

Recibido: 01 | 12 | 2015

Evaluado: 09 | 12 | 2015



El florecimiento de sí: un acercamiento a la comprensión de la construcción de identidad de algunos maestros y maestras de Medellín

Self-Blossoming: an Approach to Understanding the
Identity Construction in Some Teachers From Medellin

O desenvolvimento de si: uma aproximação à
compreensão da construção de identidade de
alguns professores e professoras de Medellín

Laura Marcela Cardona Berrío | Diego León Ospina Ospina
Claudia Patricia Rodríguez Saldarriaga

Resumen

El presente es el artículo de resultados de la investigación: "El florecimiento de sí: un acercamiento a la comprensión de la construcción de identidad de algunos maestros y maestras de Medellín", el cual indagó alrededor de las múltiples posibilidades de florecer de seis maestros/as de instituciones públicas y privadas de Medellín. La investigación pretendía aportar a la reflexión alrededor del sujeto maestro/a en un ámbito educativo que se ha venido instrumentalizando, olvidando uno de los aspectos fundamentales del acontecimiento educativo: la pervivencia de lo humano. El florecimiento de sí se presentó como una posibilidad para el reconocimiento de los/as maestros/as, de su propia identidad y del inquietarse por sí como autores de su propia biografía, en el marco de una educación para la transformación, y el cuidado de sí como camino para entender y emprender el cuidado de los otros y las otras. El ejercicio investigativo se realizó por medio de un modelo de investigación comprensiva, con un enfoque hermenéutico-fenomenológico, al ser el florecimiento de sí un acontecimiento de naturaleza plural que vive un sujeto singular. El grupo de participantes del proceso investigativo lo conformaron seis maestros/as de diferentes instituciones educativas de Medellín, con diversos niveles de formación y áreas de enseñanza, seleccionados por medio de un grupo focal. Las narrativas fueron el camino para acceder al mundo simbólico y acercarnos a las múltiples formas en que acontece el florecimiento de sí. Así pues, buscamos acercarnos a la comprensión de su configuración identitaria y a las posibilidades de su florecimiento. Se abordaron los siguientes autores: Katya Mandoki, Charles Taylor, Hélena Béjar, Michael Foucault, entre otros. Nuestros principales hallazgos giran en torno a la identidad en tres aspectos básicos: ser maestros/as para ocupar un lugar en el mundo, identidad como aspiración al bien y horizonte moral, y, finalmente, identidad configurada en relaciones de reconocimiento.

Palabras clave

Florecimiento de sí, identidad, reconocimiento, moral, maestro/a.

Abstract

This article is result of the research "Self-blossoming: An approach to understanding the identity construction in some teachers from Medellin" which explored multiple possibilities for blossoming in six teachers of public and private institutions from Medellin. The research pretended to reflect about the teacher as subject in an educational environment that has become more instrumentalist, forgetting one of the main aspects of education: The prevalence of human. Self-blossoming is presented as a possibility to recognize teachers, their identity and their role as authors of their own biography, in the frame of an education for transformation and self-care as path in order to understand and undertake the care of others. The research was carried out through a comprehensive investigation model, with a hermeneutic- phenomenological approach, as self-blossoming is an event of plural nature lived by a single subject. The participants in the research where six teachers of different educational institutions from Medellin, with diverse degree levels and teaching areas, chosen by a focal group. Narratives were the path in order to access the symbolic world and to approach the multiple ways in which self-blossoming is undertaken. Therefore, we expect to comprehend the identity configuration and the possibilities of its blossoming. The following authors were taken into account: Katya Mandoki, Charles Taylor, Hélena Béjar, Michael Foucault, among others. Our main findings are related to identity in three basic aspects: Being a teacher to have a place in the world, identity as good aspiration and moral horizon, and finally, identity configured in recognition relations.

Keywords

Self- Blossoming, Identity, Recognition, Moral, Teacher.

Resumo

O seguinte artigo é o resultado da pesquisa: “O desenvolvimento de si: uma aproximação à compreensão da construção de identidade de alguns professores e professoras de Medellín”, o qual indagou ao redor das múltiplas possibilidades do desenvolvimento de seis professores/as de instituições públicas e particulares de Medellín. A pesquisa procurava contribuir à reflexão ao redor do sujeito professor/a num âmbito educativo que tem sido instrumentalizando, esquecendo um dos aspetos fundamentais do acontecimento educativo: a sobrevivência da humanidade. O desenvolvimento de si apresentou-se como uma possibilidade para o reconhecimento dos/as professores/as, de sua própria identidade e das inquietudes de si como autores de sua própria biografia, dentro duma educação para a transformação e o cuidado de si, como caminho para entender e empreender o cuidado dos outros e as outras. O exercício investigativo realizou-se por meio de um modelo de pesquisa compreensiva, com um enfoque hermenêutico-fenomenológico, ao ser o desenvolvimento de si um acontecimento de natureza plural que vive um sujeito singular. O grupo de participantes do processo investigativo o integraram seis professores/as de diferentes instituições educativas de Medellín, com diversos níveis de formação e áreas de ensino, selecionados por meio de um grupo central. As narrativas foram o caminho para aceder ao mundo simbólico e aproximarmos as múltiplas formas em que acontece o desenvolvimento de si, assim mesmo, buscamos aproximarmos à compreensão de sua configuração identitária e às possibilidades de seu desenvolvimento. Utilizaram-se os seguintes autores: Katya Mandoki, Charles Taylor, Hélena Béjar, Michael Foucault, entre outros. Nossos principais resultados giram em volta à identidade em três aspetos básicos: ser professores/as para ocupar um lugar no mundo, identidade como aspiração ao bem e horizonte moral, e finalmente, identidade configurada em relações de reconhecimento.

Palavras chave

Desenvolvimento de si, identidade, reconhecimento, moral, professor/a.

Entre tantos desafíos que presenta la educación en la actualidad (cobertura, inclusión, calidad y competitividad), una de las grandes inquietudes ha sido el papel de la educación en la construcción de humanidad en los últimos tiempos, y queda claro que aún falta mucho por hacer. Frente a esta problemática, nos cuestionamos sobre la situación del maestro, ya que su función en el aula se ha instrumentalizado, a tal punto de convertirlo en un simple transmisor de conocimientos, dejando de lado la consideración de este como ser sensible.

Durante el proceso investigativo, apoyados en nuestro objetivo de interpretar cómo acontece el *florecimiento de sí* en algunos maestros de la ciudad de Medellín, y luego de describir la comprensión que tienen sobre su configuración identitaria, fuimos encontrando que este es un acontecimiento propio de cada sujeto, auténtico en sí mismo y en estrecha relación con la propia biografía, y de naturaleza plural, al nutrirse constantemente de las afectaciones que las experiencias de humanidad generan en cada sujeto singular.

Entonces, el objetivo de este artículo es presentar los resultados de la investigación "El *florecimiento de sí*: un acercamiento a la comprensión de la construcción de identidad de algunos maestros y maestras de Medellín", los cuales se centran en la identidad en tres aspectos básicos: ser maestros para ocupar un lugar en el mundo, identidad como aspiración al bien y horizonte moral, y, por último, identidad configurada en relaciones de reconocimiento. Es preciso mencionar que de esta investigación se derivan tres artículos individuales que ahondan en temas como: el *florecimiento de sí*, noción desarrollada en este escrito; formación docente

e identidad y autenticidad, todos vinculados a las categorías de la investigación.

En el presente artículo se expondrán: una síntesis de los antecedentes en relación con la estética, la identidad y la educación; la metodología utilizada; los fundamentos conceptuales del proceso; los hallazgos, y la discusión final en torno al *florecimiento de sí*. En cuanto a esta última, se formulan planteamientos alrededor de la vida humana como proceso de floración; construcción intersubjetiva que emerge gracias al reconocimiento, para posteriormente presentar el *florecimiento de sí* en maestros como acontecimiento ético, al encaminarse hacia el cuidado de sí y los otros.

Síntesis de antecedentes

El rastreo inicial de los antecedentes se enfocó en tres categorías: identidad, estética y formación, de las cuales se encontraron varios trabajos que las abordaban. En la primera, por ejemplo, se revisaron trabajos relevantes como: "Modernidad e identidad en América Latina" (Larraín, 1997); "La paridad, una nueva práctica de ciudadanía: entre individuación y la identidad suscrita" (Marques, 2005); *Lo estético como conciencia de indeterminación de la identidad del sujeto* (Romeu, 2008); "Estética y política de la identidad" (Agier, 2008); "La dimensión estética del poder mediático" (González, 2009).

Según lo expuesto por estos autores, no somos totalmente autónomos en el proceso de conformación de nuestra identidad, no logramos ser conscientes de muchos elementos que ejercen influencia en nuestros procesos de identificación con los demás en nuestra vida; somos sujetos inacabados, en

construcción constante, en un proceso de devenir. Romeu (2008) plantea que lo estético aparece como elemento de conciencia frente a la indeterminación de la identidad del sujeto, que crea continuamente en busca de completitud, desde el descubrir su realidad, su entorno y su relación continua con los otros; es formar parte de un grupo como posibilidad de identificación *con los otros* y *de los otros*.

En otros documentos rastreados pudimos encontrar una fuerte relación entre la estética y la formación; los trabajos más relevantes en estas categorías fueron: "Estética y hábitat popular" (Hernández, 2007); "Las bases estéticas de la ciudadanía" (Remedi, 2005); "Del encierro al paraíso, imaginarios dominantes en la escuela Colombiana contemporánea" (Bocanegra, 2008); *La experiencia estética, fuente inagotable de formación humana* (López, 2009); "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores" (Braslavsky, 1999), y "Nuevas configuraciones discursivas en el ámbito de la formación docente" (Caldera y Plaza de Vela, 2008).

Los textos coinciden en presentar la estética como elemento importante e indispensable en el proceso de formación de sí mismo, en relación con el otro; así, la estética se convierte en un elemento motivador en el otro, por su forma de aparecer, de asombrar, de generar inquietudes en el sujeto, dando paso a los procesos de aprendizaje.

La noción de estética, entonces, a la que vamos acercándonos, no es simplemente la belleza como tema filosófico, del placer producido por la contemplación, o la disputa entre lo bello y lo feo, sino más bien, como la llama Hernandez (2007), la *estética*

social, que es la producida por las personas de manera cotidiana en sus acciones diarias, en la práctica de su vida, por medio de la utilización de conocimientos previos heredados o aprendidos empíricamente, esta misma idea es la que Katya Mandoki (2006) define como *prosaica*.

Durante nuestra investigación, el texto de Dieterlen (2007), "Cuatro enfoques sobre la idea del florecimiento humano", fue un hallazgo relevante pues nos aclaró el panorama, y nos permitió identificar diferentes concepciones sobre el florecimiento humano. Como podemos ver, el rastreo y los trabajos encontrados nos aportaron para la construcción del referente conceptual frente a la categoría de *florecimiento de sí*, y nos permitieron reflexionar sobre los temas de identidad, estética y formación; sin embargo, no encontramos ninguno que hiciera una referencia directa al *florecimiento de sí*, pero sí al florecimiento humano.

Metodología

Múltiples posibilidades de dar cuenta del florecimiento de sí

El cuestionamiento alrededor de cómo los maestros han llegado a ser quiénes son, y la diversidad de sus maneras de ser, nos sugería múltiples procesos en la biografía, que configuran sus distintas maneras de presentarse, en el escenario de la vida cotidiana, diversas maneras del *florecimiento de sí*, siendo cada maestro autor de su propio *florecimiento* e invitado a dar cuenta de sí por medio de la narración. En sus relatos buscábamos rastrear qué es aquello que florece y qué propicia que un aspecto de la subjetivi-

dad se instaure en la identidad. Acercarnos a la comprensión de las circunstancias que hacen florecer determinados aspectos de la subjetividad, nos invitó a situarnos en un proceso investigativo de corte interpretativo, para acceder a la construcción simbólica que cada sujeto maestro ha creado alrededor de sí mismo.

Nuestro interés se centró en un enfoque fenomenológico, desde los presupuestos teóricos de Husserl (citado por Vargas, 2012): "ir a las cosas mismas" (p. 22), puesto que consideramos importante explicar cómo se da en los maestros la experiencia de dar sentido al mundo, y cómo establecen relaciones con su entorno, siendo transformados y convirtiéndose en agentes transformadores de este; también tomamos en cuenta la propuesta fenomenológica de Schütz (2001) basándonos en algunos elementos que consideramos importantes para el proceso investigativo, como: el sujeto portador de significados, experiencia, lenguaje; el reconocimiento de su subjetividad en la noción de realidad y consideración de la situación biográfica del sujeto (historia).

Partir de un enfoque fenomenológico-hermenéutico nos permitió acercarnos al *florecimiento de sí*, como un acontecimiento de naturaleza singular que aflora en la creación simbólica que un sujeto, en este caso maestro, hace de sí, para presentarse en el escenario de la vida cotidiana; al ser una noción de naturaleza singular se caracteriza por su origen subjetivo, y se enriquece en los vínculos intersubjetivos que se crean en el mundo de la vida, mediados por el lenguaje. De esta manera, el *florecimiento de sí* presenta la creación del sujeto autor sobre sí mismo, pero solo acontece si es visto, si es

observado; en esta medida, adquiere vida, existencia, sentido, en la relación dialógica del fenómeno del ser sujeto-biográfico en condición de autor de sí, y el espectador, aquel que observa y reconoce la experiencia vital de ese otro, que existe en la medida que es mirado.

La narración como escenario para develar el florecimiento de sí

A partir de los fundamentos conceptuales de la hermenéutica fenomenológica de Ricoeur (1995), cuyo "fundamento radica en la intuición del sujeto por sí mismo, convertido en polo intencional, que se enfrenta, como correlato objetivo, a un campo de significados esenciales" (p. 10), partimos de la percepción de sí, de los sujetos maestros, por medio del narrarse de cada uno de ellos, alrededor de una pregunta que buscaba el relato hacia una unidad de sentido, que nos permitiría rastrear aquello que *florece*. La narración se define como,

[...] un tejido enunciativo, fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadena tempororo-espacialmente de acuerdo con la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla. (Luna, 2006, p. 37).

El *florecimiento de sí*, al definirse como un acontecimiento, un suceso con la suficiente carga simbólica como para redireccionar la vida de un sujeto, emerge en la narración según el valor simbólico que tiene para este; así, aquello que *florece* se presenta de

manera histórica en la propia biografía, de acuerdo con la relación valorativa, por tanto estética, que aquel que narra establece con aquello que cuenta. Las narrativas se presentaron como la posibilidad para los sujetos maestros, de dar cuenta de sí y de sus procesos de florecimiento al narrarse y escuchar otras voces, para visualizar en retrospectiva las distintas maneras de presentación de la identidad en la vida cotidiana.

Esta concepción de las narrativas nos permitió acercarnos desde el relato de los sujetos maestros, a su transcurrir biográfico como proceso de floración; apertura valorativa del sujeto en relación con su entorno, en cuanto nos facilitó conocer el sustrato social que propiciaba las transformaciones en sus subjetividades. Por medio del proceso reflexivo, que emergió al dar cuenta de sí, en el relato podían expresar sus convicciones, vulnerabilidades e interrogantes alrededor de sí mismos, además de orientar la mirada para verse, en medio de la vida cotidiana y del aula.

¿Quiénes participaron en esta aproximación al florecimiento de sí?

Para iniciar el trabajo de campo, convocamos a participar a sujetos maestros, en los que percibíamos una apuesta por expresar la originalidad de sí, en su quehacer pedagógico, y los invitamos a participar en el grupo focal. Un grupo de nueve sujetos maestros de instituciones educativas públicas y privadas asistió al encuentro, conversamos alrededor de los intereses del proceso investigativo, y posteriormente, en el interior del grupo de investigación, decidimos invitar formalmente a seis de ellos a formar parte de la cocreación de la noción *floreCIMIENTO de sí*.

Debido a la naturaleza autobiográfica de nuestra investigación, implementamos la técnica de investigación de la narrativa autobiográfica, la cual tomó vida en el trabajo de campo del proyecto, por medio de cinco encuentros para narrar y escuchar a cada maestro autor de sí, expresarse en la riqueza de su propia voz en el relato.

El aparecer de las múltiples posibilidades del florecimiento de sí

Los relatos orales autobiográficos se registraron en formato audio con previa autorización de los maestros, posteriormente se transcribieron convirtiéndose en textos escritos en los cuales buscaríamos minuciosamente sus voces para nutrir la noción en construcción de *floreCIMIENTO de sí*, en diálogo con los referentes conceptuales.

En el proceso de lectura de la información buscamos detectar frases, palabras claves y definiciones propias que dieran cuenta de aquello que pasó en la experiencia de cada participante, fenomenológicamente hablando, sin permearlas con nuestras propias voces. Todos estos elementos emergieron de manera espontánea en sus relatos individuales y fuimos encontrando resonancias entre los relatos que nos indicaban que el sustrato de la noción en construcción se estaba presentado ante nosotros.

Este proceso nos fue sugiriendo la organización de los textos de los maestros en temas emergentes para encontrar en cada uno de ellos unidades de sentido. Los temas fueron: lo acontecimental de la biografía, la aspiración al bien, configuración identitaria, aquello que florece y qué propicia que determinados aspectos de la subjetividad afloren.

Al tener una visión global de los textos agrupados por tema, nos adentramos en el proceso de interpretación. Para iniciar con el ejercicio hermenéutico, partimos de las unidades de sentido agrupadas en cada tema, y procedimos a preguntarnos por aquello que nos decía lo dicho en los textos sobre la subjetividad de cada participante. Los datos fueron emergiendo a partir de la lectura interpretativa de sus narrativas; en esta etapa pudimos divisar aspectos característicos de los sujetos maestros, que nutrían su manera de aparecer en la vida cotidiana, y después de un proceso de horizontalización de los datos, pudimos hallar otros en común que fueron configurando la noción de *flore-cimiento de sí*; siendo esta de carácter singular pero con puntos de articulación de un sujeto a otro.

En los distintos procesos de floración pudimos encontrar aspectos de la subjetividad que los propician como: la identidad para ocupar un lugar en el mundo, la identidad como aspiración al bien y la identidad configurada en relaciones de reconocimiento, la confianza y la valía de sí. Durante todo el proceso construimos inferencias e hipótesis que se fueron replanteando, partir de los fundamentos teóricos y la experiencia vital de los sujetos maestros que asumieron con nosotros la construcción de la noción *flore-cimiento de sí*, presentada como hallazgos de nuestra investigación.

Elementos conceptuales en torno al florecimiento de sí

Nuestra categoría central tomó forma al definirse como un acontecimiento propio de cada sujeto, auténtico en sí mismo y en estrecha relación con la propia biografía, de natura-

leza plural al nutrirse constantemente de las afectaciones que la experiencia de humanidad genera en el sujeto singular, asociándose directamente con su configuración identitaria, para mostrar-se, re-crearse en su devenir cotidiano.

Al entender esta noción como la posibilidad creadora de la mismidad de los sujetos, y particularmente de los maestros, fue necesario interpretarla en relación con referentes conceptuales sobre la identidad moderna y a otros como: autenticidad, estética de la vida cotidiana-prosaica, inquietud y conocimiento de sí.

Según Charles Taylor (1994), la identidad en la modernidad se puede concebir como la definición que hace un individuo del lugar que ocupa en el mundo; es afirmación del sí mismo, construcción simbólica que da respuesta a la pregunta: ¿Quién soy? Así mismo, se le considera como perfiles de aparición o teatralidades del aparecer; de este modo para saber quién es uno, debe partirse de indagaciones reflexivas sobre sí mismo, las que subyacen a una condición sensible del sujeto que lo llevan inicialmente a inquietarse por sí mismo, primer paso para el *flore-cimiento de sí*.

Autores como Taylor, Béjar (1988) y Mandoki (2006) señalan que la identidad del individuo se configura en relaciones dialógicas con los otros, las otras, el mismo entorno, y no de forma aislada, como equivocadamente suele creerse, desacierto por el cual se termina valorando desmedidamente al individualismo (aislamiento, replegamiento del individuo en su interioridad). Este mismo equívoco ha provocado una inversión simbólica de la esfera privada y la esfera pública, en la que el individuo moderno se ha deba-

tido. La identidad moderna ha dejado de ser promesa de estructuración y las aspiraciones se han transformado en detrimento de los valores comunitarios, lo que se considera síndrome de los males de la sociedad moderna, porque simplifica el ámbito vital para la configuración de la propia identidad, y termina configurándose como un falso ideal de autenticidad.

De esta manera nos situamos en este panorama de la crisis de la identidad moderna, para indagar por la finalidad ética y estética de los maestros, conscientes de quiénes van siendo y, por tanto, referentes de identidad. Sí él o ella –maestro o maestra– debe realizar su propio modo de ser, original, auténtico y, como es propio de estos tiempos, sin un patrón al cual ajustarse, su identidad es creación y atañe a una dimensión estética en su devenir cotidiano como sujeto. Según el concepto de *prosaica*, acuñado por Katia Mandoki (2006), para referirse a la estética de la vida cotidiana, nos sugiere entender la estética en torno al *florecimiento de sí* como aquello que va más allá de lo bello, interesándose por el acontecimiento vital de la presentación y legitimación de las identidades de los maestros.

De otro lado, fueron muy esclarecedores los planteamientos de Michel Foucault (2002): “La *epimeleia heautou* (la inquietud de sí) es sin duda el marco, el suelo, el fundamento a partir del cual se justifica el imperativo del *gnothi seauton* (conócete a ti mismo)” (p. 24)¹, y ambos tienen gran importancia al cuestionarnos acerca de la

configuración identitaria de los maestros, ya que preguntarse por sí mismo es una vía ineludible para saber de sí, y por tanto poder ocuparse de sí, lo mismo que de otros y otras, pues solo “en el relacionamiento y el reconocimiento de sí necesariamente aparecen los otros, diferentes y diferenciables. El cuidado de sí, se amplía éticamente al cuidado de otros y otras en quienes reconozco, como en mí, el esfuerzo por vivir” (Luna, 2009, p. 8). Estos son los sentidos que atraviesan el *florecimiento de sí*, en esa relación sensible, y por consiguiente estética que los maestros deben vivenciar al atreverse a expresar la originalidad de sí. Hablamos entonces de inquietarse por sí mismos, de conocerse a sí mismos y de ocuparse de sí, como un camino para ser, para florecer de los sujetos maestros.

Valga mencionar que gratamente nos encontramos, al acercarnos a distintas vertientes de las humanidades, con el hecho de que el término *florecimiento* ha sido referido por varios pensadores, y en diversos momentos de la historia de la humanidad, aun desde la antigua Grecia. Por ejemplo, Aristóteles lo empleaba al referirse a la búsqueda de la felicidad, y también como sabiduría práctica orientada al cuidado de sí (Quintero, 2014).

Sobre los antecedentes revisados resaltamos el texto de Dieterlen (2007), “Cuatro enfoques sobre la idea del florecimiento humano”, reconociendo aportes importantes en relación con los distintos enfoques sobre el florecimiento humano, desde las perspectivas teóricas de varios autores. Así se plantea la posibilidad del florecimiento humano en la medida que se garanticen unos mínimos materiales para sus realizaciones

1 Michel Foucault, en su clase del 6 de enero de 1982, resalta cómo Sócrates es el primer hombre en la historia en hablar del *gnothiseauton*, en el sentido del ocuparse de sí mismo, cuidar de sí mismo y no ignorarse.

vitales. Algunos, incluso, indican “la necesidad de cambiar las estructuras políticas y económicas para lograr las condiciones de posibilidad del florecimiento humano” (Dieterlen, 2007, p. 155). Por último, sin apartarse de esta línea de pensamiento, en este artículo se destacan los aportes de Martha Nussbaum, filósofa contemporánea estadounidense reconocida ampliamente en el ámbito internacional, por aludir en muchas de sus publicaciones y estudios al cultivo de la humanidad, planteando una serie de valores sin los cuales no podría hablarse de una vida verdaderamente humana.

Aparte de lo anterior, consideramos importante señalar en este repaso de nuestra revisión teórica, lo fundamental que nos pareció hacer la distinción entre las nociones: *maestro*, *docente*, entre otras, para justificar con buen conocimiento de causa la elección de referirnos a los seres de nuestra apuesta académica como *maestros*.

Con esto admitimos que las denominaciones no son un asunto gratuito, ya que los nombres, las categorías, las nociones elegidas, dan cuenta de unas orientaciones, sentidos e intenciones. En este caso nos unimos a las pretensiones del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) de la Universidad de Antioquia, reconocidos por sus reflexiones y contribuciones en el ámbito educativo de nuestro país, al querer reivindicar la noción de *maestro* desde una perspectiva foucaultiana, defendiendo el peso histórico y cultural del *oficio del maestro*. La consideramos como la noción que más se ajusta al sujeto *ideal* para ese cultivo de humanidad, propósito vital de la educación y con el cual guardamos estrecha relación en nuestros propósitos académicos.

Pensamos además que si un sujeto de la práctica pedagógica se ve a sí mismo como un maestro o aspira a serlo, se posicionará desde un lugar diferente en el ejercicio de su magisterio, y teniendo esta claridad e intención, su relación con el entorno educativo no será la misma y su labor se cargará de más significación.

De este modo acudimos al sentido histórico y evocador del término, tal y como lo hacen los investigadores del GHPP, al remitirnos a épocas anteriores en las que se reconocía al maestro y al artesano como dueños de un saber hacer personalizado, el que constituía en esencia su instrumento de trabajo. El maestro es el sujeto del saber pedagógico,

[...] es ante todo el hombre del encuentro y de la confrontación. Es al mismo tiempo solidario, promotor y víctima de la renovación, y se encuentra entre el pasado y el futuro, sirve a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la renovación en aquellos que debe contribuir a formar. Está, en fin, encargado de iniciarlos en el sentido que su existencia tiene en la comunidad y, a ser posible, de enseñarles un lenguaje que sea tan auténtico para él como para ellos. ¿Qué espera de todo esto? Que un día, instalados en su propia voz, hablen en términos nuevos, distintos a los que él quería enseñarles. (De Certeau, citado por Restrepo y Campo, 2002, p. 77).

Sin desestimar otras nominaciones empleadas para referirse al sujeto de las prácticas educativas que, en general, responden a configuraciones de tipo histórico y

cultural que han enmarcado relaciones con el saber, hablamos en términos de la recurrencia y la necesidad del maestro en el mundo de la vida, desde una apropiación pedagógica y encaminado al *florecimiento de sí* para seducir, evocar, invocar y provocar (Restrepo y Campo, 2002).

Hallazgos

La identidad como sustrato para el florecimiento de sí

Nuestros principales hallazgos giran en torno a la identidad en tres aspectos básicos: ser maestros para ocupar un lugar en el mundo, identidad como aspiración al bien y horizonte moral y, por último, identidad configurada en relaciones de reconocimiento. Por supuesto, algunas de las conclusiones finales orbitan alrededor del *florecimiento de sí*.

Estos hallazgos visualizados en las experiencias narradas de nuestros participantes, maestros y maestras pertenecientes a diversas instituciones públicas y privadas de la ciudad de Medellín, que ejercen su labor en distintos niveles educativos y en diferentes áreas del conocimiento, nos facilitaron algunas comprensiones sobre el horizonte de sentidos que han motivado su accionar en el aula. Los elementos o componentes analizados no deben considerarse de forma aislada, todos forman parte de lo que llamamos constitución identitaria, en la que se presentan los múltiples *florecimientos de sí*.

La identidad como ocupar un lugar en el mundo

Desde un acercamiento comprensivo a la configuración de la identidad moderna de los

maestros participantes, y cómo estos logran su propio florecimiento, tanto en la vida personal como laboral, logramos reconocer, por medio de sus narraciones principalmente, que sus procesos identitarios se dan en principio, como lo plantea Taylor (1994), desde una orientación moral al bien.

En las narrativas se vislumbró la importancia que tenía para ellos su labor pedagógica, como posibilidad de ocupar un lugar en el mundo, y cómo las construcciones simbólicas de todos estaban fuertemente ligadas a las concepciones culturales. Así pues, iniciaremos con los hallazgos que dan cuenta del momento y la forma en que los participantes tomaron conciencia de su vocación, como punto de partida para interpretar su configuración identitaria.

La vocación es algo que acontece en la vida del sujeto, no es algo que se tenga desde el momento en que nacemos, sino que es producto de la vivencia y de las circunstancias históricas de cada uno. No necesariamente se es consciente siempre de ella; como veremos, en algunos casos, es influenciada por la cultura de forma temprana, como es el caso de las escuelas normales en Antioquia en las décadas del sesenta y setenta; en otros casos veremos que se construye gracias a la realización del trabajo como maestro, el cual en muchos casos ha sido elegido para satisfacer las condiciones materiales de vida, más que por una convicción frente a la labor; sin embargo, una vez encuentra el disfrute que le da sentido a su quehacer y a su vida.

Podemos observar en la narración de Victoria, una de las maestras participantes, la manifestación de la vocación temprana mediada por la cultura:

Mi decisión por el magisterio la tomé desde muy niña, porque yo estudiaba en un pueblo en Amagá y allá todas las escuelas eran anexas a la Normal. A mí me gustaba ser maestra, a uno en la escuela le decían: “¿Usted qué va a ser cuando este grande?”. La escuela era de niñas, entonces casi todas las niñas decíamos: “Maestra”. Allá iban las muchachas de la Normal y nos daban clases, se quedaban como un mes al principio del año, otro mes al final del año, en semana iban y las clases eran muy buenas, porque ellas llevaban muchas actividades, llevaban mucho material y a uno le gustaba mucho cambiar la profesora por esas muchachas, las profesoras eran muy bravas y las practicantes eran muy queridas. (Victoria, encuentro 1).

El paso por la Escuela Normal se configura como un acontecimiento en la biografía de Victoria que guiará sus posteriores decisiones en la vida adulta, como reafirmación de sí misma en relación con su elección vocacional, para encontrar un lugar en el mundo desde el cual puede crear-se, recrear-se y posibilitar otras configuraciones identitarias en sus estudiantes. Además podría decirse que su vocación estuvo determinada por el momento histórico en Amagá, en el cual la mayoría de las escuelas estaban adscritas a la Normal. La vocación está estrechamente relacionada con los hechos históricos caracterizados por una cultura que propicia determinadas orientaciones vocacionales. La presencia de las escuelas normales en el departamento de Antioquia influyó de manera significativa la elección profesional de muchos maestros y maestras.

En cuanto a la construcción de la vocación, podremos ver en el siguiente relato, algunos rasgos de esta:

Cualquier día, mi tía me dijo: “Alfredo, ve ahí, si te interesa en un colegio de Manrique”, que no recuerdo el nombre cerca del parque de Guadalupe, necesitaban un reemplazo de matemáticas y yo fui... bueno, el asunto es que terminé allá y estuve dos meses en matemáticas y fue un infierno... fue un infierno porque eran pelaos que no sabía controlar, no sabía manejar. Entonces ya me fui para las Margaritas otros dos meses, a hacer otro reemplazo, en San Cristóbal, ahí no me fue tan mal, allá me encontré un compañero ingeniero químico de la universidad, Diego Henry, era un man chévere, entonces el man me orientó. Pasé al Montessori en el barrio Francisco Antonio Zea y ahí fui el profesor estrella, ¿pues, yo no sé por qué? Pues ahí estuve y bacano... ahí como que me empezó a gustar el asunto y lo hacía bien y dije: “Este cuento es bacano”. (Alfredo, encuentro 1).

Alfredo descubre su propia valía al sentirse reconocido, su vocación presenta como rasgo principal el reconocimiento, el cual lo motiva a desplegar las mejores posibilidades de su ser maestro. Podría decirse que la vocación en el caso de los sujetos maestros se instaura en su configuración identitaria, gracias al reconocimiento y a la valía de sí; no se trata solo de orientarse hacia un hacer, sino de encontrar allí un lugar para autorrealizarse.

Además, la vocación aparece como una disposición mediada por una actitud lúdica hacia la labor magisterial, como se puede observar claramente en Alfredo:

No hay un lugar donde yo me divierta más que en un salón de clase... O sea, yo paso chévere con los pelaos y creo que hago una buena una tarea. (Alfredo, encuentro 1).

Como rasgo general en sus narrativas, la vocación magisterial se presenta como un impulso vital para ocupar un lugar en el mundo, en el cual es reconocido y experimenta confianza para obrar en él y transformarlo. En este sentido, la respuesta a la pregunta: ¿Qué hace que la vida en el aula valga la pena de ser vivida?, para Alfredo, podría ser el disfrute que se experimenta en el encuentro con los estudiantes, al percibir que la propia vida es valiosa y puede crear otros horizontes de sentido encaminados hacia el cuidado de sí, del otro.

Lucero, otra de las participantes, narra cómo se sentía desempeñando un rol en el cual no se sentía con la libertad de desplegar su subjetividad para encontrar la propia satisfacción:

Yo, en ese momento, era secretaria, pero estaba explorando pues, como el campo de la docencia... En secretaría no sentía como esa parte de libertad, me sentía muy encerrada porque yo siempre he sentido que soy de grupo, manejar grupo, liderar grupo, estar con personas en todo el tiempo, entonces sentía como esa falta de libertad, entonces era como lo negativo que estaba viviendo en ese momento, entonces había esa inconformidad todo el tiempo. (Lucero, encuentro 1).

Posteriormente, en otro momento biográfico, cuando ya se desenvolvía como maes-

tra, Lucero da cuenta de cómo encuentra la vocación que se constituye en un impulso vital:

Entonces bueno, ese compartir con las estudiantes todos los días me hace muy feliz y cada día compruebo que es mi profesión y que es mi pasión y que creo que así moriré... Sí, de pronto uno también va perdiendo esas energías y lo ideal es que a uno lo recuerden pues por todo el cariño y todo lo que uno comparte con ellos y no porque se volvió el profesor regañón, cansón. (Lucero, encuentro 1).

En esta narrativa, un rasgo de la vocación está relacionado con los sentimientos positivos que esta elección del quehacer le genera para construir horizontes de sentido en su propia vida, enriquecidos por la satisfacción de estar siendo lo que se quiere ser en relación con otros y otras. La vocación del maestro emerge en la construcción intersubjetiva que se da en el interior de los grupos en dinámicas de reconocimiento mutuo.

La identidad está pues fuertemente ligada al reconocimiento,

Descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente sino que la negocio por medio del diálogo, en parte abierto, en parte introyectado, con otros. Esa es la razón por la que el desarrollo de un ideal de identidad generada desde el interior otorga una importancia nueva y crucial al reconocimiento. Mi propia identidad depende de modo crucial de mi relación dialógica con otros. (Taylor, 1994, p. 81).

En este sentido, los efectos del reconocimiento por parte de los estudiantes, se ven reflejados en los procesos de identificación y reafirmación del sí mismo de los maestros, la gratificación y la valía de sí, que ellos y ellas manifiestan repetidamente en sus narrativas.

Podría concluirse entonces que la identidad del maestro se construye con el paso del tiempo, no como un proceso instantáneo que llegue con su titulación, sino que se va consolidando en su labor magisterial; tanto individual, en su proceso de construcción como sujeto social, como colectivamente, dependiendo en gran medida del reconocimiento que la comunidad le da a su quehacer. Además, su configuración identitaria puede asociarse a una disposición para el ejercicio magisterial, en el cual se encuentra con horizontes de experiencias que pueden fortalecerla, debilitarla o transformarla.

La identidad como horizonte moral y aspiración al bien

Frecuentemente se ha comentado que el dar sentido a nuestra vida en forma de narración tampoco es, como no lo es la orientación al bien, un extra opcional; que también nuestras vidas existen en ese espacio de interrogantes al que solo puede responder una narrativa coherente.

Taylor (2006, p. 79).

Siguiendo con los lineamientos de Charles Taylor, es preciso señalar el vínculo esencial entre la identidad y una particular clase de orientación, entendiéndose mejor, si atendemos a la explicación que hace sobre este usando una metáfora espacial. Definir nuestra identidad es definir el lugar desde el cual situarnos para hacerse a lo que él mismo llama *la mejor vida posible*, por supuesto,

deberíamos atender a un cierto tipo de orientación para llegar hasta dicho lugar, tal y como se procedería en el caso de la ubicación espacial; sin un sentido de orientación, sería muy difícil cumplir este propósito. Al hablar de la configuración identitaria –esta orientación obedece a discriminaciones cualitativas y a unas muy claras y fundamentales valoraciones– nos orientamos hacia aquello que cobra un alto significado para nosotros; nos regimos por una *orientación al bien*. Específicamente, Taylor (2006) afirma:

Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura (p. 51).

En las narrativas de los maestros participantes en nuestra investigación, se fueron revelando elementos que dieron cuenta de ese horizonte de valoraciones, de ese margen dentro del cual han adoptado una postura que los orienta en sus actuaciones en el aula de clase, y que, sin duda, trasciende a todas sus realizaciones vitales. Un poco, como lo dice Taylor (2006), se trató de la exploración de los marcos referenciales que articulan los sentidos de la orientación en el espacio de los interrogantes, sobre lo que los maestros distinguen como incomparablemente valioso.

Precisa Taylor que se requiere de una cierta *orientación al bien*, de unos marcos de referencia delimitados a partir de las distinciones cualitativas, entre aquello por

lo que optamos o privilegiamos y lo que no aprobamos o nos disgusta, así se establece un margen, un horizonte moral en el cual definimos quiénes somos y desde qué lugar nos enunciamos entre otros enunciadores, es decir, nuestra identidad. Por supuesto, entre estas valoraciones se perfilan ideales de vida, en la búsqueda de las realizaciones más significativas, lo que sugiere una constante reflexión y agitación, un ambiente de interrogantes, un ejercicio de ires y venires; podría decirse que no se trata de un proceso, natural y adinámico; media la inquietud de sí, la búsqueda, la interpretación. Es una tarea ineludible que, como dice muy bellamente Taylor (2006), solo tiene sentido en *una urdimbre de interlocución*.

Al revisar y analizar las narrativas de los participantes en nuestro ejercicio investigativo, nos encontramos para el caso de algunos de ellos, con rasgos reiterativos que develaban esos marcos referenciales dentro de los cuales forjan sus identidades, como: postura ética, resistencia, libertad, lúdica, arte, crítica, confianza, valía de sí y reconocimiento.

[...] allá había una profesora de artes... Entonces ella se paraba en una tarima y nosotros abajo, cada una con su grupo y ella tocaba percusión muy bueno y nosotros bailando todos ahí juntos y bailábamos por ahí dos horas, y después nos íbamos para los salones, era muy bonito pues, compartir, las niñas se relajaban mucho, era muy bonito, bailábamos los profes y las niñas, todos bailábamos juntos. (Victoria, encuentro 4).

El horizonte de valoraciones del cual da cuenta Victoria implica la presencia del

grupo, del estar juntos: maestros, maestras y estudiantes, mediado por el movimiento del cuerpo, por el ritmo conjunto cada mañana antes de iniciar la jornada académica como ritual para el florecimiento de la vida en común. Sus valoraciones vitales están estrechamente relacionadas con la presencia de la otredad, mediada por el disfrute y la creación conjunta.

En el caso de Juana, otra de las participantes, se evidencia la libertad como un rasgo revelador en su horizonte de valoraciones:

[...] me hace feliz ser maestra, tener la libertad de serlo... Poder entrar al aula de clase y ser la maestra libremente que prepara sus clases y se brinda totalmente a sus estudiantes, y que ellos puedan ser libremente también, digamos en el quehacer de ellos puedan ser ellos mismos y no tengan que estar en la presión de que tengo que responderle a la maestra porque sí, sino porque son ellos mismos... Pero igual eso me permite una gran libertad para el trabajo y eso me da una satisfacción muy grande y una alegría muy grande de ser maestra. (Juana, encuentro 2).

Eh... tú te matriculas ahí y a ti te dicen: "Haz esto, porque esto es lo que nos están pidiendo, esto es lo que nos exigen", el colegio se matriculó para lograr esto que le están exigiendo y uno sentía que lo que uno quería dar como maestro no era eso, es lo que a ti te están exigiendo, pero cuando yo ya llegué a este otro colegio, eh... entendí cuál es la esencia en realidad de ser maestro. Por eso en la última

reunión que tuvimos, yo hablaba de la ética y hablaba de la libertad. Hay algo bonito en el colegio que tal vez estamos perdiendo porque el sistema nos lo está haciendo perder, y es la libertad. (Juana, encuentro 3).

En los relatos de Juana, visualizamos reiteradamente una alta valoración de la libertad, rasgo orientador en su obrar como maestra; y notamos además cómo este referente de su aspiración al bien le ha permitido apropiarse de una auténtica forma de ser y aparecer en los entornos educativos en los cuales se ha desenvuelto. La libertad es, sin duda, un rasgo esencial para el quehacer magisterial, en la medida que permite las múltiples expresiones del ser sujeto maestro, propiciando el *florecimiento de sí*.

Así mismo, en los relatos de otra de las participantes, aparece como un rasgo constitutivo de esos marcos de referencia, una constante inclinación hacia la lúdica, que reflejan en ella una disposición para el disfrute, revelada en sus actuaciones como maestra.

Bueno, diez años –antes–, estaba, mmm... recién llegada al colegio nuevo que venía de, yo venía de un pueblo donde tenía 14 niños en preescolar y llego allí, y me encuentro como 38 o 40, de todas maneras, mmm... yo dije: “No, a lo que vinimos”, entonces mis palabras eran como, alegría, vida, entusiasmo, risa, compartir, disfrute, esto hay que gozárselo, así bastantes y todo, y entrega... Me tocaron muchos muchachitos aquí, pero a trabajar con ellos, entonces a saltar y a ser feliz en ese momento con ese poco de muchachitos, a moverme para el disfrute. (Luz, encuentro 4).

Once años en los centros de educación física, yo sentía que era feliz porque donde yo llegaba los niños eran felices y cuando anunciaban la visita eso era una felicidad completa... Pero los niños son felices, cuando yo llegaba a la escuela, los niños decían: “Viene la señorita que juega”. (Luz, encuentro 1).

Gozar lo que se hace se vislumbra como un factor fundamental en la vida en el aula para Luz. La disposición de sí para generar el disfrute de la niñez por medio de la lúdica posibilita, a su vez, el florecimiento de la maestra creadora de otros mundos posibles para sus estudiantes.

[...] que yo en ese momento de florecer pueda convertir a alguien que disfrute su niñez, que con eso yo lo haga sentir que vibre... él se sienta un personaje diferente a lo que es y deje por un momento la vida tortuosa que lleva en los hogares y se sienta feliz en el tiempo que permanezca allí y de pronto pueda continuar en su casa. (Luz, encuentro 4).

Desafortunadamente aquí tengo esta imagen que es la imagen de la tristeza, de, del decaer de esa alegría, así uno no la deje caer del todo, pero siente una impotencia ante el poder alcanzar lo que creo sea la razón de una institución. ¿Cuál será la razón de una institución? Que sus niños sean felices, es que, pues, quitándoles lo académico que debe ser otra de las razones, pero primero si yo estoy bien en un lugar, estudio, me agrada, pero, si estoy aburrido, ni sirvo pa’ esto ni sirvo pa’ esto,

o sea, para ninguna de las dos cosas si yo no estoy feliz, entonces pienso que la razón de una institución antes que el aprender es buscar la felicidad en los niños o en los jóvenes que estén allí viviendo. (Luz, encuentro 4).

En este singular marco referencial, desde el cual Luz perfila su postura como maestra, aflora la inquietud por la alegría y el disfrute que el entorno educativo posibilita en los estudiantes, asumiéndolo como una apuesta personal en su quehacer pedagógico.

Cabe resaltar en otro de los participantes algunos de los rasgos que desde muy joven, se convierten en una clara referencia identitaria, orientadora en sus actuaciones vitales, dando cuenta de quién es Alfredo.

[...] alguien me dijo que debería estudiar ingeniería de petróleos, porque los ingenieros de petróleos, eh, ganaban dinero, pero además viajaban, conocían el mundo, ah, pues, entonces, bueno, bacano, ¿sí o no? Entonces empecé a estudiar ingeniería de petróleos en la Universidad Nacional.

La universidad me avasalló porque me encontré un poco de gente que sí querían ser ingenieros y yo ya tenía una pequeña riña con eso, o sea con el asunto de... de parecerme a una cantidad de gente... Entonces me echaron porque gané una sola materia.

Me presenté a la de Antioquia después a ingeniería química... ¿Por qué? Porque era lo más parecido a Ingeniería de Petróleos. Entonces ya reñía yo con la universidad, yo reñía completamente

con el cuento de ser ingeniero y salir simplemente a ganarme un dinero y... ahí no había absolutamente nada interesante, ¿qué bacanería? No me interesaba ya... entonces abandoné la universidad varias veces. (Alfredo, encuentro 1).

Se empieza a vislumbrar una orientación al bien, encaminada hacia una manera original de presentarse en el mundo, hacia el no ser copia, no parecerse a una cantidad de gente, salir del prototipo de ingeniero. Taylor (1994) explica que la autenticidad es un ideal moral que sustenta toda autorrealización. En la búsqueda de ese lugar que calificamos como valioso para situarnos en el mundo, proceso configurador de la identidad humana, ha de procurarse ser fiel a uno mismo, se trata de descubrir la forma original de aparecer, sin desvincularse de los otros, no se trata de una tarea aislada. Esta circunstancia es la que le otorga a la constitución identitaria su condición ética y estética.

En varios momentos de la vida de Alfredo, sus opciones van en contravía de aquello que niegue el despliegue de las mejores posibilidades de su ser, por eso en él florece una visión crítica de la vida instrumentalizada, promovida en muchas instituciones de nuestro medio, dadas sus limitaciones. Inicialmente en sus relatos estos rasgos permiten entender un poco su orientación en la vida, y en consecuencia en su devenir como maestro, dando evidentes muestras de su genuino aparecer en el aula de clase.

[...] cómo pretendemos que esta sociedad crezca si formamos estudiantes para competir, pues, cómo es posible, o sea yo no tengo que compe-

tir con nadie, yo simplemente lo que tengo que hacer es tratar de ser, mejor que yo cada día, pero yo no tengo que competir con ninguno, con nadie tengo que competir, yo lo que tengo es que apoyarlos –a los estudiantes–. (Alfredo, encuentro 3).

Entonces yo, yo le digo mucho eso a los estudiantes pensando también que se liberen de esa necesidad de ser profesional, de ser, entre comillas, alguien, libérese de esa necesidad, usted no tiene que ser un profesional, usted no tiene que ser ingeniero, usted si le da la gana recoja chatarra, y si lo que quiere es dinero tal vez puede conseguir más fácil dinero recogiendo chatarra que siendo ingeniero o que siendo médico, libérese de esa necesidad, eh, fortalezca otras cosas, ¿le gusta la música? Hágale música, mijo; a usted no le gusta las matemáticas... pues vea, recoja los elementos que pueda de aquí, sea responsable, sea siempre consciente de esta vaina, hágale, hágale hasta donde pueda, mijo que si es necesario yo lo empujo, ¿sí o no? Pero, no hacerle creer al estudiante que si no sabe matemáticas entonces no sobrevive o que si no sabe inglés entonces no sobrevive, no, uno si sobrevive ¿sí o no? Entonces es, es, más que eso, es como que el estudiante sepa, hijo vea sepa para qué es el asunto, para liberarlo de la amargura y de las pesadas exigencias del medio. (Alfredo, encuentro 3).

En esos marcos referenciales, en esas valoraciones, en esas claras discriminacio-

nes cualitativas se instaura la identidad de Alfredo y se propicia un *florecimiento de sí* que lo lleva a la inconformidad, la que a su vez lo hace promotor de unas liberadoras prácticas pedagógicas.

Continuando con la presentación de los elementos que permiten entender mejor la aspiración al bien como orientadora de la identidad humana, Taylor (2006) advierte sobre la importancia de dos asuntos: el horizonte que nos guía en la búsqueda del lugar considerablemente bueno para situarnos en el mundo y, adicionalmente, dónde nos situamos con respecto a este horizonte, siendo preciso reconocer nuestra condición de seres inacabados: “[...] nuestra condición no se agota en lo que somos, siempre estamos cambiando y deviniendo” (p. 79). Siempre cabrá entonces la posibilidad de nuevas experiencias que, al narrarse, puedan someterse a revisión y a interpretación.

Algunos testimonios de los maestros participantes revelan lo anteriormente expuesto, es decir, dónde se sitúan con respecto a ese horizonte perfilado por su aspiración al bien:

Considero que sigo con el mismo entusiasmo, con el mismo entusiasmo, rompiendo barreras, manejando todo tipo de dificultades, sorteando y buscando lo que más feliz haga a los niños y también que yo me sienta feliz... [y agrega posteriormente] no solamente con una sola cosa se hace la felicidad, usted puede buscar variar, en que la danza, en que el teatro; entre la pintura, entre los juegos, entre los dos lados y también entre investigar. (Luz, encuentro 4).

Lo mismo sucede en el caso de Luz, en páginas anteriores se evidenciaba cómo la

alegría y la lúdica, tan reiterativos en sus relatos, le confieren una genuina impronta identitaria, que de igual modo continúa direccionando su devenir como maestra. Además, el amor, la entrega, el goce, el movimiento se vislumbran como claros rasgos de su aspiración al bien, encaminándola hacia el bienestar del otro.

Ella es una convencida del gran aporte que podrían hacer a la educación, otros lenguajes posibilitadores del cultivo de la sensibilidad humana y la conciencia de sí, como: la danza, el teatro, la pintura, los juegos. Florece la maestra que abre múltiples maneras de relacionarse con el mundo, generadora de rupturas, sorteadora de contingencias para propiciar la felicidad de otros, abono y tierra fértil para la propia.

Soy alguien cuya motivación son mis niños... Soy amor, alegría, movimiento, entrega, goce, soy... yo. Todo lo que hago está en función del bienestar del otro, de buscar la forma en que tanto mi familia como los peques que me han encomendado se sientan felices. Soy quien hace vibrar a cada ser que me acompaña con comentarios que hagan que los momentos vividos sean agradables. (Luz, encuentro 5).

En el caso de Alfredo, sucede algo similar: las discriminaciones cualitativas que dan cuenta de su aspirar al bien le han permitido adoptar formas muy propias de obrar, le facilitan, además, reconocerse como un sujeto muy consciente de quién es. Los rasgos de su identidad lo definirían como un maestro abocado a encontrar placer y goce en su magisterio.

Sí... que no sean unas responsabilidades, que sean un, un placer. Pues que

no sea una obligación, simplemente... Aunque yo hago lo que hago porque, porque lo quiero, pero, pero yo quisiera hacerlo de la manera que a mí me parezca también... Ser rebelde, y conforme, escéptico. [Claudia: "Eso te iba a decir"] aséptico |también, sí, yo soy ambas cosas. Eh... eh... desinteresado, pues, digamos que sí, desinteresado y... y vivir conspirando, yo siempre vivo conspirando, toda mi vida he hecho eso, pues yo... eso es lo que quiero ser, que he sido y quiero volver a ser otras cosas que algún día fui. Eh... desprevenido... entregado completamente al, a todo lo que fuera -importante-. (Alfredo, encuentro 3).

Con Taylor (2006), podemos afirmar que la identidad de Alfredo, sin duda como la de todos, se ha tornado con sentido en un cierto espacio de reflexiones y cuestionamientos que lindan con la idea de aspiración al bien que lo orienta, y con su relación con respecto a ella. "También sucede que, como ser que crece y deviene, solo puedo conocerme a través de la historia de mis maduraciones y regresiones, de mis victorias y derrotas" (p. 83). Ejercicio posible gracias a la interpretación y comprensión que puede hacerse de uno mismo en las narrativas, a partir de la inquietud de sí.

La identidad configurada en relaciones de reconocimiento

El individuo tiene necesidad, para ser él mismo, de ser reconocido... Esto testimonia la radical falta de autosuficiencia del ser humano en este terreno. No podríamos definirnos por nosotros mismos.

Taylor (1996, p. 13).

Al acogernos a los entendimientos de Taylor sobre la identidad, debemos tener en cuenta los diferentes componentes que la integran. Esta definitivamente trasciende el sentido del horizonte moral, presentado anteriormente. Ya se vislumbraba la dialogicidad como elemento inseparable de toda constitución identitaria; no se trata solo de instalarse en un margen de significaciones para que el individuo moderno pueda ocupar un lugar en el mundo, ha de pasarse al terreno de la negociación, al de la lucha y búsqueda por el reconocimiento.

No podríamos proseguir con esta reflexión sin considerar en alguna medida el trasfondo histórico en el que estos asuntos cobran sentido. Es en las sociedades modernas en las que este rasgo del reconocimiento cobra la significación que se comparte actualmente, a partir de la conocida Revolución igualitaria, la cual rescata la dignidad como un derecho para todos los seres humanos. De ahora en más, se requerirá del reconocimiento "para afirmar el sentido de mi propio valor, lo que ahora por principio se extiende a todo el género humano [...] el mundo de la igualdad es el mundo de la contestación moral" (Taylor, 1996, p. 9). Ya lo referíamos, el individuo moderno se define en una urdimbre de interlocución, con otros y otras, aplicados a esta misma tarea y con aquellos que le son significativos en sus realizaciones más vitales. Nos definimos en el diálogo.

En esta misma perspectiva, la concepción de la identidad moderna entraña para los individuos el ejercicio de inventarse a sí mismos, de crear su propio modo de ser y de aparecer; la autodefinición del individuo se convierte en una tarea ineludible y, además, de ser estética, es *objeto de investi-*

gación, producto de la conocida Revolución expresivista propia de la modernidad. Bien advierte Taylor (2006), que aunque el individuo participe decididamente en la configuración de su propia identidad, no se ajusta completamente a su voluntad, está en constante negociación con su entorno, empezando por el mismo hecho de nacer con un acervo de elementos que lo identifican como parte de una familia, de una comunidad que lo acoge, lo reconoce y le hereda su historia, su cultura.

El ideal de autenticidad que acompaña estas consideraciones modernas sobre la identidad también ha generado ciertos malentendidos. Se cree que en esa búsqueda del propio lugar que se ha de ocupar en el mundo, eligiéndose uno entre muchos posibles, atendiendo a la propia voz, siendo fiel a un propio modo de ser, a unas significaciones propias, los otros quedan desvinculados, valorándose instrumentalmente las relaciones y los vínculos, cuando en realidad son cruciales en la tarea de autodefinición que debe emprender todo individuo.

Ya en las voces de algunos de nuestros participantes, se observa este carácter dialógico constitutivo de su identidad como maestros, lo que observamos en sus relatos como la necesidad y la importancia del encuentro con el otro, con sus estudiantes. La identidad depende fundamentalmente de esta relación, pues en el reconocimiento ganado en ese encuentro con los demás, puede el sujeto maestro reafirmarse en su mismidad. Al decir de Taylor (1994):

[...] descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente, sino que la negocio por

medio del diálogo, en parte abierto, en parte introyectado, con otros... Mi propia identidad depende de modo crucial de mi relación dialógica con otros. (p. 82).

La educación es, sin duda, un acto dialógico, es por excelencia el encuentro para el cultivo de sí; cómo concebir a un maestro aislado, el maestro es un ser del encuentro. Al respecto, en sus narrativas hallamos lo siguiente:

[...] yo creo que es más experiencial la vida de los maestros, que teórica o que un condicionamiento clásico, es como encontrarse con el otro. (Ágata, encuentro 1).

[...] me genera mucha felicidad encontrarme, por ejemplo, a nivel de trabajo, a nivel laboral, encontrarme con todos los alumnos... que siempre que lo ven a uno, lo reconocen, se le arriman y nunca he tenido pues como la idea que uno de estos personajes se me arrime a recordar algo fallido. (Ágata, encuentro 2.)

[...] otra felicidad, cuando me han otorgado premios por buen desempeño como maestra, entonces para mí eso es inverosímil, además porque yo nunca creo que soy buena, entonces que a uno le den un premio así, y que los mismos muchachos voten por uno, ya eso sí me tranquiliza, porque no es lo mismo que vote el coordinador que el rector, o el jefe de uno en la universidad a que voten los alumnos por uno, ¿cierto?, eso es lo que me ha hecho muy feliz. (Ágata, encuentro 2).

Es muy claro en el sentir de Ágata, lo que expresábamos acerca de la importancia de ser visibilizado por el otro, básicamente por sus estudiantes. El encuentro con ellos parece otorgarle más gratificación y razón de ser al oficio de ser maestra. Reconocimiento que trasciende el encuentro en la cotidianidad del aula, hasta otros escenarios, donde todavía la identifican los estudiantes como su maestra y la congratulan por su labor, más allá, incluso, de su propia percepción.

En algunas de las narrativas de Lucero, otra de nuestras participantes, también es relevante la importancia que le otorga al encuentro con el otro. En su caso particular, tener claro este rasgo en su horizonte de valoraciones la orienta en sus búsquedas profesionales, hasta decidirse por ser maestra. En sus relatos, en los que hace descripciones de los diversos trabajos que realizó en el colegio en el que labora, se reitera lo que podría considerarse un acierto en su decisión de ser maestra:

[...] entonces empecé como a formar grupos que para ir a hacer las barras, que tal cosa, entonces yo ya en todos los lugares donde me desenvolvía yo formaba grupitos, pero yo decía: "Yo no quiero ser maestra, no", pero sí estaba formando grupos... La vocación la tuve siempre en el sentido de que, cuando uno quiere estar con grupos, compartiendo con grupos, liderando grupos, yo creo que eso es implícito. (Lucero, encuentro 1).

[...] recuerdo mucho, yo soy de pocas lágrimas, pero que me hizo llorar de pronto fue una vez que fui directora del grado once, ¡eh!, las niñas, pues uno

a veces con los adolescentes piensa que son más, no insensibles, pero no expresan tanto como los sentimientos, entonces un día de secretaria... estaba combinando las dos funciones, era secretaria y era directora de un grado once y recuerdo pues que me llamaron al auditorio... un acto, entonces hicieron un video, hermoso, pero así de llorar, ¿sí o no?, me pusieron la canción que a mí me gustaba, eso resultaron fotos de mi esposo, pues mi familia, los niños todo, cuando era estudiante, como yo trabajo danzas también entonces video con danzas... en ese video entonces era todo... la tarjeta entonces la leyó la hija mía, entonces ahí si tuve que llorar, entonces es un momento muy, muy... que nunca olvido, muy especial y aparte de eso un paquete de cartas individuales. (Lucero, encuentro 2).

Los efectos del reconocimiento se ven reflejados directamente en su proceso de identificación y en la reafirmación de sí misma; la gratificación que manifiesta también puede dar cuenta de ello. Además, el deseo de potenciar sus mejores posibilidades, para sembrar en ellos el mejor recuerdo. El encuentro como un impulso hacia el *florecimiento de sí*.

[...] eso es lo bonito de uno trabajar con niños, porque uno llega allá... por ejemplo, a mí me ha pasado, cuando mi mamá estuvo enferma también, ella duró enferma de cáncer... y yo llegaba y hasta lloraba allá y esos niños como eran niños chiquitos hasta se ponían a llorar.. Sí los niños le ayudan mucho a uno y la gente, si uno está solo, no,

pero con la gente, los estudiantes. Entonces el año pasado a mí, yo me fui para Bogotá... de martes a viernes y los niños no tuvieron clase y ya ellos se dieron cuenta, por qué yo no estaba y me preguntaban y me preguntaban: "Profe, ¿cómo sigue Juan Esteban –un sobrino herido–?", "Profe, ¿cómo sigue Juan Esteban?", y todavía me preguntan algunos, muchos que ya están en bachillerato, ah, "Profe, ¿y cómo sigue Juan Esteban?", "Profe, ¿qué hay de Juan Esteban?", y eso pues son cosas que, a pesar que hay cosas dolorosas son cosas que le ayudan a uno... Y cuando uno ve que ya exalumnos de uno ya que están grandes se alegran cuando lo ven a uno, eso también es muy bueno. (Victoria, encuentro 2).

Cuánto por decir de estos fragmentos de los relatos de Victoria. Tantas experiencias vitales tramitadas en el aula de clase, a partir precisamente de esa visibilización de los sujetos, intimidad que se entreteje en estos encuentros cotidianos, invitación a ocuparse del otro. Encuentros que ayudan a sobrellevar la vida; es claro en lo que testimonia Victoria, cómo el reconocimiento propicia entre maestra y estudiantes, encuentros más allá de la casualidad o de lo instrumental, más allá del deber cumplido; se trasciende a un encuentro de identidades en devenir, potenciador de florecimientos.

Pudiéramos concluir, a partir de las experiencias narradas por los maestros y las maestras de nuestra investigación, que en la elección y permanencia en el ser maestro, está clara la importancia que se tiene de los otros para poder ser ellos mismos. Ya lo referíamos: "El maestro es ante todo el

hombre del encuentro y de la confrontación” (De Certeau, citado por Restrepo y Campo, 2002, p. 77).

Discusión final

El florecimiento de sí: despliegue de las múltiples formas del ser en la vida cotidiana

En el ser visto, ser mirado, se produce el acontecimiento de aparecer ante los otros y otras. Es esta relación de teatralidad en la vida cotidiana, la que nos posibilita ocupar un lugar en el mundo.

Laura Cardona (2015).

En el transcurso de la investigación fueron emergiendo categorías como: el reconocimiento, la confianza y la valía de sí, durante el proceso interpretativo de los relatos de los participantes, posteriormente las pusimos en diálogo con nuestros autores de referencia para sustentar la noción en construcción: el *florecimiento de sí*. A continuación, exponemos los fundamentos conceptuales de la noción fruto del proceso de investigación y su relación con los procesos de construcción de la identidad de algunos maestros de Medellín.

Las categorías emergentes durante el proceso de investigación, fueron nutriendo la concepción de la vida humana como proceso de floración, razón por la cual la presencia de estas en el transcurso de la biografía humana son fundamentales para que se dé el acontecimiento del *florecimiento de sí* como el despliegue de las múltiples formas del ser.

La biografía humana como proceso de floración

Varios autores han planteado el concepto de florecimiento humano con anteriori-

dad, como Boltvinik, Amartya Sen, Rawls, Nussbaum, entre otros, entendiendo este como “el despliegue pleno de las potencialidades humanas”; la noción en construcción del *florecimiento de sí* no se refiere al ser humano como especie en su generalidad, más bien a cada sujeto en particular, y a lo que en él aflora, fruto de la relación dialógica con aquellos aspectos de la subjetividad que son reconocidos por su entorno social y se presentan en el mundo de la vida por medio de la identidad.

La identidad de los maestros, como el aparecer del sujeto en el mundo de la vida y la presentación de los múltiples procesos de floración que se instauran en la subjetividad, se concreta en la posibilidad de saberse ocupando un lugar en el mundo, encaminado hacia el cuidado y reconocimiento de sí mismo, el otro y la otra. El sujeto autor creador de sí se alimenta de aquello que de sí mismo es reconocido por su entorno social, y emerge entonces la pregunta: ¿Qué acciones emprender para hacerse a una vida que valga la pena ser vivida?

El ser sujeto maestro, como una elección para ser autor de sí y agente de múltiples procesos de subjetivación de otros y otras, es una invitación a ser promesa, promesa del cultivo de otras humanidades posibles en un momento histórico de instrumentalización, exclusión y privación de libertades mediadas por parámetros economicistas. ¿Qué procesos de floración propician nuestros sistemas educativos, de salud y económicos?, no hay que ir muy lejos para observarlo y basta identificar el número de personas que no tienen acceso a condiciones para tener una vida digna en nuestro país.

La invitación a dirigir la mirada a los procesos de floración que se están instaurando

en la subjetividad humana para presentarse por medio de la identidad, radica en la urgencia en llamar la atención sobre las configuraciones identitarias que están siendo producidas por parámetros de producción economicistas, algunos de cuyos frutos son: los totalitarismos, la exclusión, la instrumentalización basada en las competencias de nuestros sistemas educativos, y las distintas manifestaciones de violencia que una visión miope sobre *la competencia humana* puede propiciar. El ser maestro es, en este proceso de investigación, una condición de promesa por la pervivencia de lo humano, una apuesta por el cultivo de procesos de floración enmarcados en la pluralidad que cuida, reconoce y crea otros mundos posibles para todos. En la vida humana como proceso de floración en maestros, la confianza se convierte en esperanza para habitar el mundo en procura del aflorar del cuidado de sí, los otros y otras, ante la amenaza constante de la expresión de la maldad humana.

La constitución identitaria de los sujetos maestros participantes de la presente investigación da cuenta de una apertura valorativa enmarcada en una orientación al bien, que los motiva día a día a construir mundo en el aula. La identidad se configuró como ese escenario subjetivo donde los procesos de floración emergen y se presentan por medio del actuar en el mundo de la vida, lo que constituye la condición de autor del sujeto en su propia biografía.

La vida cotidiana para Mandoki es el espacio-tiempo donde el sujeto maestro autor de sí crea y recrea constantemente su identidad, expande su subjetividad para vislumbrar otros mundos posibles que valgan la pena ser vividos para sí, y para los niños,

niñas y jóvenes que acompaña. La identidad en el ámbito de la vida cotidiana se constituye como una cierta orientación desde la cual los maestros direccionan sus vidas y la dimensión estética del *florecimiento de sí*, se refiere al acto creativo que realizan los maestros sobre su propia subjetividad para configurar sus maneras de aparecer en el mundo de la vida.

Los distintos aspectos de la subjetividad que afloran en el sujeto pueden encaminarse hacia actitudes que propicien el cuidado y el reconocimiento del otro y la otra, pero también hacia la exclusión y la invisibilidad de la otredad, esto dependerá de la relación dialógica del sujeto con su entorno y lo que sea reconocido por este, pero el *florecimiento de sí* para los maestros participantes en la investigación se presenta como una posibilidad para crear otros mundos en los cuales, siguiendo a Taylor, poder hacerse a la mejor vida posible.

La labor del maestro como cultivo de sí posibilita el despliegue de la pluralidad del ser, e invita a explorar configuraciones identitarias, al decir de Taylor, teatralidades del aparecer, encaminadas hacia un horizonte de valoraciones orientadas a alcanzar una vida digna para sí y la otredad; la labor del maestro en el aula y por fuera de ella se guía por lo que él mismo llama *una orientación al bien*.

El *florecimiento de sí* se refiere a todo el sustrato de la subjetividad que permea la relación del sujeto consigo mismo, su entorno, y se presenta en el mundo de la vida por medio de la identidad, la labor del maestro como acontecimiento ético habita en invitar a la expansión de la subjetividad humana hacia un horizonte moral encaminado al cuidado de sí y la otredad.

Los marcos referenciales que afloraron con más fuerza en los participantes de nuestra investigación, y desde los cuales configuran su identidad, fueron: postura ética, resistencia, libertad, confianza, valía de sí, reconocimiento, lúdica, las expresiones artísticas como mediación pedagógica y una postura crítica hacia sí mismo y el entorno educativo. Estos se presentan en la relación teatral en la cual acontece la biografía como proceso de floración, mediadas por relaciones vinculares de reconocimiento entre el sujeto autor de sí y el espectador que gracias a su mirada le da al otro sujeto plena existencia.

El *florecimiento de sí* emergió durante la investigación como posibilidad para vislumbrar el despliegue del ser, en todas sus dimensiones; promesa de creación de sí, de reinventar otros horizontes de sentido posibles para cultivar subjetividades encaminadas hacia el reconocimiento de la valía de la vida del otro; el trabajo interpretativo nos llevó a configurar lo que denominamos el *florecimiento de sí como acontecimiento ético del maestro*. Algunos de los rasgos identitarios más significativos en los que radica la permanente posibilidad de florecimiento de los maestros fueron:

- El goce en el hacer dentro y fuera del aula, disposición lúdica para crear otros mundos posibles para sí, los niños y las niñas.
- La inquietud por propiciar alegría como apuesta pedagógica.
- La búsqueda de una manera original de aparecer en el mundo, no ser copia, mas sí ser la obra de arte en sí, en relación dialógica con el entorno.

- Una postura crítica hacia la instrumentalización de lo humano en las instituciones educativas.
- La inquietud por prácticas educativas liberadoras.
- El amor y la entrega, la vocación emerge como un aspecto de vital importancia.

La autenticidad de los sujetos maestros nutre su vocación para presentarse en su vida magisterial y hacer de sus concepciones pedagógicas una apuesta ética y estética. La vocación entonces se muestra como un acontecimiento en la vida que una vez se descubre se convierte en un horizonte de sentido para habitar el mundo y direccionar sus acciones. Es importante resaltar la estrecha relación que encontramos entre el descubrir la vocación y el reconocimiento; aquellos aspectos de la subjetividad, que fueron visibilizados por personas significativas en su entorno vital, configuraron su vocación como maestros y maestras.

Otro aspecto a resaltar en nuestros hallazgos es la esencia del maestro como un ser del encuentro, en el cual se es confrontado y reconocido. El *florecimiento de sí* emerge del encuentro con la otredad, en el que a modo de una puesta en escena teatral; el sujeto autor de sí es visto por otro como espectador y en esta teatralidad del aparecer se es reconocido.

Para los sujetos maestros participantes, en el encuentro con sus estudiantes afloran relaciones vinculares de tal vitalidad para sus biografías, que hacen que su vida en el aula valga la pena vivirse, y los ayuda a sortear las dificultades de nuestro sistema educativo como, por ejemplo, el número de estudiantes por aula que actualmente oscila entre 40 a 50, en las instituciones públicas, entre otros.

El *florecimiento de sí* se presenta como una propuesta para llamar la atención sobre aquellos aspectos de la subjetividad que están siendo reconocidos y sus efectos en el obrar de los sujetos en la esfera pública. ¿Estamos propiciado procesos de floración encaminados a posibilitar y preservar condiciones de vida digna? Es uno de los interrogantes que deseamos dejar fruto de este proceso de investigación.

En relación con los maestros y maestras, el *florecimiento de sí* se presenta como posibilidad y promesa. Posibilidad de crear otros horizontes de sentido, día a día en la vida cotidiana y en el aula, encaminados hacia el cuidado de sí y de la otredad, mediados por el reconocimiento. Promesa de ser maestros y maestras autores de vidas que valga la pena ser vividas por medio de teatralidades del aparecer, donde la dignidad humana sea una realidad que se propicia en el encuentro y la confrontación con un ámbito educativo instrumentalizado.

Quedan abiertas otras reflexiones con relación a la formación de maestros, la crisis social actual de la labor magisterial y las transformaciones que enfrenta la escuela en la actualidad que sería pertinente abordar en futuras investigaciones; sin embargo, los hallazgos de la presente investigación animan a plantear algunos aspectos finales con la intención de provocar su profundización en proyectos posteriores.

Podemos observar que urge la necesidad de una transformación en la formación de los maestros, que propicie un salto cualitativo, estructural, una reconceptualización y resignificación que sitúe al maestro en una dimensión radicalmente distinta. La formación de maestros y maestras no solo debe

tener en cuenta su profesionalización, que, como podemos observar, está llevando a la instrumentalización de su quehacer, convirtiéndolo en un agenciador de contenidos, preocupado por los resultados de los indicadores de calidad, las Pruebas Saber, PISA, entre otras, y cada vez más regulado en el ejercicio de sus funciones, sino, preocuparse también por el maestro como ser humano capaz de tejer relaciones de reconocimiento con otros en ese proceso de aprendizaje.

Se trata entonces de una formación de maestros en la que además de su profesionalización, brinde espacios que permitan fortalecer en ellos la construcción continua de su vocación, estimular ese potencial humano como seres del encuentro, preocupados por sí mismos y los otros; es decir, que abone el camino para el *florecimiento de sí* de los maestros.

En cuanto a la crisis de reconocimiento social del maestro en nuestros contextos, es posible pensar en varios aspectos singulares de tipo histórico y cultural, ligados, sin embargo, a unas globales lógicas capitalistas que ofrecen mayor rentabilidad económica subvalorando la labor del maestro en el cultivo de la dignidad humana; análisis que no corresponde directamente a nuestros propósitos investigativos. Aun así, nos parece pertinente ampliar, en este punto específico, la consideración sobre la importancia del reconocimiento en la configuración identitaria de los maestros y maestras, admitiendo que es mucho lo que se puede y requiere ahondar en esta materia. Ya que el reconocimiento se gana en relaciones dialógicas esencialmente, unas de las más decisivas en el interior de la escuela, deberían ser aquellas que puedan tejerse entre pares, entre maestros,

entre seres convencidos y portadores de un saber pedagógico; fructíferos vínculos que podrían ser suelo fértil para la construcción de comunidades educativas más unidas y legitimadas, primeros pasos para avanzar en la reivindicación del vital papel de los maestros en nuestra sociedad.

Por último, la escuela se presenta en las narrativas de los maestros y maestras como un espacio para el acontecimiento de la alegría como rasgo fundamental de sus intenciones pedagógicas. Esta se presenta como resistencia a la instrumentalización que viven las instituciones educativas en la actualidad. Las propuestas estéticas en el aula de los participantes, apuntan hacia el florecimiento de la dignidad, el reconocimiento de sí, los otros y la expresión de la belleza humana, directamente relacionada con la acogida de todos y todas; lo anterior podría dar cuenta de unas construcciones pedagógicas que exaltan la solidaridad y la pluralidad. La escuela, entonces, aparece como lugar del cultivo y construcción de pedagogías de la belleza humana, lo que reivindica su rol con relación a los discursos que la plantean como obsoleta, y se presenta como actual, inacabada y necesaria para la configuración de humanidad.

Referencias bibliográficas

- Agier, M. (2008). Estética y política de la identidad. *Sociedad y Economía*, 15.
- Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo (privacidad, individualismo y modernidad)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bocanegra, E.M. (enero-junio de 2008). Del encierro al paraíso, imaginarios dominantes en la escuela Colombiana contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6(1), 319-346. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/277>
- Braslavsky, C. (enero-abril de 1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Caldera, Y. y Plaza de Vela, M. (septiembre-noviembre de 2008). Nuevas configuraciones discursivas en el ámbito de la formación docente. *Laurus* 14 (28), 238-249.
- Dieterlen, P. (enero-abril de 2007). Cuatro enfoques sobre la idea del florecimiento humano. *Desacatos*, 23, 147-158. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13902307>
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, X. (2009). La dimensión estética del poder mediático. *Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento* 6(3), 97-104.
- Hernández, J. (julio de 2007). Estética y habitat popular. *Revista Aistesis*, 41, 11-35.
- Larraín, J. (1997). Modernidad e identidad en América Latina. *Revista Universum* 12. Recuperado de: <http://universum.utalca.cl/contenido/index-97/larrain.html#dato>
- López, A. (15 de enero de 2009). *La experiencia estética, fuente inagotable de for-*

- macion humana*. Recuperado de <http://www.hottopos.com/convenit6/quinta-sarte.htm>
- Luna, M.T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Tesis doctoral. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Recuperado de: www.blbioteca.clacso.edu.ar
- Luna, M. T. (septiembre de 2009). *La formación de maestros: un proyecto estético-narrativo*. Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Agentes Educativos. Evento realizado en la ciudad de Monterrey, México.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana. Prosaica 1, 2 y 3*. México: Siglo XXI Editores.
- Marques, B. (2005). La paridad, una nueva práctica de ciudadanía: entre individuación y la identidad suscrita. *Estudios Sociológicos* 23(69), 755-765.
- Ospina, C.A. y Botero, P. (enero-junio de 2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 5(2), 811-840. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/286/154>
- Quintero, M. (2014). *Seminario: Moralidad y afectividad*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta, Colombia: Cinde.
- Remedi, G. (2005). Las bases estéticas de la ciudadanía. *Aisthesis*, 38, 57 -72.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración, configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Romeu, V. (2008). *Lo estético como conciencia de indeterminación de la identidad del sujeto*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Schütz, A. (2001). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En: *El problema de la realidad social* (pp. 35-142). Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704736>
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Surcos 21.
- Vargas, G. (2012). *En torno a la fenomenología de la fenomenología: la pregunta por el método*. Recuperado de: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com>