



CAMBIOS DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN POSGRADUADA: REFLEXIONES NARRATIVAS DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

SUBJECTIVITY TEACHER CHANGES IN POSTGRADUATE TRAINING CONTEXTS: NARRATIVE REFLECTIONS FROM PEDAGOGICAL PRACTICES.

MUDANÇAS NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA: REFLEXÕES NARRATIVAS A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Yefferson Rodríguez Díaz¹
Aura Trinidad González Valoyes²

Resumen

Este artículo investigativo buscó comprender los cambios en nuestras subjetividades docentes al participar en procesos de formación posgraduada en educación. Utilizamos una estrategia biográfico-narrativa desde el acto mismo de la reflexión y no del relato lineal de los acontecimientos vividos por tal motivo contrastamos las voces de compañeros de trabajo, compañeros de estudios, estudiantes, directivos docentes con nuestras voces como sujetos investigados. Nos fundamentamos en las teorías sobre pedagogías críticas, formación, subjetividad y práctica pedagógica para analizar los hallazgos. Finalmente, encontramos que las preguntas que emergían y las lecturas nos permitieron movernos de una subjetividad subordinada a una subjetividad abierta o progresiva que transforma nuestra práctica pedagógica de escolarizante a crítica antes y durante la formación dando apertura a otros lugares de enunciación que posibilita leer, de otra manera, nuestras prácticas.

Palabras clave: subjetividad; formación; práctica pedagógica; narrativa; experiencia

Abstract

This research article made us to understand the changes in our teaching subjectivities when participating in postgraduate training processes in education. We used a biographical-narrative strategy from the very act of reflection and not from the linear story of the events experienced, for this reason we contrasted the voices of our coworkers, classmates, school students, school administrative staff, with our voices as researched subjects. We based ourselves on theories on critical pedagogies, training, subjectivity and pedagogical practice to analyze the findings. Finally, we found that the questions that emerged and the readings allowed us to move from a subordinated subjectivity to an open or progressive subjectivity that transforms our pedagogical practice from schooling to critical before and during the training, opening up other places of enunciation that make it possible to read our practices in a different way.

Keywords: subjectivity; training; pedagogical practice; narrative; experience



Abstrato

Este artigo de investigação procurou compreender as mudanças nas subjectividades dos nossos professores ao participar em processos de formação de pós-graduação em educação. Utilizamos uma estratégia biográfico-narrativa a partir do próprio acto de reflexão e não a partir do relato linear dos acontecimentos vividos, por esta razão contrastamos as vozes de colegas, colegas estudiantes, estudiantes, gestores, profesores com as nossas próprias vozes como temas de investigación. Baseamo-nos em teorías sobre pedagogías críticas, formación, subjectividade e práctica pedagógica para analizar os resultados. Finalmente, descubrimos que as questões surgidas e as leituras nos permitiram passar de uma subjectividade subordinada a uma subjectividade aberta ou progresiva que transforma a nossa práctica pedagógica da escola em crítica antes e durante a formación, abrindo outros lugares de enunciação que tornam possível uma leitura diferente das nossas prácticas.

Palavras-chave: subjectividade; formación; práctica pedagógica; narrativa; experiência

Recepción: 16/07/2021

Evaluado: 23/08/2021

Aceptación: 12/09/2021

Un llamado que nos introduce

En esta investigación biográfica narrativa encontramos el trabajo de dos docentes, que desde los diferentes espacios de la formación posgradual en educación asumen el riesgo de problematizar su propia experiencia educativa. Para ello nos moveremos en nuestros relatos, distanciándonos de esa mercantilización de la educación, donde lo que no asume el canon científicista carece de valor.

Inicia el año 2019 y con grandes expectativas comenzamos nuestro primer año de estudios posgraduales. Acostumbrados a una formación positivista estábamos esperando un conocimiento que diera respuestas concretas a las problemáticas que surgían en nuestro quehacer educativo, es decir, buscábamos que otros nos dieran soluciones ignorando nuestra propia experiencia educativa, pero abramos aquí un paréntesis para decir que desde el primer día de clase experimentamos que el recetario que buscábamos allí no lo íbamos a encontrar. A causa de lo anterior empezamos a escuchar nuestros propios interrogantes que emergieron de nuestras incertidumbres, desequilibrios, angustias, nos sentíamos provocados a buscar otros caminos.

Por lo anterior, iniciamos la indagación y nos dimos cuenta que la calidad de la educación se asocia con medición de resultados por medio de instrumentos estandarizados como Pruebas SABER 11 y SABER PRO. Además, Colombia que está inscrita en la OCDE cumple con políticas que buscan la medición de las competencias de los estudiantes a través de indicadores que permitan cuantificar los resultados de los aprendizajes y comparar los sistemas educativos; con el propósito de certificar mano de obra para el mercado desmejorando la labor formativa.

Por consiguiente, las directrices del MEN se orientan para que nosotros los docentes nos capacitemos para resolver y transformar la realidad escolar desde mejoras en las pruebas saber, índice sintético de calidad y conflicto escolar. Así, somos adiestrados para reproducir prácticas instrumentales, en tanto priorizamos en intereses evaluativos y de control de la calidad educativa, donde como sujetos educadores adaptamos prácticas y reproducimos conocimiento disciplinar y pedagógico que vienen desde afuera de sí mismo negando nuestra propia autonomía.



De ahí que varios estudios que se realizan en el país evalúan el impacto de la formación posgradual de los docentes en función de la calidad o en las mejoras salariales. Así mismo Achilli (1997) nombra que un alto porcentaje de la llamada investigación en educación queda reducida a un intercambio de conocimientos triviales versus incentivos salariales y de carrera docente.

De modo que, la formación configura subjetividades en nosotros los docentes ya que la subjetividad se constituye a nivel individual y en relación con las interacciones de los diferentes espacios sociales. Desde este punto de vista, González (2006) refiere que “los espacios sociales generan formas de subjetivación que se concretizan en las diferentes actividades compartidas por los sujetos, y que pasan a ser, con sentidos subjetivos diferenciados, parte de la subjetividad individual de quienes comparten esos espacios” (p.45). Entonces la construcción de nuestras subjetividades genera formas de ser y hacer. Considerando lo anterior, en Colombia un estudio de la subjetividad docente del maestro entre los años 1960-2002 cuestiona los procesos de formación del sujeto educador porque deriva de una subjetividad puesta al servicio de la educación para una época donde la educación se instrumentaliza, entonces, el maestro ha sido formado para repetir modelos curriculares y didácticas, ha sido entrenado para realizar lo que otros ya han hecho (Jiménez, 2015).

Entonces una formación crítica implica constantemente la ruptura y re-construcción consigo mismo para que emerjan en nosotros otras subjetividades al margen de lo preestablecido. Aquí, cabe mencionar que la Universidad Católica de Oriente oferta un programa de maestría en educación citando lo siguiente:

El Programa apuesta por fortalecer, mediante la comprensión, la reflexión y la crítica promover en los estudiantes el auto-aprendizaje, el inter-aprendizaje, la dimensión ética, la capacidad de conectividad y accionar social, la expansión de las libertades-concienciación, la alteridad como capacidad de legitimar al otro y a lo otro, la integralidad intelectual como dominios propios de saberes y ciencias, la interacción social como capacidad de transformar y ser y transformado, entre muchas otras habilidades (Uco, 2020)

Entonces, lo que la UCO está planteando en sus documentos es que como actores del proceso profundicemos y construyamos conocimiento desde dimensiones subjetivas de autoformación, transformación y capacidad de ser transformado, posibilitando en nosotros un accionar autocrítico y crítico del proceso de formación. De allí que los procesos de formación “han colocado el énfasis del estudio y la intervención en la constitución de subjetividades, no ya en la mera incitación, sino en la relación existente entre incitación y apropiación de la incitación”. (Muñoz, 2013, p. 42)

Con lo dicho hasta aquí empezamos a cuestionarnos qué de lo que está escrito en la presentación del programa de maestría en educación, se ha configurado en nuestras subjetividades desde una mirada crítica que posibilite descubrir potencialidades, contradicciones, limitaciones, para repensar ese hacer propio y comunitario.

En relación con lo anterior, surgen los siguientes interrogantes ¿Cómo cambian las subjetividades de dos docentes a partir de la formación posgraduada, leídas en narrativas de sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles aspectos pedagógicos, políticos y éticos se apropiaron en el proceso de formación posgraduada en educación? ¿cómo son las subjetividades y las prácticas pedagógicas de dos docentes antes y durante la formación posgraduada en educación? ¿qué aspectos pedagógicos se deconstruyen y reconstruyen en los dos docentes en voces de directivos, compañeros y estudiantes? ¿Cómo se configuran los cambios en las subjetividades y las prácticas de dos docentes a partir de la formación posgraduada en educación?



Conviene, entonces, enfatizar que el reto que se presenta no es indagar en las narrativas de otros sino indagar nuestra propia experiencia vivida recurriendo a la memoria y al contexto sociocultural.

Inquietos por los interrogantes que emergían con respecto a nuestra práctica pedagógica inicia esta construcción colectiva que provoca movilizaciones en nuestro interior y exterior, encontrando sentidos y significados nuevos en los procesos de formación. De esta forma nuestras experiencias vividas como "eso que me pasa" es una posibilidad para generar reflexión sobre el saber de la experiencia de nosotros los docentes desde nuestras subjetividades individuales y colectivas.

De manera que en los diferentes apartados damos a conocer el nacimiento y vivencia de esta investigación.

Motivos que nos movilizan

Este proyecto realizado por dos docentes aporta a la configuración de subjetividades críticas fortaleciendo ese reconocimiento como sujetos sociales con capacidad para cambiar nuestras realidades en los diferentes espacios de los que hacemos parte. Al respecto conviene decir que uno de esos espacios es la formación posgraduada en educación en la Universidad Católica de Oriente y cómo su desarrollo en pensamiento crítico y participativo va mostrando un significado intencionado del sujeto con nosotros mismos y nuestra propia práctica pedagógica moviéndonos de un estado estructural hacia la conceptualización de nuestra realidad y desde ese punto de insinuación, cuestionarnos, cuestionar nuestro mundo, nuestra verdad, realidad en la construcción con otros mundos, verdades y realidades que convergen como formas de vida entre las sociedades y de esa manera narrar nuestras experiencias desde el acto mismo de la reflexión y no del relato lineal de los acontecimientos vividos, ya que nuestras narrativas se constituyen en contextos de situaciones y retorna una mirada en la práctica social.

Pensar la formación posgraduada en educación como un proceso de cambio de subjetividades que implica ir más allá de la relación clásica sujeto/objeto, más bien donde el sujeto y sus propias caracterizaciones de subjetividades devengan de la integración del sujeto en el proceso de investigación en otras palabras, "el sujeto, puesto que es Interior al objeto, y que investiga la relación sujeto/objeto es integrado en el proceso de Investigación como sujeto en proceso. Puesto que su actividad está regulada por el presupuesto de reflexividad, debe ser reflexivo. Lo objetivo se refleja y se refracta en lo subjetivo" (Ibáñez, J. 1991, p.12).

En este lugar de enunciación, retornar a nuestras acciones, a nuestra práctica pedagógica desde la reflexividad de la experiencia vivida con otros potencia nuestra claridad de los contextos históricos, políticos, sociales y culturales en donde nos configuramos como sujetos de acción y "de este modo, subjetividad y sujetos sociales son realidades plurales y polifónicas, difícilmente atrapables por modelos de análisis monolíticos, iniciativas políticas dogmáticas o propuestas metodológicas y educativas dirigidas" (Torres, 2000).

Tener la visión de una formación en educación posgraduada como una experiencia que pone en vilo las verdades como constituyentes de realidades, pero que sí deje entrever toda autocrítica de lo que nos pasa con los otros en la socialización de los saberes y que claramente implica redimensionar el papel de formar y por ende el de una pedagogía que proponga una visión crítica del proceso que conlleva al cuestionamiento constante de lo que hacemos y pensamos, encontrar en mi mundo a los otros, despertando en nosotros, ese sentimiento de solidaridad y de responsabilidad al estar con otros sujetos



de acción. Entender que este tipo de formación investigativa facilita el camino a la praxis educativa, nos facilita el camino a nuestro propio gobierno a la libertad de sistemas opresores, revoluciona nuestra propia experiencia moviéndonos constantemente hacia otras esferas del saber y la conciencia y encontrar el sosiego, la tranquilidad de sentirte libre y en constante humanización.

Es así que esta investigación biográfica- narrativa favorece la construcción de saberes desde esa intervención política-pedagógica donde nosotros como docentes nos involucramos de manera activa a indagar en nuestro mundo escolar, nuestra vida, exponemos nuestras subjetividades que al final “no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. Ésta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo” (Ricoeur. 2006, pág.21). De este modo, este trabajo de investigación ha sido una oportunidad para construir en compañía de otros/as saberes pedagógicos posibilitando esa apertura desde la experiencia de otros docentes que incitan a esas reflexiones sobre lo pedagógico.

De aquí, que en el mismo instante en que ingresamos al programa de maestría en educación y se trataban temas que se relacionaban con la construcción crítica del sujeto y todo lo que hace en su práctica, se develaron realidades de opresión, realidades gubernamentales en sujetos objetivados y la entera necesidad de lucha en sí mismos por la liberación de nuestras opresiones a través de la concienciación y la aprehensión de nuestra realidad.

De igual modo esta investigación expone la realidad de muchos encarcelados en sus propios pensamientos y realidades, con actos de conciencias programadas y que tratan de conquistar al mundo sin antes conquistar sus propias realidades, de igual manera hallamos pertinente empoderarnos de esta herramienta ya que nos facilita la conexión con nuestras experiencias como medio de formación y perfeccionamiento de nuestras subjetividades dentro de un mundo rodeado de sistemas instrumentalistas y opresores de las sociedades humanas.

Referentes teóricos que amplian nuestra comprensión Pedagogías críticas

Uno de los procesos para entender los cambios o movimientos en nuestras subjetividades, fue precisamente relacionarlo con el tipo de formación el cual atendíamos en los estudios posgraduados, en donde pudimos darnos cuenta que este era un tipo de formación diferente al cual estábamos acostumbrados en nuestro procesos formativos anteriores, dado que los temas tratados junto a las actividades desarrolladas, generalmente, nos llevaba a procesos de análisis y reflexiones constantes en comparación a las realidades que afrontábamos cotidianamente en nuestra práctica educativa. Con el tiempo pudimos comprender que este nuevo tipo formación era en clave crítica asumiendo que este tipo de “teoría crítica reivindica los procesos de toma de conciencia y de praxis comprometida de cada sujeto con su proceso de subjetivación” (Muñoz, 2013, p.40), y al relacionar e indagar sobre estas pedagogías críticas dentro del campo educativo, nos damos cuenta que este paradigma de lectura pedagógica nos lleva a pensar en un nuevo ejercicio profesional del maestro que involucra la interiorización, la apropiación del marco político de la educación, es decir, que se pueda fortalecer la crítica sobre la forma de construcción del conocimiento y al mismo tiempo, esta, se pueda convertir en una gran fuerza de liberación social.



A medida que íbamos socializando las lecturas, desarrollando las diferentes ideas y discusiones en cada clase, nos cuestionábamos sobre nuestra relación con el conocimiento desde la socialización temprana de nuestros estudios primarios, secundarios y de pregrado, en donde era claro una fuerte exigencia y competencia por el conocimiento científico, donde existían modelos de prácticas educativas que reforzaban esa exigencia y naturalizaron en nosotros esa competencia que más tarde mostrábamos en nuestras prácticas pedagógicas antes de la formación posgraduada.

A través de estas pedagogías críticas, nos fuimos reconociendo dentro de una identificación profesional, una forma de construcción colectiva del conocimiento y una problematización constante entre nuestra formación positivista y nuestra formación en clave crítica que nos permitió develar todos esos temores, esa desconfianza y esos miedos de aquella formación positivista que durante la formación posgraduada auscultaron otras miradas del contexto, permitieron el desarrollo de las capacidades que generan confianza, se compartían intereses y necesidades comunes, se cambiaba la propia perspectiva por la del otro y se generaban nuevos saberes y experiencias a partir de los ya existentes porque para las pedagogías críticas, los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo, para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción. “Esta idea de formación genera un compromiso político y pedagógico con la recuperación del sujeto, con sus potencias y fuerzas transformadoras” (Muñoz, 2013, p.42).

Entendemos que, desde estas pedagogías críticas, el mismo sujeto es capaz de desarrollar una capacidad autocrítica y de reflexividad dialógica que le permite el deseo de apropiación, desde un punto de vista social, por su práctica y que ésta, a su vez, pretenden por movimientos, cambios y transformaciones que le posibilitan cuidarse a sí mismo y cuidar a los otros sujetos, moviéndose constantemente a nuevos lugares de enunciación que viabilizan otras alternativas y opciones dentro de los procesos de formación en donde sus subjetividades se reconstituyen y se reconfiguran, permitiendo nuevas lecturas de las realidades, ya que se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto “y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas” (Torres, 2006, p.97).

Desde allí, que las pedagogías críticas junto a las subjetividades propenden por esa toma de conciencia y praxis (reflexión-acción) que conlleva a la liberación humana y política en donde los sujetos nos comprometemos y nos responsabilizamos desde lo socio-colectivo, siendo capaces de generar estrategias y alternativas para romper con los límites y ejercicios inventados por determinados poderes hegemónicos, permitiendo, desde estas pedagogías críticas, “visibilizar y apoyar las subjetividades sublevadas que retan estas hegemonías, mostrando que siempre es posible otro mundo” (Muñoz, 2013, p.41), otro mundo que propenda por la búsqueda de la libertad y autodominio de los sujetos.

De igual manera, y basados en estas pedagogías críticas, nuestra propuesta de investigación se desarrolló sobre tres referentes teóricos principales que sustentan la idea central de lo cuestionado: *la formación, las subjetividades y la práctica pedagógica*, teniendo en cuenta algunos autores centrales y otros que refuerzan críticamente los conceptos aquí tratados.

Formación



Para comprender estos movimientos y cambios que nos sucedían a partir de la formación posgraduada, empezamos a entender el concepto de formación desde dos perspectivas teóricas totalmente diferentes: aquella formación que orienta su desarrollo y enfoques estructurales en el conocimiento científico haciendo énfasis en una exigencia científicista que se desarrolla bajo parámetros, meramente, tecnicistas y operante, que busca la pasividad al cuestionamiento y esmera en resaltar una funcionalidad instrumentalista en procesos formativos provenientes de una educación intencional e instrumental, en donde los sujetos en formación están permanentemente expuestos a dichas intencionalidades, logrando un sujeto como un simple actor reproductor de un papel y naturalizando una configuración específica de los sujetos y sus subjetividades como lo señala Villa et al.(2015). Una formación que predetermina positivamente un comportamiento deseable, aquella que busca la adaptación social, un ser acoplado, asimilado, adaptado a sus circunstancias y condiciones, la cual denomina formación positivista, conservadora, adaptativa o afirmativa.

Por otro lado entendimos también, aquella formación que permite la construcción colectiva de los conocimientos a partir de la socialización y discusión de los ya existentes, una formación que busca la interpelación en las posibilidades y potencialidades de los sujetos como seres reflexivos, autocríticos, autónomos; sujetos capaces de cuestionarse a sí mismo y dar la mirada en sí mismos para posibilitar movimientos, cambios y transformaciones en sus realidades, constituyéndose, constantemente, como un sujeto político en su ser y su hacer, es allí donde Villa et al. (2015) menciona que este tipo de formación permite la emancipación humana, en donde el sujeto trasciende a la búsqueda de su autonomía, su defensa de la justicia social, un ser comprometido con su transformación permanente, la cual nombra como formación no positivista, transformadora, formación crítica o no afirmativa.

Desde todo este engranaje teórico y conceptual, entendemos la formación como procesos de liberación (emancipación), donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo, para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción. Esta idea de formación genera un compromiso político (autonomía, responsabilidad, empoderamiento) y pedagógico (construcción colectiva, reflexividad, dialogicidad, reflexión constante) con la recuperación del sujeto, en sus potencias y fuerzas transformadoras.

También fue necesario entender el concepto revolucionario en la formación en cuanto al compromiso de los procesos de apertura y colocación de los sujetos frente al mundo, frente a otros y frente a sí mismo al igual que su compromiso de generar estrategias y alternativas colectivas para romper con poderes hegemónicos y opresores, de allí que Hincapié (2016) menciona que el hombre es quien crea las condiciones de su propia actividad y con ello los criterios de su formación, por lo tanto, es el mismo hombre quien debe transformar, en el mismo mundo que ha sido creado, las condiciones presentes en su formación. Este nuevo concepto de formación, nos permitió razonablemente sentir “la necesidad de ser capaces de girar en torno a nosotros mismos y de hacernos cargo de nuestra propia existencia y todas las condiciones que la hacen posible” (p.259).

Todo esto nos permitió desarrollar procesos de concienciación que, en clave crítica, develó ejercicios hegemónicos construidos en nosotros y al mismo tiempo, su deconstrucción y reconstitución dando paso a una formación en pensamiento crítico que se convierte en un acto de liberación, capaz de buscar la restauración de las intersubjetividades dejando al desvelo lo que sujeta a los individuos de aquellos sistemas opresores impuestos, es por eso que este proceso de “transformación en la educación brinda herramientas de resistencia y construcción de alternativas a las



diferentes manifestaciones de opresión e instrumentalización de los sujetos” (Muñoz, 2017, p.29). Entendiendo, claramente, que el acto educativo demanda, entre otras cosas, reflexionar sobre el ser humano para luego entender su naturaleza, de tal forma que podamos sustentar todo lo concerniente a un proceso de educación bajo esos mismos parámetros de entendimiento humanista, lo que nos permitió un recorrido y colocación histórica, social, cultural y política de nuestra formación.

Subjetividad

Comprender el proceso de reflexión-acción en el desarrollo de nuestras actividades cotidianas nos permitió cuestionarnos en aquellos aspectos de desarrollo enunciativo, dialógico, entre pensamiento, palabra y acción que ponían en duda todo aquello marcado históricamente y que durante la formación se tradujo como aspectos abiertos y progresivos en un sentido más social y menos imponente, más familiar y menos hegemónico, más fraternal y menos aislado, más crítico y menos pasivo; en donde esas formas de leer nuestros contextos fueron cambiando y transformando nuestras realidades de allí entendimos la construcción de nuestras subjetividades como el cuidado constante de nuestros pensamientos, sentimientos, imaginarios y decisiones, por lo que comprendimos que [...] “el hombre es central en su propia subjetividad y en la de los demás. Por todas partes, el hombre se preocupa de sí mismo, pero a la inversa, este mismo hombre transmite las semejanzas que él recibe del mundo. Es el gran foco de las proporciones – el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo”. (Foucault, 1966, p.32.).

Relacionamos el concepto de la subjetividad con la preocupación de nosotros como sujetos sobre nosotros mismos, ya que nosotros mismos, somos el centro de nuestra propia producción simbólica-emocional de nuestras experiencias vividas y que, con el tiempo, se configura un sistema que nos permite una forma de exteriorizar nuestra comprensión de las realidades en nuestra existencia, por lo tanto, es este mismo sujeto capaz de sujetarse y cuidar de sí mismo, procurando reflexiones constantes de sí y sus actividades. De esta manera proponemos una perspectiva de abordaje de lo real que parte de los sentidos que los sujetos, desde sus vivencias y experiencias, le asignan al mundo, en donde las luchas subjetivas contra las hegemonías se generen en el rescate y defensa de las posibilidades y potencias de los sujetos, de sus procesos de concienciación y en sus praxis transformadoras, tal como lo plantea Foucault (1987):

el problema a la vez político, ético, social, y filosófico que se nos plantea hoy, no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado, y de sus instituciones, cuanto liberamos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que este conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos (p. 30-31).

De igual forma cuando entendimos el concepto de subjetividad, desde el cuidado de sí, fue importante situarnos en la inversión moderna, que coloca al sujeto como centro y desde allí sentar las bases para una configuración de la subjetividad. En relación con esto, entendemos que la subjetividad, desde una perspectiva histórico-cultural, solo permite sentido y significado en las representaciones de lo socio-colectivo cuando los procesos de dialogicidad y concertación entre sujetos y las intersubjetividades pueden flexibilizar ataduras de poderes construidos desde nuestra existencia que se deconstruyen y reconstituyen dando paso a procesos de reflexividad y concienciación



que posibilitan movimientos, cambios y transformaciones en las realidades de cada sujeto, de allí que González (2008) afirma que:

El sentido subjetivo está asociado de forma inseparable a las configuraciones subjetivas de la subjetividad individual (...) El sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; sin embargo, éstas no expresan apenas el momento actual de un sistema de relaciones, sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otros (p. 233).

Y es por eso que el sentido subjetivo constituye una definición de la subjetividad que no delimita los procesos y formas de la subjetividad individual en el sujeto, sino que permite una construcción del concepto desde lo social y colectivo, y es por eso que González (2008), afirma que la subjetividad es una producción simbólica-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema y dado a que esas experiencias son en constructo con otros sujetos y circunstancias, es un sistema construido desde lo social y por ende puede estar en constante configuración y cambios (p.234).

Práctica pedagógica

Hablar de la práctica pedagógica conlleva tener en cuenta aquellas formas dentro de las cuales está sujeta su desarrollo en la educación; modelos educativos que la condicionan y limitan sus alcances y escenarios humanos basados en intereses de desarrollo económico que invaden e imponen cada vez con mayor fuerza su poderío hegemónico. En nuestro caso, la práctica pedagógica se veía inmersa en esos imaginarios imponentes de regulación comportamental, castigador y de imposición cientificista. Desde las teorías críticas, la práctica pedagógica propende por la democratización de la formación en donde cada agente encuentra el sentido para producir saber pedagógico, tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Por eso, entendemos la práctica pedagógica como el resultado de todos esos procesos de formación que hacen posible la apropiación desde un pensamiento crítico, reflexivo en los procesos pedagógicos; un pensamiento con autonomía profesional y de búsqueda de los sentidos que posibiliten la liberación de los sujetos en formación, es viabilizar una práctica que forje mentes críticas, audaces y creativas en donde se identifiquen como sujetos críticos que, desde lo colectivo, propendan por cambios y transformaciones sociales, en donde cada uno sea capaz de leerse críticamente desde lo pedagógico y así recuperar la voz que construye ese actuar docente, “recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos” (Freire, 2004, p.15), pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella (Freire, 2004, p.14). Entender, cómo desde la pedagogía crítica dicho proceso formativo es propicio para la emancipación de los agentes pedagógicos, la apropiación crítica de su práctica pedagógica, y como posibilidad para transformar las hegemonías que condicionan la escuela como lugar de reproducción social, buscando con ello apropiarse su significado y sus apuestas transformativas en relación con el currículo, la didáctica, la evaluación y las mediaciones, entre otros aspectos pedagógicos y educativos, es la posibilidad de humanizar la educación.

Y como lo señala Freire, (2004) “las cualidades de los maestros son generadas en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador” (p.60). Entre estas, la capacidad del diálogo, en cuanto a la reflexividad dialógica, ese



acercamiento entre el discurso y la práctica. Esta opción metodológica permite la capacidad de los sujetos en interrogar lo dicho, lo hecho y lo pensado, facilitando procesos de la memoria, prácticas y discursos en sus múltiples formas expresivas logrando así el develamiento y autorreconocimiento, entendiendo el diálogo:

[...] “como la dinámica que permite el encuentro entre los sujetos y de éstos con el mundo para la tarea común del saber y actuar; no presupone la uniformidad de los sujetos; más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes saberes, de igual manera requiere de humildad, confianza y respeto, reconociendo que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (García, González, et al., 2002) citado por (Ghiso et al., 2011, p.136).

La virtud de la coherencia entre lo que se habla y lo que se hace “enfatisa en la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. Cuando me refiero a esta virtud al nivel más grande de la lucha política, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea el discurso y el discurso sea la práctica” (Freire, 2002, p.31), es allí donde se dan procesos que permiten nuevas posibilidades y alternativas de cambios y transformaciones sociales, y como lo señala Freire (2002) “ Por esta razón, la virtud de la coherencia es una virtud liberadora. Ella va desdoblándose y contestando las demandas que la práctica va planteando” (p.31). significa que esta relación sujeto-objeto es una relación que permite el diálogo en donde ambas partes tendrán que llegar a un punto de concertación, en donde cada una encuentre significado en la existencia de la otra, que cada una se potencie en esas diferencias de la otra en donde lo hecho pueda construir teoría para mejorarse a sí mismo.

Ruta metodológica

Fundamento epistemológico de la investigación

La propuesta de investigación la planteamos desde un paradigma interpretativo “a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (Vasilachis, 2006, p.16), por eso es vital reconstruir los sentidos y significados en nuestro quehacer educativo desde una conciencia crítica para recrear nuevas formas de pensar, sentir y relacionarnos con los otros, donde estas nuevas formas implican una indagación continua en lo que hacemos diariamente. En relación con lo anterior, el motivo de esta investigación se centra en la comprensión de cómo la formación posgraduada en educación cambia nuestras subjetividades en la práctica pedagógica de un docente de inglés y una docente de química.

De este modo el paradigma interpretativo lo abordamos desde un estilo histórico-hermenéutico pues los relatos autobiográficos construidos son específicos de nuestra práctica pedagógica, contribuyendo en la producción de textos que exponen situaciones históricas en un contexto social e institucional, aduciendo al reconocimiento mismo del sujeto y, reconociendo las posibilidades que emergen en nosotros los docentes para cambiar nuestras realidades cuando contamos nuestras historias. En palabras de Gadamer (1998) “la conciencia formada hermenéuticamente incluirá una conciencia histórica. Ella tendrá que sacar a la luz los prejuicios que presiden la comprensión para que aflore y se imponga la tradición de otra manera de pensar” (p.69).

Así, Bolívar (2002) menciona que “la investigación hermenéutica se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” las relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y

narrada” (p.6). De igual manera y desde un carácter reflexivo, se explicaron los significados de nuestras acciones que potenciaron la experiencia vivida.

De acuerdo con lo anterior se planteó un enfoque cualitativo cuyo propósito fue ayudar a comprender los sentidos y las perspectivas de los docentes estudiados, sus contextos físicos, sociales y culturales, y los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones (Maxwell, 2019). Esta modalidad cualitativa posibilita volver la mirada consigo mismo porque no apaga la voz del sujeto mediante formatos preestablecidos, al contrario, se centra en las subjetividades de nosotros los maestros cuando nos narramos, valorando las particularidades del contexto y favoreciendo que emerjan posibilidades de cambio. En este sentido, la investigación se abordó desde una estrategia biográfica-narrativa.

Esta elección metodológica parte de una inquietud que emerge en nuestras subjetividades cuando se activó una escucha propia y a partir de las experiencias vividas en el proceso de formación que generaron tensiones con lo que veníamos haciendo. En tal sentido, Gadamer (1998) menciona “lo que constituye al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas” (p.59). De allí que narrar las experiencias vividas de nosotros los docentes evidencia cómo la investigación biográfica-narrativa indaga esas prácticas pedagógicas partiendo de una reflexión del sujeto que posibilita interpretar, describir, comprender, analizar las diferentes posturas éticas, develar contradicciones y construir conocimiento. Estas narrativas comunican cómo el contexto interviene en esa configuración de nosotros los docentes, nuestros significados de lo que experimentamos en el mundo escolar, y expresa el retorno hacia el sujeto que configura otras realidades desde su propia comprensión, de acuerdo con lo dicho “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.” (Bolívar, 2002, p.4).

Desde esta perspectiva se organizó una revisión documental apoyándonos en las lecturas de los diarios de campo, fotografías y entrevistas semiestructuradas a personas que hicieron parte de la experiencia escolar para traer a memoria los hechos y completar los recuerdos que generaron acontecimientos críticos. Además, se creó una base de datos con las fichas conceptuales de diferentes autores sobre investigación de la experiencia, narrativas pedagógicas y sistematización donde participaron el docente orientador y los estudiantes que hacían parte del proyecto de investigación. Luego, se realizaron diagramas, líneas de tiempo y biogramas que como lo expresan Segovia, Domingo y Martos (2017) “un biograma muestra una síntesis que esquematiza una historia de vida y desarrollo profesional, aportando elementos espacio - temporales, dimensiones claves, hitos y personas relevantes en una línea de tiempo” (p.83). Esto posibilitó identificar y reconstruir los acontecimientos críticos de los aspectos pedagógicos, políticos y éticos de forma cronológica de nuestras experiencias escolares y de formación de nosotros como docentes investigadores.

Otro aspecto en este proceso investigativo fue la escritura de los primeros relatos indagando en nuestra memoria desde nuestros propios significados de las experiencias en el mundo escolar, por tanto, como lo cita Ripamonti (2017) “las construcciones de la memoria no son meramente personales sino ante todo políticas, es decir comportan una doble e indisoluble dimensión” (p.86). En este primer ejercicio escritural involucró un diálogo con los compañeros del proyecto y docente orientador que evidenciaron vacíos académicos, imaginarios, debilidades, fortalezas, frustraciones, expectativas, al igual que se potenció la práctica pedagógica dando origen a nuevas formas de leer y escribir los relatos afrontando diferentes retos e incertidumbres en el proceso narrativo.



Un segundo momento fue el análisis de las narrativas. Así que cuando tuvimos el primer relato se dio la lectura entre pares y docente orientador para problematizar el texto. Suárez (2016) menciona que “La lectura de los pares y del coordinador del proceso de estos primeros textos facilita una nueva ronda de reflexiones e intercambios, que se tornan más fundamentados”(p.488). La reescritura de los primeros relatos parte de la lectura con compañeros de estudio y docente orientador donde esas tertulias narrativas propiciaron reflexiones, cuestionamientos, interrogantes y problematizaciones que permitieron descubrir en el relato nuevas interpretaciones y análisis desde posturas más críticas de las experiencias vividas y acciones realizadas, lo anterior conlleva a producciones sucesiva de relatos escritos.

Posteriormente se interpretaron las experiencias reconstruidas y narradas en torno a las categorías que orientaron la investigación y las que surgieron. Se expusieron en las narrativas los aspectos críticos que cambiaron nuestras subjetividades en la práctica pedagógica generadas en la formación posgraduada. “Las narraciones siempre tienen un sujeto, un “yo” que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado, porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen” (Caporossi, 2009, p.108). De allí que el contexto particular de las narrativas realizadas da cuenta de un acto social. También se elaboraron tablas de contrastación, mapas conceptuales, se tematizaron y codificaron las narrativas.

Un tercer momento fue la validación de las narrativas donde se utilizó la triangulación de la información con referentes conceptuales sobre las temáticas abordadas, se contrastaron las voces de compañeros de trabajo, estudiantes, directivos con nuestras voces como sujetos investigados. Además, se hizo la validación en colectivo con los compañeros de estudio y docente orientador en las tertulias narrativas.

Desde esta perspectiva la documentación y la interpretación de nuestras experiencias vividas nos mueve a construir un informe académico de investigación biográfico –narrativo desde las nuevas comprensiones de saberes pedagógicos que permiten conocer, entender y transformar nuestra práctica pedagógica. Además, se esbozan los nuevos interrogantes que surgen para que otros lectores con inquietudes similares a las nuestras tengan este material y puedan seguir construyendo conocimiento e interpelando el texto. Este informe narrativo como lo expresa Bolívar (2012) selecciona “episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, crean la historia del caso. A modo de una lente “zoom” puede focalizarse, sucesivamente, a un nivel macro (contextos), meso (personas) o micro (dimensiones particulares de las historias)”. Los documentos narrativos constituyen un proceso político- pedagógico ya que nosotros los docentes somos autores de documentos pedagógicos donde nuestros saberes y experiencias parten de nuestra propia voz para cambiar el mundo escolar a través de nuevas formas de pensamiento pedagógico.

Hallazgos y cuestiones

Las preguntas y las lecturas como apertura de búsquedas en nuestra formación

Freire (2004) menciona “La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital”(p.16). Preguntarse por lo que se está haciendo, dudar de las acciones, develar esos significados que se producen en las experiencias movieron el interior de cada uno de nosotros porque con cada pregunta brotaban otras. Preguntarse,

no desde una posición instrumental, mecanizada, sino como algo que se despierta y permanece en el interior es lo que dió vida propia a esta investigación.

Y esa apertura a nuestras propias preguntas al ingresar al programa de formación posgradual en educación comenzaron a colocarnos inquieto/a frente a lo que no se sabía, nació en nosotros el deseo de búsqueda desde nuestras incertidumbres sin respuestas fijas. En este proceso investigativo la paciencia es algo vital porque se requiere de tiempo para sumergirse en esa consciencia de que no sabemos algo pero que estamos dispuestos a movilizarnos y esto requiere “que no planteemos simplemente una pregunta que, con probabilidad, olvidaremos pronto, sino que <<vivamos>> esa cuestión, que <<nos convirtamos>> en ella” (Van Manen, 2003, p.63).

Así, desde esas preguntas sencillas empezamos a escudriñar nuestros procesos formativos a lo largo de nuestras vidas porque que hay más allá de cómo actuamos, de cómo decidimos, de lo que vivimos diariamente, de lo que constantemente hace parte de nuestro entorno, de lo que vivenciamos y experimentamos en nuestra vida, de lo que, en nuestros primeros escenarios de existencia, va consolidando y estructurando formas de pensamientos y acciones que con el tiempo se convierten en realidades que naturalizamos y defendemos sobremanera. De modo que:

(...) “Llega el momento de decidir qué hacer, pues ya había terminado mi colegiatura y a diferencia de otros, yo solo sabía que quería irme al ejército porque había desarrollado un gran ímpetu para dar y seguir órdenes, pero al final mi madre decide por mí y me envía a estudiar inglés en la universidad. Mamá veía la curiosidad que yo tenía por el inglés. Llevaba seis meses después que termine el bachillerato escuchando música en inglés, practicando diariamente con un amigo, llenando mis seis cuadernos de vocabulario y frases útiles en inglés que luego practicaba con los extranjeros que llegaban al municipio. Y así inicio mis estudios universitarios en el año 2000 en inglés y francés donde en este trayecto encuentro gran similitud con mi formación en primaria y secundaria. Ya no eran los reglazos en la mano al equivocarse en matemáticas hasta que te aprendieras la lección, sino que te ponían la nota en bajo sin posibilidad de recuperarla. Ya no te “daban reja” si dejabas de hacer lo que se te fue ordenado en casa, sino que no había forma de conciliar una nota perdida en la universidad. Ya no te mandaban a buscar el acudiente y te expulsaban por algunos días por falta cometidas en el colegio, sino que te dejaban por fuera de clase si llegabas tarde” (Docente 2, Relato 4, 2020, p.1).

Entonces en nuestra experiencia de vida escolar vamos interiorizando patrones de comportamiento de cómo actuar, aprender y enseñar, es decir, en nuestra historia como estudiantes le asignamos unos sentidos y significados a nuestras creencias, sentires, valores y acciones. Esa construcción de subjetividad desde los primeros años de vida instala un molde para repetir lo que se ha llevado a cabo anteriormente.

En relación con lo anterior la Docente 1 cita lo siguiente:

(...) “desde temprana edad soñaba con ir a la escuela, en mi terruño en la época de 1994 la educación era separada por sexo gratos momentos vienen a memoria, como ir a la playa, jugar lazo, china, ponchado con las compañeras en los descansos, pero también emerge el dicho “la letra con sangre entra” porque en el momento de repasar las tablas de multiplicar, la docente nos colocaba una en frente de la otra y la que fallara le pegaba un reglazo a la compañera en la mano, todas estábamos ansiosas de responder la lección porque no solo era el castigo físico era también la burla de los compañeros diciendo por “pécora” le pegaron, así que yo me aseguraba de aprenderme las tablas de memoria. repetía lo que la docente enseñaba, pero en casa realizaba lecturas utilizando los libros que mis abuelos tenían en la biblioteca para conocer otras cosas que en clase no percibía. Cuando ingrese al bachillerato la educación era mixta y fue agradable el compinche que se estableció con los compañeros/as, para esta época ya los reglazos no hacían parte de la escuela, pero el docente era el único que tenía el control de la clase y era mejor someterse porque de lo contrario esto implicaba una firma en el libro de disciplina, reunión con los padres de familia, expulsión o limpiar el colegio como castigo” (Docente 1, Relato 2, 2020, p.1)

En parte esa formación positivista en que el conocimiento ya está dado y es el docente quien los instala, nos llevó a no indagar en nosotros mismos; sino que naturalizamos cómodamente lo que pasaba en nuestro contexto social, político y cultural. De allí que, los condicionamientos escolares marcaron en nosotros esa exigencia científicista y de competencia. De manera que como lo cita Freire (2005) “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán”(p.78). En efecto los conocimientos que nos transmitían luego tenían que ser verificados por el docente, entonces nos adaptamos a las manifestaciones instrumentales donde después de ser llenados dábamos respuestas a lo que se nos exigía.

Al iniciar los estudios posgraduales en el año 2019 desde el primer día percibimos que era una formación distinta a lo que estábamos acostumbrados porque esas preguntas que emergían en los diferentes encuentros nos llevaban a repensar nuestra formación. Entonces esa apertura a la pregunta nos movió a encontrar otras formas de nombrar, explicar, sentir lo que aparece en nuestra experiencia. Este camino ha implicado abrirnos a un hacer de manera diferente a la aprendida en el pasado posibilitando ese encuentro con los otros ya que, aunque estas preguntas parten de nuestras inquietudes ha requerido la presencia de los otros para comprender ese contexto que nos interesa reflexionar. En otras palabras, la pregunta nos llevó a salir de lo seguro para descubrir otras percepciones, significados y experiencias.

Las preguntas se integraron con las diferentes lecturas que se hacían y así comenzó a emerger esa problematización en nuestra formación, como se enuncia a continuación:

(...) “Pasaron unos meses y recuerdo que mi maestro de investigación socio educativa II el 20 de julio nos escribió “con el deseo de que vayas preparando el encuentro del próximo sábado 27, te envió las lecturas necesarias. Una semana llena de aprendizajes. Estaré en contacto” una de esas lecturas era el Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal de José Contreras, estando en el aula de clase cada uno compartía la reflexión del texto a partir de unos cuestionamientos orientados por el maestro y como lo expresé ese día, yo me revolqué con el texto, este comentario fue la excusa para reírnos a carcajadas con los compañeros durante el desayuno, pero el comentario lo hice porque cada vez que me enfrentaba a textos que problematizaban mi forma de pensar, sentir, nombrar y hacer surgían nuevos interrogantes, otras formas de comprender y expresar lo que acontece en mi práctica pedagógica, otras posibilidades que antes no podía dilucidar” (Docente 1, Relato 4, p.2).

Las lecturas de diferentes textos nutrieron en nosotros esa comprensión de lo que pensamos. Es decir, esto permitió cambiar nuestros pensamientos y acciones. Lo dicho va en armonía cuando se señala que “Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (Larrosa, 2006, p. 51). Por lo tanto, esta actividad de apropiación y profundización de las lecturas traídas a la mesa de socialización mediada por lo crítico, lo que provocó ir desarraigando acciones automatizadas de nuestra existencia. Dicho esto, no se puede negar que seguimos enfrentado ese reto de evocar nuevos sentidos y significados cuando vivimos la lectura como experiencia de formación.



Dicho lo anterior esas reflexiones que compartíamos de las lecturas se convirtieron en un acto de retornar a nosotros mismos, un llamado de alerta, un detenerse a pensar en lo que estábamos haciendo, porque:

(...) “Cuando empiezo mis estudios poco a poco me voy cuestionando sobre los procesos de aprendizajes y modos unilaterales de enseñanza que se habían convertido en un manual a seguir y de igual manera paso a reconocer y familiarizarme con conceptos pedagógicos que antes solo entendía desde la exigencia por el aprendizaje del conocimiento. El debatir, socializar, explorar, cuestionar con los compañeros, compañeras, maestros y maestras en las clases frente a las lecturas sugeridas desequilibraron mi forma de ser y hacer” (Docente 2, Relato 1,p.8).

La relación de interiorizar y exteriorizar las reflexiones de las lecturas genera cambios en nuestras relaciones interpersonales que van conectando redes sociales en los procesos académicos. Por consiguiente, estas lecturas fueron relacionales no desde una capsula de temáticas sino desde una conexión con nuestra experiencia vivida.

De una subjetividad subordinada a una subjetividad abierta o progresiva

Pensar la subjetividad como proceso de cambio y transformación social es pensar en la experiencia como principio de formación desde su dimensión subjetiva y de reflexividad constante. En nuestro trabajo de investigación identificamos la repetitividad de códigos y rasgos simbólicos que, de manera inconsciente, traslucían como formas casi auténticas de leer y actuar en nuestras realidades cognoscentes y que se reforzaban a medida que se interactuaba en los diferentes escenarios de formación escolar. “El hombre es central en su propia subjetividad y en la de los demás. Por todas partes, (...), pero a la inversa, este mismo hombre transmite las semejanzas que él recibe del mundo. Es el gran foco de las proporciones – el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo”. (Foucault, 1966, p. 32.). como lo podemos evidenciar en algunos enunciados de nuestros relatos.

(...) pasaba la mayor parte del tiempo siguiendo instrucciones y cumpliendo con las obligaciones dadas diariamente, pues se inculcaba muchas conductas que fomentaran valores ante otras personas. Creí bajo una forma de autoridad donde se determinaba un tipo de disciplina primero para la realización de actividades diarias. (Docente 2, Relato 1, 2020, p.2).

(...) y recuerdo la frase que repetían constantemente en mi casa “el estudio es la única herencia que le podemos dejar” soñaba con ir a la escuela desde temprana edad. (Docente 1, Relato 1, 2020, p.1)

(...) Con el tiempo y pasando por nuevas vivencias que se vuelven costumbristas, empiezo a asumir cada vez más autonomía y decisión en lo que pienso y lo que hago, pero siempre me embargaba el deseo del aislamiento en mis ideas y el temor y frustración de equivocarme en lo que hiciera (...), (Docente 2, Relato 4, 2020, p.1).

(...) “me fui a estudiar Química a la ciudad de Pereira, sentí la angustia cuando mamá se despidió, pero está se incrementó más cuando inicié mis estudios me sentía sola, diferente, que no encajaba en ese entorno, y se me dificultaba relacionarme con los otros, pensaba en que tiempo atrás era una joven extrovertida, amigüera y ahora era tímida en ese ambiente escolar”. (Docente 1, Relato 2, 2020, p.2).

(...) “una vez nombrado, en principio, sentí una inmensa alegría, pero al mismo tiempo gran nerviosismo, pues era la primera vez que me iba a enfrentar como profesor de aula día tras día (...). (Docente 2- Relato 1, 2020, p.3).



Con el tiempo todas estas representaciones y rutinas, permitieron en nosotros unas formas similares de creencia y acción en nuestro diario vivir, que hacían que fuésemos muy exigentes con nosotros mismos y exigir, en esa misma forma de creer, a quienes hacían parte de nuestro círculo filial, laboral y social, lo cual nos hacía temeroso de buscar otras formas de entender las realidades, de intentar movernos de nuestra propia constitución histórica, de desarraigarnos de patrones y conceptos que, a nuestro modo de vivenciar, funcionaba y era casi que una cultura en nuestro ambiente de desarrollo humano, toda la comunidad a nuestro alrededor demandaba de lo mismo a sus congéneres y “es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuanto seres sociales e históricos portadores de una subjetividad que desempeña un papel importante en la historia, en el proceso de ese *movimiento* contradictorio entre la autoridad y la libertad. Responsabilidad política, social, pedagógica, ética, estética, científica” (Freire, 2002, p. 129). Y como lo podemos constatar a continuación, son acciones que aún leemos como posible igual y que solo en la formación, críticamente, se pueden transformar.

(...) *“la entrevista con los directivos donde básicamente era una pregunta que terminaba con una advertencia ¿usted tiene dominio de grupo? “es que hay cursos donde la convivencia escolar es muy difícil y si el maestro no hace cumplir sus normas desde el principio los muchachos se lo pasan por la galleta”, esto generó una alerta, ya que no tenía experiencia como docente”.* (Docente 1, Relato 2, 2020, p.3).

(...) *“yo creía que la academia es una oportunidad clara de ingresar y proyectarse para un cambio de vida y mejores condiciones sociales y económicas para cualquier persona y la exigencia era necesaria para tal fin”.* (Docente 2- Relato 1, 2020, p.3).

(...) *“yo realmente no comprendía y me planteaba interrogantes como ¿por qué mis estudiantes no consideran el hecho de estudiar como oportunidad para progresar? Pues así me lo habían enseñado en casa”.* (Docente 1, Relato 1, 2020, p.1).

Durante la formación posgradual, nuestros imaginarios entre el decir, el ser y el hacer fueron develando aspectos que se encontraron, de repente, presupuestos por la reflexividad. Nuestra existencia y actividades en permanente construcción, auscultaron, en principio, sujetos con un desempeño académico cientificista deseado, pero con desconocimiento de contextos, pertinencias situacionales, sujetos que enmarcaban desconfianza, temores, amenazas que impedían ver otras alternativas y posibilidades, mientras, por otro lado, la formación posgraduada permitió, en primera instancia, que giráramos en torno a nuestra historia y trayectoria de vida para reencontrarnos con nosotros mismos y reconstituir nuestra producción simbólica y emocional de esas experiencias críticas para que así se diera paso en nosotros a procesos de humanización, en donde procesos de alteridad se reconfiguraran en nosotros como “el reconocimiento ético y político de la importancia de la otredad en mi mismidad, es la conciencia de la necesidad del rostro, de los otros y las otras en mí, dado que soy un sujeto siempre constituido en las relaciones y los contextos”. (Muñoz, 2017, p. 39), ya que el mismo hecho de ser humano, nos permite encontrar sentido solidario con otros, por que como lo señala (Freire, 2002, p. 5) “si de su compromiso como hombre, como ya vimos, no puede huir, fuera de este compromiso verdadero con el mundo y con los hombres, es la solidaridad con ellos para la búsqueda incesante de la humanización, su compromiso como profesional con la sociedad, además de todo esto, es una deuda que asumió al hacerse profesional”.

Es de allí que todos nuestros esfuerzos en la reconstitución y reconfiguración de nuestras subjetividades están comprometidos con los movimientos y cambios que



conllevar a la transformación social partiendo de nuestra propia historia registrada en cortes de nuestros relatos.

(...) *“Ir a clase un sábado se convirtió para mí en un ambiente fraternal donde me sentía parte de un todo y me traía a la memoria aquella época cuando trabajé como analista de laboratorio en la Ciudad de Quibdó donde el velar por el bienestar de todo el equipo de trabajo hacía parte de las interacciones día a día”.* (Docente 1, Relato 3, 2020, p.3).

“(…) el debatir, socializar, explorar y cuestionar con los compañeros, compañeras, maestros y maestras en clase frente a las lecturas sugeridas van desequilibrando mi forma de ser y hacer y al mismo tiempo resaltan cambios en mis relaciones interpersonales que van conectando redes sociales en los procesos académicos” (...). (Docente 2, Relato 1, 2020, p.8).

(...) *“Al finalizar la jornada laboral pensaba en como la escucha, el dialogo, el romper esas costumbres de actuación podían posibilitar otras formas de relacionarme con el otro”(…)*. (Docente 1, Relato 4, 2020,p.4).

(...) *“De allí que muchos saberes compartidos en el proceso de formación progresivamente se fueron haciendo conscientes para reconocer que muchas de mis formas de actuación apagaban la voz del sujeto, establecía unas relaciones de poder que no permitían una construcción con el otro y que en muchas ocasiones prevalecían mis prejuicios”.* (Docente 1, Relato 4, 2020, p.4).

La práctica pedagógica de nosotros los docentes es ¿escolarizante o crítica?

Iniciemos citando algunos fragmentos a modos de ejemplo de nuestra práctica pedagógica

(...) *“En enero de año 2019 fui elegida directora del grado 10-2. En una de las primeras reuniones que organizaron los directivos socializaron todo el esfuerzo que vienen haciendo como institución para mejorar o mantener el puntaje de las pruebas saber ya que años anteriores los resultados no eran los esperados, entonces compartieron el “documento histórico emitido por el ICFES para analizar nuestra evolución en los últimos tres años. ¡Mejoramos este año!” allí mostraron el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en cada una de las asignaturas y en el área de Ciencias naturales de acuerdo a los resultados estadísticos en el año anterior los resultados fueron mejores por tanto se recalcó que desde la aplicación de los simulacros se vio un cambio en los resultados así que de inmediato emprendí una carrera absurda donde el propósito en cada clase era transmitir conocimientos para que los estudiantes repitieran teorías que seguramente no entendía y así lograr que el año siguiente se cumpliera la meta institucional de subir el puntaje del colegio en las pruebas saber”* (...). (Docente 1, Relato 4, p.1).

Nosotros como docentes para dar cumplimiento a propuestas institucionales utilizamos la evaluación como prescripción y administración de sujetos. Desempeñamos el papel de agentes transmisores de conocimiento a los educandos, por lo tanto, la evaluación es un instrumento de recriminación, amenaza y seguimiento del aprendizaje. En la opinión de Freire (2004) “en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar—, radica en que nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos” (p.15).

Enseñar no es transmitir conocimiento es aprender y construir con el educando, pero nos aferramos a esa búsqueda de validar a través de estadísticas y resultados ejerciendo la función de policía para dar cumplimiento a las políticas de gobierno alejándonos de lo que da vida apagando nuestra creatividad por seguir estándares preestablecidos al evaluar el proceso formativo. Es vital reflexionar lo que nos pasa en nuestra vida escolar para ir descubriendo formatos preestablecidos, acciones institucionalizadas que no permiten ampliar la práctica pedagógica. Cuando ingresamos al programa de formación se abre un modo de reflexionar lo educativo que antes no hacía parte de mi día a día y

que generaba desacomodos porque cuando salimos de esa alineación que nos da seguridad vemos como se traspasa nuestro interior, en donde en muchas ocasiones:

(...) “me concentré en preparar durante varias tardes, en casa, guías tipo prueba saber, buscando información en diferentes páginas, en simulacros, libros, folletos, revistas para organizar los temas a tratar y las preguntas de selección múltiple con única respuesta que aplicaría en cada una de las clases y así cumplir con todos los temas propuestos en el currículo. La tarde del 21 de marzo prepare la prueba tipo icfes que aplicaría al otro día en el grado 10-2, pensé, todo estos temas ya fueron explicados esta prueba la van a resolver fácilmente, llegue al salón con mis 34 copias, les decía esta fácil “profe para usted que ya lo sabe nosotros no entendemos nada”, respondí ustedes si saben y continúe con la cantaleta que en ocasiones les daba “para lograr algo en la vida hay que esforzarse” así que enfoquen sus energías en responder bien esta prueba. Oh sorpresa me lleve al calificar la mayoría perdió la prueba. Años anteriores pensaba no les interesa estudiar, les gusta todo fácil los estudiantes saben que después pueden recuperar esa nota, pero en esta ocasión esa noche casi no logre dormir, tenía como piquiña en el cuerpo, una explosión de pensamientos imaginándome el porqué de lo había sucedido, sentía frustración, angustia, cuestionaba lo que estaba haciendo miraba el reloj seguidamente rogando que fueran las cinco de la mañana para comenzar a organizarme e irme para el colegio y comenzar a dialogar con los estudiantes lo que había sucedido.” (Docente 1, Relato 5, p.1).

La formación crítica implica esa reflexión de la práctica y la teoría rehaciendo constantemente el diálogo con el educando no desde esa postura de receptor, ahora como actor activo en el proceso de formación. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2005, p.92). Se establece esa sensibilidad dialógica entre estudiante- docente generando esa relación de comunicación, encuentro con el otro/a para dialogar lo que nos preocupa, lo que podemos hacer involucrandonos en esa co-construcción del proceso de formación. En este orden de idea la presencia desde la voz propia del estudiante fortalece ese lugar de reflexión creando ese acompañamiento y cuidado mutuo. En este caso la estudiante 1 menciona:

(...) “cuando supe que el profesor nos iba a dar clases de inglés me dio un poquito de susto, porque yo era nueva en el colegio y todos decían que era muy exigente, que todas las clases eran literal en inglés, y pues inglés no es precisamente mi fuerte, pues hubo como un susto, pero también pereza porque me imaginaba que las clases no me iban a gustar, al principio sentía que si me habían dicho la verdad y las clases no me gustaban tanto y como ya estaba predispuesta, entonces no era mi clase favorita y tampoco había una comunicación con el profesor, pero al pasar el tiempo, el profesor empezó a cambiar, a acercarse más a nosotros y me empezaron a gustar las clases y los métodos de aprendizajes que el profesor utiliza hacen que las clases sean de verdad divertidas y que uno aprenda, entonces a medida que pasaba el tiempo, hubo mejor comunicación con el profesor, las clases mejoraban y más porque aparte de aprender una materia que es un poquito difícil para algunas personas, sentíamos que era un espacio en el que podíamos expresarnos, ser nosotros mismos y gracias a eso se disfrutaba una clase y no era como tipo uh... nos toca inglés... que pereza... sino que era como ...hay! Nos toca inglés... como que... bueno nos toca inglés y además porque cada día de clase aprendíamos algo nuevo porque teníamos algo nuevo que contar, de que reírnos y durante todo el proceso con el profesor como que cada vez se iba fortaleciendo el aprendizaje y sobre todo, la amistad de él con nosotros y para mí y para nuestros compañeros es muy importante esos lazos con nuestros docentes” (...). (Docente 2, Relato 5, p.3).

En la medida que el programa de formación posibilitó en nosotros llegar a lugares de nuestra experiencia que antes no lográbamos ver por estar sumergidos en guiones preestablecidos inicia otro proceso donde el diálogo educativo se abre permanentemente no desde una sola dirección más bien se abre la posibilidad para pensar en conjunto desde nuestras particularidades. Toda esta experiencia creó espacios



constantes de reflexión y reflexividad en nosotros que, de cierta manera, colocaron en disputa esos pensamientos y acciones que defendíamos de manera inconsciente y que solo hasta ahora empezábamos a ser conscientes.

No es de extrañar que esta formación posgradual que no se hace como un acto ingenuo desenmascara nuestra forma de disciplinarización en la docencia recreando prácticas escolarizantes. Como lo comentamos como docentes a continuación:

(...) “mientras yo respondía a unas inquietudes que tenían algunos estudiantes con la práctica de laboratorio que estábamos realizando dos estudiantes tuvieron un desacuerdo y se agarraron a puñetazos. Anteriormente cuando esto sucedía ejercía control con sanciones estandarizadas en el manual de convivencia, registraba la falta, exponía el caso en coordinación, los papas venían a firmar los compromisos y luego eran expulsados varios días para la casa, además no se hacían esperar las amenazas para los otros estudiantes si tenían estos mismos comportamientos.” (Docente 1, Relato 4, p.2-3).

En esa búsqueda de resultados académicos era normal que, en “mi práctica”,

(...) “si un estudiante llegaba tarde al salón de clases, se quedaba por fuera y no obstante con eso, al verlo el coordinador en sus rondas frecuentes, le ordenaba recoger basura, limpiar los andenes de los salones hasta que terminara la clase. Además, cuando iniciaba la clase los estudiantes tenían que ponerse en pie, responder el saludo y organizar las filas derechas con la distancia estipulada entre ellas” (...). (Docente 2, Relato 3, p.2)

Mejor dicho, si nosotros los docentes no trascendemos continuamente los procesos de constitución subjetiva y cambio en nuestras prácticas pedagógicas, rompiendo aquellos hilos y ejercicios de poder que, inconscientemente, se han establecido en nuestras subjetividades a lo largo de nuestra historia de vida reproducimos intereses clasicistas y monopolizados negando la posibilidad de confrontarnos y cuestionarnos. A fin de que “los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (Freire, 2005, p.92). se reconoce una autoridad para decir lo que pensamos movilizándonos a indagar lo que está pasando en nuestra experiencia con la libertad de ir construyendo caminos en compañía con el otro. Cuando reflexionamos nuestras prácticas pedagógicas se sospecha constantemente de nuestras producciones simbólicas dado que aspectos que son evidentes para otros no lo eran para nosotros, teníamos un velo que nos cubría como docentes.

Esta investigación permitió un giro subjetivo y de reflexión constante sobre la misma practica pedagógica evidenciando en ella cambios desde las voces de miembros de la comunidad educativa. Él directivo 1 menciona:

(...) “al momento de uno pensar el quehacer del maestro eh... puede llegar a la conclusión que, de manera significativa, ha tenido transformaciones en su práctica a partir de su proceso de formación que viene adelantando en la maestría” “la reflexión pedagógica ha cambiado significativamente en los últimos años, pues, antes de iniciar el proceso de formación, El docente siempre se preocupó por entregar criterios muy claros, por defender esos criterios, incluso a veces asumiendo una posición rígida sin dar cabida a la flexibilidad y análisis de algunas situaciones sobre la realidad que vivían los estudiantes o que se vivía en el contexto institucional, defendía, reitero, aquellos elementos que... eh... con anticipación se habían planteado como reglas de juego, este ejercicio formativo que ha venido adelantando lo ha hecho una persona muy sensible, una persona que ahora tiene gran facilidad para leer esas realidades, para entender un poco la posición del otro... eh... creo que ha desarrollado habilidades en torno a esa ética y me atrevo a decir que se acerca a un ejercicio de ética y de alteridad, de reconocer el rostro del otro, identificar sus dificultades, sus problemáticas, de reflexionar esos asuntos y a partir de ellos... eh... generar acompañamientos, brindar herramientas, proponer estrategias que permitan un mejor desarrollo y acompañamiento a sus estudiantes, eso no



significa que no sea exigente, es un docente muy exigente que maneja de muy buena manera su saber disciplinar donde los estudiante se han ido vinculando a los procesos de manera más participativa en los últimos años.” (Docente 2, Relato 5, p.3)

Lo que sucede en la formación se relaciona estrechamente con lo que sucede en nuestro mundo escolar. De allí que cuando no se orienta esa reflexión docente prácticas que incitan a seguir lo que “funciona” sean tan recurrentes en los espacios educativos. Estos dos años de formación provocaron un compromiso ético, político para pensar y enriquecer nuestro saber pedagógico colectivamente. Cuando nos comprometemos creamos relaciones de confianza los unos con los otros desde las dinámicas propias de nuestras vidas, momentos tensiones y de calma, de limitaciones y posibilidades, de aciertos y desaciertos y, desde allí utilizar tiempo para reflexionar lo que nos interesa del proceso formativo. La voz de estudiante 2 expresa lo siguiente:

(...) “antes de conocernos yo tiendo mucho a juzgar, entonces antes de conocerla yo al principio era... hay no que no me toque porque había escuchado que esa profesora dejaba mucho trabajo, pero con el tiempo cuando comencé a convivir con usted y absorber todo el conocimiento que usted imparte todas las cosas las bonita que me dice siento que ya se volvió parte de mi vida de mi día a día y que cosa que pongo en práctica aparecen gracias al aporte que usted y los compañeros me han hecho, la relación con usted me ha tocado su actitud, su energía, nos demuestra tanto el afecto que sentíamos que estuviéramos en la casa” (...). (Docente 1, Relato 5, p.3).

Reconocernos como sujetos al estar implicados en la vida de otros, recupera esa capacidad de tener los sentidos atentos, sensibles a lo que acontece en el aula y en todo sus alrededores, la idea de poder expresarnos libremente asumiendo unos valores que complementen la interacción como sujetos, mas que posiciones, engrandece y enriquece todo lo que se pretende desarrollar y alcanzar en el ámbito educativo.

Consideraciones finales: otras aperturas

Pensar en llevar a cabo una investigación biográfico-narrativa, para nosotros, como investigadores, fue una decisión que tomó lugar de manera colectiva sin pensarlo demasiado, aunque sin tener idea de este tipo de investigación y por lo renuente al desinterés de la mayoría de los maestrantes, se convirtió en una experiencia que más tarde traería consigo otras experiencias que significarían el recorrido de situaciones memoriales que se encontraban vigentes en lo constitutivo de nuestras formas de pensar, sentir, decir y hacer y que, por ningún motivo, considerábamos como posibilidad de tratar con ello para su reconstitución y reconfiguración en nuestros modos de vida y que desde allí podrían ser leídos como procesos de cambios subjetivos, que permiten aperturas y posicionamientos a otros lugares de enunciación, posibilitando leer de otra manera nuestras realidades.

Exponerse, a través de relatos autobiográficos implica volver en sí, para distanciarnos de esa experiencia y releernos como sujetos poseedores de saberes que enriquece una investigación producto de esas experiencias que tejen y marcan nuestra propia vida y que marcan, con ella, a la de los demás, de modo que nos causa mucho temor e inseguridades el hecho de exponer-nos a nuestras experiencias de vida y más cuando se trata de que otros te lean y te releen en esas experiencias también, posiblemente sentimos que solo nos compete a cada uno de nosotros y poco percibimos que nuestra historia, nuestras experiencias de vida se construye con otros sujetos, con otras circunstancias, con otras existencias y desde allí, se tienen que reconstruir de modo colectivo. Así que, atreverse a hacer algo diferente tiene sus riesgos, pero este proceso



investigativo lo hemos vivido de forma personal y colectiva. Investigar nuestras propias experiencias no se queda solo en la queja de lo que no se hace deja las puertas para comunicar los saberes que tenemos como docentes desde nuestras subjetividades, abiertas para movimientos en lo que somos, decimos y hacemos socialmente.

Lo que aquí exponemos está pensado en el campo de la práctica pedagógica de los y las docentes, ya que hay un saber pedagógico importante que se manifiesta en el trabajo cotidiano de la escuela, que circula en el ámbito de los actores de la labor educativa y que se comparte, incluso entre nosotros/as como colegas desde esas emociones, sentimientos, sensaciones, Significados y acciones de nuestros contextos educativos. Fortaleciendo la reflexividad, el compromiso y la consciencia cuando se emprende una tarea que de hecho te da la libertad en todo su accionar para ir resolviendo lo que va emergiendo.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1997, octubre). El mercado del conocimiento y la investigación educacional. ponencia presentada en la Universidad Nacional del Comahue, Congreso sobre investigación educativa, Argentina.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En: Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), pp. 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo [et al.] (Ed). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Ediciones HomoSapiens. Recuperado de: https://www.academia.edu/27861997/Caporossi_La_narrativa_como_dispositivo_para_la_construccion_del_conocimiento_profesional.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción: Fernando Alvarez-Uría. Madrid: Ediciones Endymión.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método*. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ghiso et al. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp.129 - 140.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), pp. 225-243. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179499982008000200002&lng=pt&tlng=es.



- González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: Tinta y papel, S.A.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13 (32), pp. 257-279.
- Ibáñez, J. (1991). El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden. Santiago de Chile: Amerinda.
- Jiménez, J. R. (2015). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación Y Ciudad*, 20, pp. 47-58. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/96>
- Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.
- Maxwell, Joseph. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Muñoz, Diego. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. 9 (1), pp. 26-41. Recuperado de <file:///C:/Users/Aura/Downloads/Dialnet-LaEducacionComoPracticaDeLaLibertad-6110073.pdf>
- Muñoz Gaviria, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. *Revista Kavilando*, 5(1), 39-44. Recuperado de <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/1002>.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora —Papeles de filosofía—* 25(2), pp. 9-22. Recuperado de http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno._Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas notas epistémico-metodológicas narrativas / experiencias, cruces reflexivos. En CLACSO. De Oto Alejandro [et al.] (Ed), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf.
- Segovia, J., Domingo, L. y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *DOSSIER Revista del IICE*, 41, pp. 81-96.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 01 (03), 480-497.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Torres, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes* N° 15.
- Universidad Católica de Oriente. (2020). *Maestría en Educación*. Recuperado de <https://www.uco.edu.co/educacion/maestriaeducacion/Paginas/default.aspx>.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: IDEA SOOKS, S.A.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.



Villa et al. (2015). Aproximación filosófico - pedagógica a la formación: Cuestiones histórico - conceptuales. *Itinerario Educativo*, 66, 281-306.

Notas

¹ Nací en Buenaventura/Valle en Colombia el 08 de septiembre de 1980. Desde los 5 años viví en un pueblo del pacífico chocoano llamado Nuquí, soy licenciado en inglés y francés, soy especialista en Pedagogía y didáctica y magister en educación de la Universidad Católica de Oriente. En la actualidad laboro como maestro de aula en una institución oficial en el oriente de Antioquia. yeffa8@hotmail.com

² Nací en Nuquí/Chocó en Colombia el 30 de diciembre de 1987. Soy química industrial, estudié el posgrado en la Universidad Católica de Oriente, soy especialista en Pedagogía y didáctica y magister en educación. En la actualidad laboro como maestra de aula en el oriente antioqueño. auragonzalez1998@gmail.com