relacionan directamente con la esfera del amor, el derecho y la solidaridad. Porque tememos decepcionar a las personas que amamos y nos aman y tememos que nuestras capacidades no sean suficientes para enfrentar los requerimientos que socialmente se nos vienen presentando. Es decir, que estos vínculos pueden representar la posibilidad de hacernos sentir seguros amados e importantes para los otros y otras, pero también temerosos al no cumplir las expectativas y por ello perder el afecto, el respeto o la aprobación de los demás. Por esto, es fundamental que, en el establecimiento de estos vínculos, se afirme constantemente el reconocimiento del otro y otra, se escuche su voz y se generen espacios para que pueda compartir lo que piensa y siente, pues esta es una manera de facilitar que esos temores se ahuyenten y generen lazos de confianza y seguridad, que fortalezcan la autoestima, la autoimagen y la autorrealización.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Finalmente, el temor y la frustración que experimentamos ante la ruptura de un vínculo importante o ante situaciones que nos ponen al límite de nuestras capacidades físicas, mentales y sociales, suelen generar sufrimiento y es propio de lo humano sentirlo, pero cuando ese dolor es ignorado, silenciado y además es constante, puede arraigarse en lo más profundo del ser y producir comportamientos como el aislamiento o la apatía, que terminan por cerrar las puertas para que otros/as puedan ingresar a nuestras vidas, lo cual contribuye a la fragmentación, al desinterés y a la individualización. Por esto, es necesario generar espacios para que nos narremos, para compartir con otros y otras lo que vivimos, para aprender a escucharnos éticamente, con respeto, con solidaridad, de manera que podamos sentirnos acogidos/as, sentirnos parte de un tejido, en el que otros/as comparten nuestras experiencias y que juntos/as podemos reflexionar sobre eso que nos ocurre. Esto sin duda permitirá el nacimiento de nuevas miradas acerca de sí mismos, de los otros con quienes compartimos la existencia y nos permitirá posicionarnos desde nuevos lugares beneficiando las construcciones colectivas, políticas y fundamentalmente humanas.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

## 5. REFLEXIONES FINALES

Gracias al proceso de lectura e interpretación de las narrativas de estudiantes y maestras en formación, reafirmamos la importancia y necesidad de abordar el tema de la subjetividad política en la formación de maestros y maestras, puesto que se evidencia la necesidad de que se consoliden prácticas pedagógicas que permitan la construcción de otras realidades, de espacios para la humanización y la vida desde la generación de sentidos y la configuración de una conciencia propia y de lo otro que permita dar lugar a cambios en el orden social e individual, mediante la acción política, entendida como una práctica de resistencia y de acciones intencionadas, conscientes y decididas ante los procesos de individuación y de deterioro de lo colectivo, que permitan la transformación de la práctica docente y del sistema educativo colombiano como hoy lo conocemos, y que nos encaminen hacia la construcción de sociedades más justas, respetuosas de la diferencia y más humanas.

Vemos que en muchos casos, la escuela abandona su papel como generadora de encuentros y privilegia la transmisión de contenidos curriculares, lo que impide reconocer las voces de otros y otras así como sus formas de sentir y de expresar la realidad. Esta situación termina por invisibilizar a los sujetos, homogenizándolos, negándoles el derecho a la autonomía, y al creer que el mundo está en manos de otros, perdemos el compromiso con lo que ocurre a nuestro alrededor.

La formación desde el reconocimiento se nos presenta entonces como una forma de resistencia a la enseñanza que, en muchos casos, se da únicamente a través de contenidos, dejando por fuera la formación humana, la cual nos prepara para la vida en comunidad. Lo primero que se debe hacer entonces para visibilizar al otro y la otra es reconocerlo desde su historia, sus particularidades y desde los sentidos que le ha asignado a su vida y que le permiten estar en el mundo.

Las condiciones culturales y sociopolíticas que se han consolidado históricamente en nuestro país, y en nuestros diferentes contextos, han generado las condiciones para la configuración de las actuales formas de reconocimiento y relacionamiento con el otro y la otra, las cuales están relacionadas en gran medida con las lógicas de un capitalismo a ultranza,





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

que termina sumiendo a los sujetos en un individualismo muy marcado y con ello en una indiferencia social que nos aleja cada vez más de la posibilidad de construir conjuntamente, es decir, que nos reduce la posibilidad de ser sujetos políticos.

Como maestras, estamos cada vez más convencidas de la necesidad de propender por una educación que forme desde el respeto, desde el reconocimiento, la alteridad y la pluralidad, de manera que se posibilite aprender de manera conjunta y equilibrada con el otro y con el mundo. Una educación que nos enseñe a comunicarnos con amor, confianza y solidaridad, porque de esa manera nos reunimos como colectivo que construye una sociedad más justa.

Por esto sabemos que es imprescindible volver hacia una formación que fomente una cultura de la confianza, para poder lograr que nuestras fuerzas se unan y trabajemos conjuntamente en el bienestar de todos, la protección de nuestro mundo y la conservación de la vida; necesitamos una nueva mirada que no se enmudezca frente a la amenaza, las violencias, el abuso e infinidad de acechanzas que deterioran nuestra seguridad y dignidad. En este sentido, la escuela y la formación son puentes que nos brindan la posibilidad de cambiar nuestras miradas, de configurar nuevas mentalidades desde unas relaciones más humanas, en las que haya cabida para la confianza y la fraternidad.

En síntesis, la escuela como escenario formativo, nos brinda la posibilidad de generar nuevos vínculos, a partir del reconocimiento de lo que somos y nos atraviesa como sujetos y a partir de esto nos permite reconocernos como parte de un mundo humanizado, en el que el otro, la otra y lo otro nos concierne y nos implica ética y políticamente.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## LISTA DE REFERENCIAS

Alvarado, S; Ospina H (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*. No, 50. Pág, 198 – 215. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá – Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244011.pdf>

Alvarado, S; Ospina, H; Botero y P; Muñoz, G (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 11. pp. 19-43 Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003>

Alvarado, S; Botero, P; Luna, T (2009) La comprensión de los acontecimientos políticos ¿cuestión de método? un aporte a la investigación en las ciencias sociales en Tonon, G (comp.) Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa.

Baracaldo, M. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas*. No. 34, pág 246-259. Bogotá – Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118960017.pdf>

Bolívar, A. Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43).

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. CLACSO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>

Bornand, M. (2011). Escuela y subjetividad política. Una indagación sobre los significados que los y las estudiantes construyen en torno a su formación política en la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Institución Escolar. (Tesis de Magister). Universidad de Chile (1 - 264). Santiago, Chile.

Cuchumbé, N. (2007). La problemática de la subjetividad e intersubjetividad en la modernidad. El horizonte del reconocimiento de la diferencia. *El Hombre y la máquina*. Universidad Autónoma de Occidente. No 28. (30 - 37) Cali-Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/478/47802804.pdf>

Díaz, A. (2012). Devenir Subjetividad Política: un punto de referencia sobre el sujeto político. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales - Cinde. (1 - 127) Manizales. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

Díaz, A; Alvarado, S (2012). Subjetividad política encorpada. Revista Colombiana de Educación. No, 63; pág, 111 – 128. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud “Devenir subjetividad política: en jóvenes universitarios”. Universidad de Manizales-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a7.pdf>

Esteban, J (2007). Política de reconocimiento y tipos de ciudadanía. *Revista Logos*. Anales del seminario de metafísica. No 40. (259 - 280) Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0707110259A>.

Forte, J (2007). Multiculturalismo, identidad y reconocimiento. Universidad Complutense de Madrid. *Revista de filosofía Thémata*. No. 39 (613 - 618). Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art81.pdf>.

Flores, L; Sobrero, V (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. Vol 37, No. 2. Pág 315 – 327. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art19.pdf>.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. Recuperado de: [newleftreview.es/article/download\\_pdf?language=es&id=77](http://newleftreview.es/article/download_pdf?language=es&id=77) (55 - 68).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

García, D (2014) La resistencia: “decisiones de SER para educar”.

*Pedagogía y saberes*, N° 40, pp 97-106. Recuperado de:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2773/2495>

García D, Urrego, Á y Restrepo, L (2013). Sentidos entretejidos: una aproximación a la subjetividad política de maestros y maestras en la ciudad de Medellín. Tesis para optar al título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano en convenio con la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde. 2013. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/905/Informe%20de%20investigaci%C3%B3n%20y%20art%C3%ADculos.pdf?sequence=1>.

Herrera, F. (2010). El otro, reconocimiento y multiculturalismo. Multiculturalismo, identidad y reconocimiento en el contexto de la modernidad latinoamericana. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile (tesis de doctorado) (1 - 236). Chile. Recuperado de: [repositorio.uchile.cl/handle/2250/117596](http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117596).

Honneth, A (1997) La lucha por el reconocimiento. Crítica. Barcelona.

Itatí, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. *Revista Colombiana de Educación*. No 63. (321 - 328) Buenos Aires-Paidós.

León, A (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias Imágenes*, Vol., 12. No. 1, pág. 117-123. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4923/711>

Luna, M (2011). Modulo seminario análisis cualitativo. Cinde. Universidad de Manizales, Maestría en Educación y desarrollo Humano.

Martínez, M. (2005). La figura del maestro como sujeto político, el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, Vol 2 No 19. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Martínez, M Cubides, J (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*. No, 63; pág 67 – 88. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud “Devenir subjetividad política: en jóvenes universitarios”. Universidad de Manizales-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>

Palacios, N; Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol 5, No. 11, pp 413-437. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5710/4609>

Patiño, B; Cárdenas, J y Martínez, R (2014). La subjetividad Política del maestro en diferentes espacios de aparición. Tesis para optar a al título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano en convenio con la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde. Pág 1 – 153. Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1351/1/Pati%C3%B1o\\_Mart%C3%ADnez\\_C%C3%A1rdenas\\_2014.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1351/1/Pati%C3%B1o_Mart%C3%ADnez_C%C3%A1rdenas_2014.pdf).

Pérez, L (2012). Autonomía, solidaridad y reconocimiento intersubjetivo. Claves éticas para políticas sociales contemporáneas. Universidad de Cartagena. *Revista de Estudios Sociales*. No 42. (13 - 26) Bogotá. Recuperado de: [https://res.uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=../data/Revista\\_No\\_42/03...pdf](https://res.uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=../data/Revista_No_42/03...pdf)

Piedrahita, C; Díaz, A y Vommaro, P. (2012). Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. *Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas*. (1 - 247) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>

Portela, J; Portela, H (2010). Subjetividad política en la formación de formadores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia). Vol. 6,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

núm. 2. Pág, 129-154. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048007.pdf>

Pulencio, J (2009). Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación. *Revista Via Uris*. No 7. (29 - 41) Bogotá. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3293402.pdf>

Rengifo, T (2012). Formas de reconocimiento y formación ciudadana. *Revista Perspectivas Educativas*. No 5. (285 - 298). Neiva. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/viewFile/695/540>.

Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*. No.63, pp 321-328. Tesis doctoral en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, “Devenir subjetividad política: en jóvenes universitarios”. Universidad de Manizales-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1705/1646>.

Tello, F. (2011) Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de sociología*. N° 26, (45-57). Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/26/2603-Tello.pdf>

Urrego, Á (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos”. *Pedagogía y Saberes*. No. 40; pág, 107 – 117. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2774>

Vásquez, L; Monroy, M (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Panorama*. Vol. 5, No. 9, pág 89 – 100. Rucuperado de: <http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/38/29>.

1 8 0 3