

**LA ORIENTACIÓN ESCOLAR CONTADA DESDE “UNA TRANQUILA  
HISTORIA”.**

**DIANA FERNANDA VILLARREAL MÁSMELA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2018**

**LA ORIENTACIÓN ESCOLAR CONTADA DESDE “UNA TRANQUILA  
HISTORIA”**

**DIANA FERNANDA VILLARREAL MÁSMELA**

**Trabajo de Grado para obtener el título de Magister en Educación**

**DIRECTORA: JERITZA MERCHÁN DÍAZ**

**Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política**

**Énfasis en Cultura Política y Subjetividad**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ**

**2018**

*“¿Qué nos retiene en este globo, aparte de la gravedad?”*


Stanislaw Jerzy

A Dios por bendecir mi vida día tras día junto a mis grandes amores.  
A mi Angelito hermosa, hija de mi alma quien motiva gran parte de mi actuar, sentir,  
pensar y luchar.  
A mis padres, sobrinos, hermana y cuñado quienes intermediaron para la finalización de  
este complejo proceso.  
A mi Madre preciosa que desde el cielo me sigue acompañando en este caminar.

## **Agradecimientos**

Mis agradecimientos totales a mi familia quienes me animan y ayudan sin restricción alguna a culminar procesos en mi vida, con la finalidad de que siempre sea feliz en lo que me gusta, por más obstáculos que se presenten.

A mi tutora y maestra quien guió pedagógicamente este caminar, pero también se preocupó por mi bienestar personal y laboral, avanzando con entusiasmo al lado de sus estudiantes hacia el logro de un peldaño más en nuestra cualificación docente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 3</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado de Maestría en Educación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La Orientación Escolar contada desde una "tranquila historia"
<b>Autor(es)</b>	Villarreal Másmela, Diana Fernanda
<b>Director</b>	Merchán Díaz, Jeritza
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 123 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	MÉTODO INVESTIGATIVO BIOGRÁFICO – NARRATIVO; AUTONARRACIÓN; SUBJETIVIDAD; INTERSUBJETIVIDAD; AUTORREFLEXIÓN; AUTOCUIDADO; ORIENTACIÓN ESCOLAR.

<b>2. Descripción</b>
<p>Escrito investigativo con enfoque metodológico biográfico-narrativo, donde se presenta antecedentes de esta forma de indagación en las Ciencias Sociales, ámbito educativo y configuración de procesos de subjetividad. La conformación del marco teórico muestra el diálogo desarrollado entre las categorías de autonarración, subjetividad, intersubjetividad, autorreflexión y autocuidado, en el quehacer laboral de la Orientación Escolar; dicho abordaje conceptual posibilita la construcción analítica de autonarración de la investigadora.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonilla Baquero, C.B., (2012). Reseña de "La investigación autobiográfica y cambio social" de Hernández, F. y Rifá, M. (coordinadores). Revista Latinoamericana de Psicología. pp. 44.</li> <li>• Borja, C. (SF). Compilado Marco legal del orientador. Artículo Asociación Colombiana de Orientación Educativa. Bogotá.</li> <li>• Charlot, B. (2008). La relación con el saber: formación de maestros y profesores, Educación Globalización. TRILCE. Uruguay.</li> <li>• Cruz, M. (1996). Tiempo de subjetividad. Ediciones Paidós, Buenos Aires, Cap. 3, p. 65</li> <li>• Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.</li> <li>• Duccio, D. (1999). Escribirse: la autobiografía como curación de uno mismo. Editorial Paidós. España.</li> <li>• Hallyday, M.A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica, México.</li> <li>• Hermann Agudelo, S. (2016). Una mirada autobiográfica en la indagación de la identidad del interventor psicosocial. Tesis magíster en Intervención Psicosocial. Universidad ICESI, Cali.</li> <li>• Hernández, O. G. (2017). La orientación educativa en Colombia. <i>Boletín 29</i>. Colegio Colombiano de Psicólogos. Bogotá. pp. 2-3.</li> <li>• López López, A. M. (2015). Ser maestra, historia de vida. Tesis magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.</li> <li>• Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. Tesis doctorada en Ciencias Sociales, Niñez y</li> </ul>

Juventud. Universidad de Manizales, Manizales 2000- 2006.

- Mélich, J. C., Palou, J., Poch, L., y Fons, M. (2001). Responder del otro – Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos. Editorial Síntesis. España.
- Meneses Díaz, G. (2001). Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de Educar*, vol. 3, núm. 5, pp. 15-43. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Ocaña Arias, A. (2010). La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia. Tesis doctorada en Filosofía Hispana. UNAD.
- Páez, C. & Castiblanco, J. (2011). La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de la cátedra de Lineamientos en Investigación. Tesis Licenciado en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre. Bogotá.
- Peña, L. F. (2016). Entre el miedo y la esperanza. Bogotá. Tesis magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Pujadas J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. España, p 127- 158.
- Rol y sentido de la orientación y asesoría escolar en los colegios del Distrito 2011. La Orientación Escolar en Bogotá. José I González. <https://groups.google.com/group/mesa-distrital-orientadores-escolares-/web/la-orientacin-escolar-en-bogot-jose-i-gonzalez?hl=es>
- Runge, A. & Garcés, J.F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Universidad San Buenaventura. Cali, p 13-25.
- Solé, I. (2002). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. 2º Edición. Editorial Horsori Barcelona. p 20.
- Vargas Guillén, G. & Reeder P. H. (2007). Formación y subjetividad. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Vargas Guillén, G. (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. De los límites de la detranscendentalización. Publicado en: *Revista Colombiana de Educación*. UPN.
- <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/husserl.htm>
- La orientación escolar en Bogotá. José I González. <https://groups.google.com/group/mesa-distrital-orientadores-escolares-/web/la-orientacin-escolar-en-bogot-jose-i-gonzalez?hl=es>

#### 4. Contenidos

0. Introducción.
1. Objetivos.
2. El Inicio de una historia: reconocimiento de estudios anteriores.
  - 2.1 La autobiografía: estrategia investigativa en el campo educativo.
  - 2.2 Autonarración, subjetividad y autocuidado.
3. Diálogo de saberes: conceptualización teórica.
  - 3.1 Sujeto, subjetividad e intersubjetividad.
  - 3.2 Autonarración como medio para el reconocimiento y comprensión de la subjetividad.
  - 3.3 Orientación escolar: caracterización del quehacer.
4. Travesía del caminar: explicación metodológica.
5. La historia: La orientación escolar contada desde una “tranquila historia”.
  - 5.1 ¿Será que nuestra vida es definida desde la infancia?
  - 5.2 ¿Lograré escucharme y escuchar al otro, para aprender desde mi memoria y la suya?
6. Invitación a un pensar: propuesta psicopedagógica.
7. Bibliografía.

#### 5. Metodología

Investigación Cualitativa  
 Método investigativo biográfico-narrativo  
 Posibilidad investigativa autonarración.

## 6. Conclusiones

- El desarrollo del método investigativo biográfico-narrativo accede a la develación de los procesos de configuración de subjetividad, al permitir observar y asignar significación a la construcción de historia de vida, hilando el origen, pasado, presente y horizonte del sujeto.
- La autonarración analizada desde la autorreflexión genera que el sujeto se concientice de su ser y su ser en el mundo, construyendo un pensamiento crítico que va de la mano con su principio de alteridad en un desarrollo de intersubjetividad, para concebir transformaciones en su autocuidado y la responsabilidad que tiene hacia el otro y hacia si
- La autonarración brinda al orientador la posibilidad de forjar un autocuestionamiento que produce una ruptura ante su mirar hacia sí mismo y hacia al otro, entendiendo este último, como su sujeto de estudio en el campo laboral, pero también como ser humano que tiene una historia de vida y que le confía su ser día a día.
- Ver la autonarración en clave pedagógica, para su desarrollo en la intervención con niños y jóvenes en orientación escolar, buscando desarrollar habilidades que les permita comprenderse y comprender su entorno, para hacer cambios desde y en las estructuras que han permeado su configuración subjetiva.

<b>Elaborado por:</b>	Villarreal Másmela, Diana Fernanda
<b>Revisado por:</b>	Merchán Díaz, Jeritza

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	21	05	2018
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
0. Introducción.	9
1. Objetivos.	16
2. El Inicio de una historia: reconocimiento de estudios anteriores.	16
2.1 La autobiografía: estrategia investigativa en el campo educativo.	19
2.2 Autonarración, subjetividad y autocuidado.	27
3. Diálogo de saberes: conceptualización teórica.	37
3.1 Sujeto, subjetividad e intersubjetividad.	40
3.2 Autonarración como medio para el reconocimiento y comprensión de la subjetividad.	49
3.3 Orientación escolar: caracterización del quehacer.	53
4. Travesía del caminar: explicación metodológica.	65
5. La historia: La orientación escolar contada desde una “tranquila historia”.	70
5.1 ¿Será que nuestra vida es definida desde la infancia?	71
5.2 ¿Lograré escucharme y escuchar al otro, para aprender desde mi memoria y la suya?	82
6. Invitación a un pensar: propuesta psicopedagógica.	108
7. Bibliografía.	121

## 0. Introducción

El continuo afán de la vida contemporánea, está generando situaciones de ambigüedad entre el vivir y el sobrevivir en un mundo que te exige el cumplimiento de compromisos laborales, económicos, sociales, entre otros; pero donde, definitivamente la obligatoriedad frente a los procesos de construcción de subjetividad, vida personal, cualificación profesional, subjetividad política y demás aspectos que conllevan a la integralidad humana; quedan aplazados en el tiempo que pasa de prisa. Este afán no es ajeno a la realidad de los ámbitos educativos, y para contextualización de este estudio se hablará de ello dentro del ámbito de la orientación escolar, donde se presentan responsabilidades hasta de tipo afectivo, cuando las rupturas emocionales ya están presentes o cuando los fracasos escolares ya son una realidad, asumiéndolo en algunas ocasiones no desde lo pedagógico integral sino desde el esquema de vigilancia, desde la norma escolar; empleando frases como “primero lo urgente que lo importante”, “después lo haré”, “el cumplimiento de los requisitos es primero”, “debes asistir a estas reuniones urgentes”, “llena estos formatos para hoy”, “esto es urgente”, “no sabemos que hacer”, “se me salió de las manos”, y una, que aunque se presenta en situaciones extremas, no puede faltar en nuestro entorno educativo, “mira que puedes hacer tú”.

Estas frases y otras más que se dan de forma reiterativa o eventual, son percibidas por muchos de nuestros compañeros en el quehacer diario de orientación escolar, dinámica que vale recordar se acentúa en la escuela con la finalidad de generar procesos de promoción y prevención en bienestar estudiantil

ante las diferentes problemáticas que a diario afrontan nuestros niños y adolescentes, circunstancias correspondientes al mismo ambiente escolar y social. Dicho campo se convierte en un amplio mundo de posibilidades de observación y ayuda permanente a sujetos diversos en sus dimensiones biológicas, sociales, psicológicas y cognitivas. Es tan extenso el alcance de este quehacer, que se analizan situaciones, lugares, procesos, historias de vida, gestos, emociones, interacciones sociales y de pensamientos, hasta objetos, quedándose con limitantes, no en el momento de observación, ni de evaluación, pero sí de escucha de sí mismo, como del otro, y de la comprensión de la vida de cada sujeto, hasta la vida de quien ejerce ese quehacer, ya que la carga emocional que se maneja y la responsabilidad por el otro cada día se amplía más, generando que los tiempos de reflexión se acorten al simple cumplimiento de mínimos y de asignaciones de tareas u oficios no correspondientes en muchos casos a la función primordial; puesto que la invitación constante es a moverse dentro de unos protocolos establecidos, legislados, avalados, que limitan el desarrollo de actividades que realmente promuevan el alcance social, intelectual, afectivo, político, emocional, de escucha asertiva y hasta la configuración de subjetividad tanto de estudiantes como del mismo maestro orientador. Este punto se ampliará en el apartado tercero referente a la normatividad de las funciones de orientación escolar.

De lo anterior surge la preocupación no solo por el cómo se está desarrollando la tarea de orientación escolar, sino el qué está pasando con los sujetos actores de la misma; el cuestionarse dónde está quedando la manifestación y configuración de los sujetos inmersos en los procesos de orientación escolar, y para fines de este escrito, ¿qué está pasando con el sentir del orientador?

Se habla de la configuración de subjetividad, porque es uno de los conocimientos psicológicos, sociales y humanos, que integra todos los ámbitos y dimensiones del ser, para profundizar en el tema, posteriormente, se retomará el estudio realizado por el pedagogo Vargas G. (2007) quien expone la subjetividad desde la comprensión de un proceso social que se construye gracias a la interacción con

otros seres y a la apropiación del pensamiento del individuo, es decir, es el resultado del pensamiento social e individual que el sujeto va seleccionando, reflexionando y construyendo, para dar sentido a su vida, horizonte a su existencia, siendo un trabajo continuo, permanente y que no deja de retroalimentarse constantemente ya sea del campo laboral, personal o social.

Pero en muchas ocasiones debido a la prontitud de los resultados de calidad, eficacia y eficiencia, no se encuentran dentro de la escuela, como se esperaría, los espacios necesarios para desarrollar a cabalidad el anterior concepto, debido a las múltiples funciones asignadas y legisladas, en oficio al alcance de la calidad educativa, que mirada desde la Política Educativa Nacional “ Colombia la Mejor educada en el 2025”, apunta hacia el velar por la integridad del proceso ofrecido a niños, niñas y jóvenes, pero medido desde los márgenes de calificación de pruebas estandarizadas internacionales, generando así una relación educación-competencias-puntajes internacionales, así quienes obtengan puntajes superiores se acreditarán como instituciones de alta calidad educativa entrando a concursar en las reformas educativas de América Latina que se han venido presentando desde mitad del Siglo XX.<sup>1</sup>

Al observar el panorama, brevemente presentado, e iniciando un análisis, es importante hacer un cuestionamiento reflexivo desde el reconocimiento mismo del quehacer del orientador donde se le dé voz a su angustia, memoria y satisfacción, a través de su manifestación narrativa del cómo enfrenta dichas responsabilidades desde lo personal, profesional, político, social, pedagógico e investigativo; incentivando así, *que el mismo maestro se piense y piense al sujeto que tiene al frente de sí día tras día*; logrando forjar, ¿por qué no? una transformación en la finalidad educativa desde su quehacer como orientador, en la conformación de

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2015), Colombia La mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Pg. 30-38.

subjetividad, en la sociedad del hoy, y en las rupturas que necesita realizar para promover su propio cambio como sujeto que es.

Para posibilitar que el orientador se piense, se propone la autonarración como ejercicio mediador pensándola desde ¿cómo la comprensión de una autonarración puede generar autorreflexión de la configuración de la subjetividad del maestro orientador, llevándolo a evaluar su autocuidado, pero también el reconocimiento de ese otro al que interviene?Boil, esperando poder ofrecer la oportunidad, en un futuro, de que dentro de orientación escolar se emplee la autonarración como posibilidad pedagógica para promover formas de educar y abordar a los estudiantes con alternativas diferentes a las actuales.

Para desarrollar el abordaje del anterior planteamiento, se consideró pertinente dentro del estudio de Maestría en Educación, efectuar la investigación desde la epistemología y metodología evocada hacia la reflexión del sí mismo del investigador, observando situaciones psicosociales, culturales y subjetivas, ante las cuales el orientador se convierte en interventor.

Acudiendo a la investigación cualitativa, específicamente al método biográfico-narrativo, se esperará enfatizar en la autonarración para permitir conocer y comprender los procesos de construcción de subjetividad, empezando por la voz del investigador, desarrollando una experiencia, que podrá ser aplicada posteriormente en la dinámica de orientación escolar en el abordaje y comprensión de los diferentes sucesos que viven los estudiantes, familias y maestros, que a diario acuden al departamento de orientación en búsqueda de alguien que los entienda o muchas veces que solo los escuche.

Evaluando esta metodología investigativa se encuentra en la reseña de Carlos Bonilla, (2012), que desde los años setenta la narración autobiográfica ha ganado lugar en las Ciencias Sociales, argumentada por autores como Jerome Bruner, Clifford Geertz, Max Van Manen, Norman Denzin, Peter L. Berger y Thomas

Luckmann, quienes manifiestan que “la reflexividad sobre la propia experiencia puede ser fuente de conocimiento idiosincrático (Bonilla, 2012, p 2)”, y por ello, se construye un diálogo teórico desde Demetrio Duccio, pedagogo filosófico italiano quien comparte y complementa dicho postulado planteando que un proyecto narrativo conlleva a recobrar la importancia de la memoria a modo de fuente de reflexión y aprendizaje significativo, donde el ejercicio filosófico sobre nosotros mismos, permite la reconstrucción y el repensar de los yo que afloran de la historia de vida, descubriendo un sentido a lo vivido y por continuar viviendo, llevando a que dicha narración se convierta en un asunto de formación de sí mismo.

Dicho ejercicio como medio de investigación adquiere su rigurosidad desde el enfoque epistemológico fenomenológico, hermenéutica del sujeto, terapéutico, psicológico, cumpliendo planteamientos literarios y filosóficos, ya que la investigación debe tener un objeto de estudio, en este caso llamado “sujeto de conocimiento” que sería el mismo autor, un desarrollo dentro de un campo de acción, cuyas etapas se comprenden entre (Duccio, 1999, p 19): la retrospectión (mirada al pasado), interpretación (traducción de un texto, análisis de situaciones, sucesos, personajes; evocando repensando y renombrando) y síntesis (producción literaria); convirtiéndose en un estudio que precede observaciones filosóficas para el descubrimiento de categorías analíticas que conllevan a la autoformación del sujeto y el direccionamiento de la mirada psicopedagógica hacia la subjetividad de los otros, buscando la transformación del sentido de vida a partir de la reflexión del desarrollo de la misma. La intencionalidad literaria si la pone cada autor.

En consecuencia, el presente trabajo, pretende desde la autonarración de la investigadora dar el primer paso a ese intento de innovación y reflexión al que se quiere llegar desde la comprensión del ser, desde la experiencia de vida y el quehacer del orientador escolar, partiendo desde el mismo título, es cual presenta un limitante ante el objetivo del investigador abordando la Orientación Escolar específicamente, pero a través de una “Tranquila Historia”, entre comillas, por que

quiere invitar al sarcasmo a la ruptura del imaginario que la vida del orientador escolar a nivel laboral, es tranquila, es simplemente una mirada desde la oficina, sino por el contrario la carga emocional, cognitiva, social, política, moral y ética, entre otras adquiere importancia junto a otros quehaceres pedagógicos.

En búsqueda del cumplimiento de los objetivos esperados se presenta un documento donde la ruta de lectura dará cuenta de un contexto del quehacer junto con una construcción conceptual, un diálogo entre categorías de estudio (Autonarración, autorreflexión, emocionalidad y escucha, configuración de subjetividades, orientación escolar) y una apuesta metodológica y psicopedagógica que conlleva a la reflexión analítica desde un proceso autobiográfico, que fue construido desde la experiencia, análisis de fichas de atención escolar, conversaciones y escritos propios de los menores. Que, al ser elaboraciones de menores de edad, están amparados por la ley 1098 de 2006 y requieren de confidencialidad, así que, no se presentarán de manera explícita, pero si son fuente del ejercicio de observación para esta investigación.

En los apartados del texto, se hallará una recopilación de estudios anteriores donde se resaltan los logros alcanzados en lo referente a conceptualización del método biográfico-narrativo, subjetividad, autonarración como medio reflexivo y la implicación de develar los procesos de configuración de subjetividad desde una mirada social y filosófica. En el marco metodológico, se plantearán las acciones específicas que desarrollan el corpus del trabajo, a través de la elaboración de la autobiografía de la maestra orientadora, relacionada desde el análisis de los planteamientos teóricos mencionados, la experiencia en el quehacer y la expectativa a cumplir.

Por lo tanto, el presente ejercicio investigativo se enmarca dentro del enfoque cualitativo, según Carr y Kemmis (1986), es una “forma de estudio autorreflexivo dado en situaciones sociales para mejorar la racionalidad de las prácticas, la comprensión de estas y las situaciones en que se lleva a cabo”, que vincula al

investigador como autor activo de la investigación, para lograr una búsqueda que genere desde allí procesos de formación que conciban un cambio educativo que comprenda y construya la realidad a partir de la interacción verdadera de los sujetos con su sí mismo.

## 1. Objetivos

### **OBJETIVO GENERAL:**

Comprender desde la autonarración la construcción de subjetividad del maestro orientador, autorreflexionando en su sentir hacia su ser y hacia su quehacer en los ámbitos pedagógico, psicológico, social, político, personal y laboral en la orientación escolar.

### **Objetivos Específicos:**

- Relacionar teóricamente la metodología de investigación biográfica-narrativa con los procesos de configuración de subjetividad.
- Reflexionar a través de la autonarración el proceso de construcción de subjetividad que se desarrolla en torno al quehacer de la orientación escolar.
- Pensar la autobiografía como posibilidad para generar un ejercicio de autocuidado y método de intervención en el campo de la orientación escolar.

## **2. El Inicio de una historia: reconocimiento de estudios anteriores.**

Los estudios investigativos nacen no solo de un conjunto de intereses producto del contexto del investigador, sino también de los recorridos históricos y teóricos que van ahondando en el transcurrir de su formación, permitiendo en la mayoría de los casos, que susciten el horizonte de las investigaciones a construir o las narraciones reflexivas y analíticas que buscan no solo dar cuenta de un proceso de cualificación maestro, sino también abrir puertas a una invitación que lleva a los autores y lectores a pensarse de una manera diferente, y a pensar su mundo de una forma más consciente y comprensiva, generando una conciencia crítica hacia una realidad en constante movimiento como lo plantea Hugo Zemelman en su texto *Horizontes de la razón* (1992), una realidad que tiene un presente que transformar para un potencial futuro.

Por lo tanto, en este apartado y el siguiente se encontrará un entrelazado teórico que presenta la mirada de diferentes autores que se arriesgaron a construir su investigación en torno a temas como subjetividad, investigación biográfica-narrativa, autonarración, memoria, educación, reflexión formativa, quehacer del maestro, lo público y lo íntimo. Reconociendo así, a manera de estado de arte, que la autobiografía comienza a ganar un posicionamiento en la metodología de investigación del campo de las ciencias sociales, de esto dan razón dichos estudios narrativos que van demostrando la rigurosidad del proceso, demarcando la conceptualización, unos pasos, y unas conclusiones que permitan evaluar el alcance de los objetivos planteados en diferentes campos de interés siempre

relacionados con el generar cambios y reflexiones desde lo humano para los humanos.

A continuación, se encuentra la lectura analítica realizada por otras investigaciones que decidieron presentar la autobiografía como campo investigativo, estrategia educativa, estudio de subjetividad, recuperación de la memoria histórica, entre otras. El apartado se divide en dos, en la primera parte se agrupa los estudios que muestran la autonarración como metodología de investigación en diferentes espacios educativos y en la segunda se encuentran los escritos relacionados con la autobiografía concerniente con la expresión de subjetividad de sus autores y el autocuidado que dicho ejercicio puede brindar a los sujetos de estudio.

Los tres primeros trabajos investigativos retomados hacen referencia a la autobiografía como método de observación en el campo educativo:

- La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la cátedra de lineamientos de investigación, Bogotá 2011.
- La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia, Bogotá 2010.
- Ser Maestra, historia de vida, Bogotá 2015.

Los tres siguientes relativos con la autobiografía como medio para la comprensión de los procesos de subjetividad y autorreflexión:

- Una mirada autobiográfica en la indagación de la identidad del interventor psicosocial, Cali 2016.
- Entre el miedo y la esperanza. Bogotá 2010.
- La intimidad y la experiencia en lo público. Manizales 2006.

De dichos trabajos, se encontrará un breve recorrido por el esquema investigativo que emplearon y se resaltan algunos postulados que los tesisistas referenciaron de otros autores sobre los temas específicos a tratar en este estudio.

## **2.1 La autobiografía: estrategia investigativa en el campo educativo.**

En la Universidad Libre encontramos el trabajo de César Augusto Páez Cabra y Juan Alejandro Castiblanco Salas, quienes dentro de su investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación, toman la autobiografía a modo de elemento pedagógico en la enseñanza de la lectura y la escritura, asignándole un valor educativo a dicha estrategia de investigación que aborda el análisis de sí mismo, a través de la recolección de datos empleados en el estudio de aspectos propiamente humanos que permitan contribuir a la construcción de una memoria personal con miras a una colectividad. Titulan su estudio: *la Autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la Lecto-escritura en los estudiantes de la Cátedra de Lineamientos de Investigación (Bogotá 2011).*

La mirada retrospectiva de la significación del término autobiografía, mencionando primero la definición que brinda Pujadas (1992), sobre biografía, “es una elaboración externa al protagonista, normalmente narrada en tercera persona, ya sea sobre una base exclusivamente documental, ya sea mediante una combinación de documentación, entrevistas al biografiado, o a otras personas de su entorno” (Páez y Castiblanco, 2011, p32); encontrando en ella dos líneas de trabajo, la recolección de registros biográficos narrado por una tercera persona y la autobiografía escrito construido desde la propia mirada y vida del autor.

Segundo nombran la finalidad de autobiografía desde el autor Howard Saúl Becker (1974), señalando que las narraciones de vida, pueden ayudar a la “evaluación de teorías, acercamiento a aspectos subjetivos de procesos institucionales, y en

especial para captar procesos sociales básicos de la interacción cotidiana”. Tercero retoman la opinión de la socióloga Aurora Rojo en la *Revista General de Información y Documentación* (1997), quien manifiesta que la función principal es la de permitir reconocerse y reconocer al otro al romper el silencio, “no queremos dejar de comentar otra de las potencialidades de la historia de vida de trascendencia moral y política, y es su capacidad para romper el silencio en que determinados colectivos están o han estado condenados”; dar voz a los sin voz (Santamaria y Marinas, 1994).

Pero también Páez y Castiblanco (2011, p34) encuentran la mirada pedagógica que le impregna el autor Max Van Manen (2003), quien nombra algunos aspectos que las autonarraciones ayudan a descubrir para el aprendizaje propio del sujeto, como “experiencias humanas posibles; experimentación de emociones y acontecimientos de vida; ampliación de horizontes, detallar aspectos de vida” (p34). Reafirmando el objetivo del estudio investigativo, donde la autobiografía adicional de brindar aprendizajes a nivel de identidad personal y subjetividad, también se convierte en un ejercicio de lectoescritura por excelencia, que permite que los estudiantes manejen un aprendizaje significativo, riguroso e integral en su campo educativo.

Otro exponente relacionado es el trabajo titulado *La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia*, de Almudena Ocaña Arias para obtención del título de Doctorado Filología Hispana en la UNAD 2010.

Aquí la autora hace un recorrido por el marco teórico de la autobiografía vista desde el género literario, recordando los componentes específicos que conllevan a su relato: memoria, diarios, epístolas, autorrelatos y aspectos como la novela autobiográfica retoman la ficción en el recuerdo. Luego entabla una relación entre la autobiografía y educación, presentando la biografía - narrativa dentro del ámbito

investigativo donde maestros a través de esta estrategia van narrando y analizando su experiencia personal y colectiva de lo vivido en la educación.

En el último capítulo llamado Josefina Aldecoa, brinda una muestra del ejercicio de construcción de una autobiografía que analiza y retoma el campo educativo desde la experiencia de vida de una maestra.

El marco teórico de dicho estudio ubica la autobiografía dentro del campo narrativo en el género de la historia donde las obras “refieren sucesos y acontecimientos reales de una sociedad o de un personaje” (Ocaña, 2010, p.18); dentro de sus subgéneros se encuentra la biografía, definida como, relatos de vida que describen detalles únicos de una experiencia y una época precisa; muestra una explicación de la génesis de la autobiografía evidenciando su presencia no solo en los campos literarios y artísticos, sino también históricos, políticos, religiosos, educativos entre otros. Para ello, Ocaña cita a Francisco Rodríguez (2000, p11), quien a su parecer

“explica la génesis de la autobiografía atendiendo a las tres etapas ya establecidas por Olney y a la relación sujeto-objeto, es decir, a la correspondencia entre un sujeto de escritura que se construye a sí mismo y el lenguaje: La primera de ellas da cuenta del “Bios”, en donde se manifiesta la relación texto-historia; la segunda, etapa del “Autos” interpreta la relación texto-sujeto; y la última, la etapa del “Grafé” alude a las relaciones texto-sujeto-lenguaje”(Ocaña 2010, p28).

Adicionalmente plantea una relación dialógica entre la autobiografía y categorías como memorias y ficción manifestando que, aunque la memoria y la narración autobiográfica tienen una relación profunda para que se dé la una o la otra, también tiene diferencias en su finalidad ya que las memorias buscan detallar los contextos en que se desarrollan las vidas y la autobiografía enfatiza en la narración de la vida misma; pero desde la mirada de esta investigación, dichas diferencias en algunos momentos ayudan, ya que como lo menciona el autor anteriormente, la autobiografía permite detallar no solo sucesos de la vida propia

del autor, sino también brinda rasgos históricos, políticos, geográficos, culturales, entre otros.

Frente a la relación autobiografía – investigación y su implicación en los ámbitos de la educación, este trabajo encuentra que la autobiografía lleva a la construcción de un proceso de análisis de la maestra a través de la su propia vida que le permite “estudiarse, pensarse, interpretarse y construirse como sujeto y tratar de comprender la propia práctica docente” (Ocaña, 2010, p86), desde su actuar y la reflexión de esta, entrelazando categorías como sujeto y subjetividad. Llevando esto al plano educativo, se interpretaría como estrategia narrativa que permite a la maestra procesar la imagen que tiene de sí y su labor, como “ejercicio de introspección, reflexión sobre la práctica docente, contextualización de la realidad y aprendizaje” (p.90).

La metodología biográfica-narrativa se encuentra dentro de la investigación cualitativa, Ocaña retoma a Bolívar y otros (2001), porque hablan de las formas de investigación biográfica: diarios, memorias, perfiles, esbozos, retratos, representaciones gráficas, biografías, autobiografías y prosopografías o biografías de grupo; que conllevan a una indagación interdisciplinar permitiendo que en la actualidad se convierta en parte de un enfoque para la investigación en educación, Ocaña cita que:

“...la metodología de la investigación, el análisis puede clasificarse atendiendo a dos modalidades de pensamiento o dos modos de conocimiento científico según Bruner (1995: p25-23):

	Paradigmático	Narrativo
Caracteres	Estudio científico de la conducta humana	Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo
Métodos de verificación	Argumento: procedimientos y métodos positivistas	Relato: hermenéutico, interpretativo,...
Discurso	De la investigación: enunciado de objetivos,...	De la práctica: expresado en intenciones,...
Tipos de conocimiento	Formal: causa-efecto	Práctico: representa intenciones
Formas	Proposicional: categorías, principios, reglas	Narrativo: particular y temporal

Los fenómenos educativos no pueden reducirse a aspectos cuantitativos, hay aspectos como los valores, actitudes, creencias, etc., que no pueden ser sometidos exclusivamente a experimentación y han de ser estudiados fundamentalmente desde planteamientos humanísticos-interpretativos (subjetivamente). (Ocaña, 2010, p 94-95).

Por consiguiente, está demarcando así que la investigación cualitativa permite que el material de estudio e investigación sea tomado desde las rutinas mismas del autor, donde se analizaría no solo contextos u objetos, sino situaciones y significados que las personas van asignando a sus vidas, reconstruidos en testimonios que son analizados desde extensos elementos que conforman la investigación biográfica-narrativa. Dentro de esta visión se encuentran implícitas teorías de diversas disciplinas como la lingüística y la sociología, dándole un respaldo epistemológico y teórico al ejercicio investigativo que tiene por finalidad el “interesarse por los modos en que las personas dan significado a sus vivencias mediante el lenguaje” (Ocaña, p.102).

Continuando con la mirada al documento, se encuentra un ejemplo de narrativa autobiográfica tomado por Ocaña desde la escritura de la autora Josefina Aldecoa (2006), en su trabajo muestra la función de la maestra desde la mirada de una mujer y el empleo de la narrativa para la comprensión del quehacer docente, su

campo de labor, sujetos mujeres, mirada de la colectividad con perspectiva educativa, política, social y de conformación de subjetividad; adicional de ser una muestra maestra (consideración de Ocaña) para la lecto-escritura de narrativas biográficas.

Por último, para esta parte del ejercicio de rastreo de otras investigaciones relacionadas con el método de investigación desde la autonarración, encontramos el abordaje que realiza la estudiante de maestría Angela María López López, en su trabajo titulado *Ser maestra, historia de vida UPN Bogotá 2015*.

López comienza por mostrar la investigación desde la biografía-narrativa en la educación brindando una perspectiva paradigmática que le permite tener rigurosidad y campo de acción en el estudio de las ciencias sociales. Hace un recorrido por trabajos que presentan la investigación biográfico-narrativa, que describe en primera medida como estudio de los comportamientos sociales desde la indagación documental personal como las cartas dirigidas a familiares, pero también, en el ámbito de descripción social, ya que algunos escritos se encuentran con una “perspectiva antropológica conservacionista” que busca el mantener rasgos culturales de colectividades específicas.

Esta línea muestra metodológicamente como los diferentes autores emplean la biografía como elemento de análisis para la contextualización y significación de sucesos personales, colectivos, históricos, memorísticos y la dinámica de construcción y reconstrucción de la vida, para hallar un sentido de la investigación en el campo formativo de los sujetos en fenómenos sociales.

En el espacio de la investigación López rescata la perspectiva de Sautu (1999), quien ve que la investigación biográfico-narrativa tiene los siguientes componentes: el planteo teórico y la elección de una metodología; la enunciación de los objetivos y de los procedimientos e instrumentos orientados a la

construcción de la evidencia empírica; y la estrategia de análisis de los datos (p.33).

Demostrando así que este tipo de investigación tiene un proceso específico para que su rigurosidad y objetividad no se pierda, permitiéndole ser parte de los estudios de las ciencias humanas, para así contribuir a la “reconstrucción histórica, en donde la dimensión personal adquiere un valor fundamental” (López, 2010, p24).

El abordaje del marco teórico se centra en el análisis conceptual de las categorías de narración, subjetividad, literatura, autobiografía y formación que generan diálogo entre sí, para brindar un aporte a la educación. A continuación, se rescata algunos apartados importantes que menciona la autora en su trabajo tales como, contextualizar el término investigación biográfica como parte metodológica con una mirada más teórica y/o categorial que le da valor y precisión al estudio; y el enfoque biográfico como el método, con un corte más procedimental donde se podría evidenciar el mapa que ayudaría a la edificación de la investigación en la recopilación y tratamiento de la información. Para que de esta forma la investigación realmente brinde una narración que tome en cuenta el yo y su contexto social e histórico, “entrelazando experiencias individuales y circunstancias históricas” (p25). Como lo menciona López a través de su lectura a Bertaux (1999), “lo que está en juego en el enfoque biográfico es una apuesta por una investigación en la que la observación y reflexión vayan de la mano” (López 2010, p,26).

Por otro lado, se encuentra el diálogo categorial de historia y relato de vida, la autora resalta la puesta paradigmática de Pujadas (2000), donde la historia de vida es la postura literal y narrativa para el lector; por ende, es una reconstrucción que se realiza por medio de la información recopilada en registros etnográficos o biográficos, elaborados en el transcurso de la investigación. Pero también retoma la categoría de autobiografía desde el autor Lejeune (1994, p.61), menciona que la

autobiografía es un el pacto autobiográfico que se fundamenta en la “identidad de nombre entre el autor (...), el narrador (...) y el personaje de quien se habla”, enfrentando al lector con una realidad no con una ficción novelística, en el cual la veracidad del relato se establece en el compromiso investigativo que ha pactado el investigador.

Teniendo en cuenta lo anterior López precisa hablar de la autobiografía abordada desde el ámbito formativo, donde menciona, la mirada de Gastón Pineau (1983), que muestra la autoformación como “la apropiación que todo individuo puede hacer de su poder de formación. (p.76)”.

Según este autor, la autoformación circunscribe dos ejes: la praxis y los espacios. La praxis es estudiada a partir de cuatro tipos de actos: la acción, el evento, la transacción y la interacción...Así, el proceso de autoformación se designa conforme las transacciones que hace el individuo a lo largo de su recorrido de vida, en otras palabras: cada vez que tiene acciones de transformación y de reapropiación de relaciones heterónomas en relaciones personales autoformadas y auto-formantes. (López, 2010, p57).

Posteriormente esboza la ruta metodológica desde el enfoque cualitativo acompañado por el método biográfico con sus elementos, documentación y estrategias de análisis para narraciones autobiográficas; adoptadas para el desarrollo de la investigación, empezando por el planteamiento de preguntas orientadoras que permitirán develar la construcción de subjetividad de una maestra y su vida, formulando los objetivos a investigar, el método biográfico como estrategia de trabajo intelectual, que se compone de elementos que permiten la recopilación de información, el registro fotográfico, diario de campo, testimonios, entre otros.

Luego se presenta la propuesta autobiográfica de la autora como modelo de su propia investigación, donde la muestra literaria permite la exposición de situaciones vivenciales, familiares, recorridos geográficos, empleo de figuras

literarias, reconocimiento de sí mismo y de otros, emociones, situaciones de formación, rupturas psicológicas – personales -profesionales, juicios y análisis desde el recorrido de una infancia hasta la adultez actual y profesional dedicando un apartado al proceso que significó para ella el hecho de Ser Maestra.

Dicha narración se va entrelazando con un diálogo teórico de categorías de análisis frente a su conformación de sujeto y su quehacer profesional, impregnando un recorrido histórico y contextual social, dándole un toque inspirador, contextos poéticos que podrían asimilarse desde una manifestación de la voz interior. Finalizando como lo menciona la misma autora con un “desentrañamiento” que lleva a la pregunta “¿Qué tiene ese texto que decirme frente a la mujer que soy?”.

Por último, titula su cuarto capítulo “Configuración de sí”, una representación de su propia subjetividad, que conlleva de una u otra forma a pensar en las conclusiones obtenidas después del recorrido autobiográfico y como ello va marcando una ideología, un actuar como sujeto, un compromiso hacia el otro, un sentido, unos cambios y más cuestionamientos.

## **2.2 Autonarración, subjetividad y autocuidado:**

Otra perspectiva frente al desarrollo de la investigación biográfico-narrativo es el referente de autocuidado y de construcción de subjetividades, un ejemplo de ello es el estudio realizado por Stephania Hermann Agudelo, titulado *Una mirada autobiográfica en la indagación de la identidad del interventor psicosocial, Universidad ICESI 2016*; rescatando de su elaboración el abordaje de la autobiografía, como menciona la autora una “experiencia transformadora”, donde se entrelazan pensamientos de autoconstrucción, autorreconocimiento y reconocimiento del otro y en el caso de este trabajo en específico evalúa y analiza

la biográfico desde la función que cumple el interventor psicosocial, y como este tipo de narraciones se vuelven parte de un proceso de aprendizaje experiencial y analítico-reflexivo, para la transformación del ser y su ámbito.

Dentro de la actividad investigativa la autora plantea las siguientes categorías de análisis en la autonarración de lo psicosocial, entre las que se encuentra el temor ante la existencia, creencias, hábitos, procesos sedimentados, distención, construcción del ser, vacío, motivación, autorreconocimiento, reconocimiento del otro, reconocimiento hacia el otro, el saber y el no saber, y el quehacer. Rescatando a través del método autobiográfico que, en los ámbitos de intervención, no solo se interviene a la comunidad, sino a su vez el interventor psicosocial también se ve afectado.

La referenciación teórica, de este trabajo, abarca la indagación efectuada por la autora sobre la *Identidad del interventor psicosocial* desde el rol que ejerce dentro de una comunidad determinada pero sin separarse de su ser participativo en la intervención psicosocial, de sus aportes rescato las siguientes referencias: *Hegemonía y lo contra-hegemónico de la intervención*, ya que, define la intervención social desde el autor Fernando Fantova (2007) quien la presenta como una “actividad que se piensa desde el accionar formal u organizado, intentando responder a necesidades sociales” (Hermann, 2016, p12), distinguiendo la intervención social desde lo hegemónico de la psicología positivista y la intervención informal desde la contra hegemonía que reconoce al otro y su saber también construido desde lo estructurado o desde lo experimental; *el papel del Interventor en la intervención psicosocial*, acción que se observa desde la subjetividad individual y social que lo hace particular y representante de su yo en la intervención; *Construcción social de la realidad*, aquí Hermann plantea como desde la intervención se construye también una realidad desde lo individual-social, pero también entra en juego “la realidad propia del interventor y la de otros” (p,49); *El individuo y lo social a través del relato de vida*, la siguiente frase explicaría mejor este apartado “La enunciación que hace el sujeto de sí mismo,

además de ser la expresión del yo desde el autorreconocimiento, posibilita conocer al otro por medio de las explicaciones de sus propias narraciones. Donde lo crucial será la identidad de ese yo narrado desde la palabra y el análisis de la misma” (Hermann, 2016, p 21).

Stephania Hermann traza lo metodológico desde un cuestionamiento personal y profesional frente al determinar la identidad del psicosocial, comenzando por delimitar su sujeto de estudio empleando la observación, pero sobre todo la escucha, como primer acercamiento a su objetivo, para que al final en acuerdo con sus sujetos de intervención se decidiera la elaboración de una autobiografía narrada lograda a través de la entrevista semi-estructurada, para arrojar como producto una obra narrativa que diera respuesta a cada una de las categorías analíticas planteadas al inicio de la investigación.

Al final de la investigación de Hermann Agudelo, se encuentra anexo a las conclusiones un capítulo denominado “la narración autobiográfica como experiencia transformadora”, ya que, el volver y analizar el quehacer diario permite llegar al reconocimiento de una vivencia que conlleva a la construcción de un conocimiento (Freire, 2005 p 30); pues el relato permite organizar y estudiar de manera sistémica los eventos, sucesos, sentimientos, hechos, personas, etc.; que conlleve en la investigación la develación de su objetivo de estudio<sup>2</sup> (Hermann, 2016, p 37 ).

La tesis escrita para obtención del título de Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, por *Luis Fernando Peña Paladines*, titulada *Entre el miedo y la esperanza (Bogotá 2016)*, permite construir una muestra de la unión entre el tema de estudio, la subjetividad, y el método investigativo biográfico-narrativo, pues el trabajo pone en diálogo estos dos conceptos intelectuales para

---

<sup>2</sup> Díaz (2012). Tesis Devenir Subjetividad Política. En: trabajo de grado Una mirada autobiográfica en la indagación de la identidad del interventor psicosocial de Stephania Hermann 2016p.37

lograr el análisis del (como lo dice Peña), “reconocimiento de los sentidos y significados de las experiencias de vida” (p 3), de los sujetos (víctimas) implicados en el conflicto armado, pero observándolos desde la autobiografía y el perfil de un sujeto político-histórico-maestro.

El estudio comienza por presentar el lugar que ocupa en el campo de las Ciencias Sociales la biográfica-narrativa, en su marco referencial y marco teórico, retoma algunos apartados a tener en cuenta para el rastreo de obras que emplean este tipo de indagación y siguen dándole un sustento al método; “la recuperación y gran auge del método biográfico en estos últimos veinte años forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo), no reducible a la condición de dato o variable ( o a la condición de representante arquetípico de un grupo), sino caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social” Pujadas.<sup>3</sup> (Peña, 2016, p18-19); de esta forma Peña analiza varios estudios que aplican el método, mostrando veracidad en diferentes resultados sociales dentro de la investigación cualitativa, abarcando diversos contextos políticos, etnográficos, geográficos e históricos; pero también entran al diálogo términos como historia de vida, testimonio, narrativa, relato de vida, entre otros.

Tras un recorrido en la historia de las ciencias sociales y el uso de la biografía como método de investigación en el estudio de fenómenos sociales, el autor menciona que, “se puede pensar que tuvo lugar una especie de ruptura epistemológica que condujo a los científicos a fuentes de conocimiento social que llevan la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal” (Peña Paladines, 2016, p24).

---

<sup>3</sup> Pujadas J. El método biográfico y los géneros de la memoria. En trabajo de Grado Entre el miedo y la esperanza de Luis Fernando Paladines, pp. 18 – 19.

Peña entretiene dicho recorrido, con el sustento epistemológico que presenta frente a la comprensión de subjetividad, mencionando que los sujetos tienen una identidad que se va conformando no solo en lo vivido sino también en lo reflexionado sobre lo que se vivió, reconociendo así, todo lo que transcurre en ello y el significado que le da el sujeto en sus dimensiones sociales, colectivas, políticas, culturales e intelectuales. Evocando a un ejercicio humano llamado memoria que permite un proceso de aprendizaje donde el autor se narra y narra a otros con una finalidad investigativa, que conlleve a la comprensión social por parte del individuo de su configuración subjetiva afectada por el otro, pero también que afecta a ese que lo rodea, generando un reconocimiento de su ser particular y colectivo.

Posteriormente se observa en el trabajo, la biografía desde su aporte en el proceso pedagógico en la postura escogida por Peña del autor Gabriel Jaime Murillo (2016)<sup>4</sup>, quien toma las historias de vida como herramienta de enseñanza a partir de la práctica del maestro para la construcción de experiencia del estudiante, hablando de términos como “biografización, biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico y performatividad escolar”(p 45), llegando a ver la biografía como posibilidad de investigación social, ejercicio para la formación y medio de producción de conocimiento.

Peña analiza diversos estudios relacionados con el método y el sujeto, pasando a un abordaje teórico conceptual que se construye como una red. Enuncia las siguientes categorías analíticas: la autobiografía en la investigación biográfico-narrativa; la identidad narrativa en la escritura; espacio biográfico, formación y memoria; tiempo de memoria, violencia política y narrativas biográficas. Por ende, la investigación la delimita, no solo los contextos en los que se desarrolla la

---

<sup>4</sup> Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo trabajo se enfatizó en la Investigación biográfico-narrativa en educación. Colombia a comienzo del siglo XXI.

autonarración, sino también una caracterización de los actores y principalmente de los sucesos históricos, culturales, violentos y de reparación (si se le puede llamar así) del tiempo en que se presentaron memorias correspondientes a los relatos escritos y vividos.

Por último, se encuentra una elaboración de su propia narrativa, desarrollada a través de relatos que permitieron al autor develar procesos de subjetividad contruidos, destruidos y reconstruidos en su experiencia de vida y labor docente, resaltando una identidad formada con el paso del tiempo y el reconocimiento del otro. En la construcción narrativa, organizada por relatos, la autobiografía de Peña, se convierte en un deleite analítico por el diálogo conceptual y experimental que conlleva no solo experiencias de vidas, sino un entretejido (como lo denominó) entre el contexto demográfico y geográfico, entornos educativos, labor formadora, creencias, pensamientos, situaciones históricas (conflicto – después del conflicto), y sentimientos de esperanza y transformación no solo del quehacer que representó, sino también del otro, de ese otro que lo acompaña, que vivió, que lo escucha, que lo siente.

Es un ejercicio de darle voz a una memoria donde hay recuerdos, enseñanzas y procesos de perdón y reinicio, un nuevo comienzo en vida y profesión.

Al final del estudio adicional a lo ya planteado, concluye el autor rescatando que, la memoria ha venido tomando también un lugar en las investigaciones y objetos de estudio en las ciencias sociales y cierra con la siguiente frase válida a resaltar “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y como la recuerda para contarla “Gabriel García Márquez.

El último rastreo documental fue titulado *La intimidad y la experiencia en lo público, construido por la docente investigadora María Teresa Luna*, de la Universidad de Manizales, 2006. Es una muestra del profundo diálogo que entabla la autobiografía y los procesos de subjetividad, pero desde una mirada

fenomenológica aportada por Alfred Schütz<sup>5</sup>; presentando por objetivo la muestra de la “configuración del yo y el tú, los cuales producen esquemas de actuación en lo público (espacio físico y simbólico compartido)” (p4).

La investigación expone cuatro sujetos de estudio a través de la construcción narrativa-biográfica, autores pertenecientes a una Organización No Gubernamental de la ciudad de Medellín, generando una descripción particular de dicho lugar, que ha sido protagonista de un proceso violento que ha azotado a Colombia, pero también son autores que trabajan en el ámbito público y para el servicio de lo público.

Se rescata textualmente el entendimiento que asigna a la construcción biográfica.

“La unidad de lectura de la información fue el relato – entendido como una historia con un principio, un desarrollo y un final – y el criterio de selección de relatos significativos fue el acontecimiento biográfico, entendido como un evento que produce un quiebre en la propia biografía, sea porque rompe algo o inaugura algo.” (Luna 2006).

Las siguientes categorías se relacionan con socialización política, comportamiento político, llegando al punto magno sobre problematizar el término de subjetividad política y como este sujeto pone a actuar su intimidad (categoría también analizada en la investigación), con el otro en un espacio llamado “lo público”. Dentro de los rastreos investigados que exploró Luna para el postulado teórico se encuentran estudios como el de Carol Dorr (2011) titulada “Listening to men’s stories: Overcoming Obstacles to Intimacy from Childhood” en el cual se establece el vínculo que tiene la construcción íntima del hombre y sus ambientes familiares o

---

<sup>5</sup> Fenomenología de Alfred Schütz: lleva a que el ser humano analice el mundo desde una postura filosófica y no desde la creencia que da el sentido común, es comprender el actuar de los otros, no solo desde el observar sino desde la interpretación de los efectos que dejas en el mundo, pero dichas significaciones no implican que sean las que realmente el autor quiere transmitir, por ello, “las acciones de otros difieren de la autointerpretación de las vivencias” (Schütz, 1932, p50).

de desarrollo con ciertos grados de vulnerabilidad social, haciendo que el sujeto en su crecimiento quiera cambiar aspectos propios de su vida y su relación con los otros; y el de Lloyd (2000) titulado "Intimate violence", menciona que el concepto de intimidad puede estar influido por las relaciones de parejas desarrolladas en entornos de procesos de violencia, generando una problematización frente al mismo concepto; el tercer estudio observado es el de Anthony Giddens (1995) titulado La transformación de la intimidad, se da el cuestionamiento entre intimidad y política, planteando que el cambio social se puede dar desde el cambio íntimo donde los ejercicios de comunicación juegan un gran papel para el análisis que llevará a la transformación (Luna, 2006).

Por otro lado, para mayor comprensión María Luna, trabajó los términos de fenomenología trascendental a partir de Husserl (1973) y la fenomenología del mundo social desde la perspectiva de Schütz y Lukmap (2003), donde converge el proceso de subjetividad e intersubjetividad, en situaciones complejas que están mediadas por varios elementos entre ellos la narración, retomando la cita específicamente que hace de Schütz "como estas estructuras de constitución del mundo compartido, se hacen manifiestas en la biografía del sujeto".

"La posibilidad de mirar hacia atrás permite identificar las claves en las que el suceder diario se articula a un llegar a ser" (Luna, 2007, p.6), dando así la apertura al ejercicio de construcción autobiográfica, narrada para el análisis de la conversión entre la subjetividad de lo íntimo expresado en lo público, donde se presenta la interacción con el otro, relato basado en entrevistas direccionadas a indagar por el significado de lo narrado y para brindar un parte de confianza y tranquilidad a los entrevistados.

El análisis de las narraciones conllevó a preguntarse cuál era el tipo de comprensión al que se quería llegar, por ende, la autora optó por analizar la información desde la perspectiva de sentido de "narración y relato", partiendo de la postura de Denzin donde el relato "tiene un comienzo, una mitad y un final, así

como una lógica que, para el narrador, tiene sentido”, hallando dicho sentido en toda la construcción y no en fracciones, definiendo así unos criterios mínimos de estudio.

La autora, dentro de las conclusiones del estudio, las tituló de la siguiente forma: Sujeto visto desde la relación consigo mismo, categorías que muestran las influencias de las experiencias subjetivas en la formación de la misma; cómo en la intimidad se experimenta lo público y en lo público se siente la intimidad, diálogo entre el “sujeto político y el sujeto moral”, descubriendo así lo que se teje en la intimidad de cada sujeto y su significado, y como dicha comprensión empieza a verse reflejada en la vida de lo público, campo social que es uno de los temas primordiales de las ciencias sociales (Luna, 2006).

Estos antecedentes investigativos permiten observar cómo se va optando en el campo de las Ciencias Sociales y en especial en el ámbito educativo, por metodologías diferentes a las tradicionales, técnicas como la biográfico-narrativa, donde el ser humano comienza a ser protagonista primordial de la investigación, no limitándose al ejercicio de solo observación, de entrevista o de acción-participación, sino brindando una mayor contribución a las habilidades para la vida social como lo es la escucha activa, el reconocimiento de la voz de otros, procesos de memoria, reconstrucciones históricas desde los propios autores y construcciones narrativas que generen el ser leídas desde la visión de una transformación social.

Los antecedentes rescatan propuestas epistemológicas que se entrelazan con el objetivo de esta investigación, el primero de ellos es ver la autonarración como una estrategia pedagógica, pero no solo desde el campo literario, como es de esperarlo, sino también en la reconstrucción histórica de recursos sociales como la enseñanza-aprendizaje, la intervención psicopedagógica, sociedad-escuela, sujeto-política, entre otros; continuando con el hecho de asignar importancia al análisis de sí mismo, análisis que, como se leyó en los diferentes estudios

presentados, es un ejercicio que llega más allá del simple hecho de contar una historia, pues genera la develación de procesos y circunstancias que configuran la subjetividad de cada ser humano, es decir, atrevidamente se conforma la hipótesis, que con la autonarración como técnica metodológica se puede llegar a comprender ¿por qué? la persona es de determinada forma, toma determinadas decisiones, actúa con acciones específicas, conoce determinadas cosas y piensa bajo determinadas precisiones; evaluando de esta manera no solo a la personas sino también a una colectividad, pues en la narración se encuentran vinculadas circunstancias institucionales, sociales, culturales, históricas, teóricas y hasta geográficas.

Para que la estrategia cumpla con dicha finalidad investigativa, debe mantener una rigurosidad en la recolección sistematizada de la información y análisis de la misma, implicando así elementos como los diarios, memorias, relatos, recuerdos, epístolas, imágenes, retratos, representaciones y perfiles; y el análisis debe cobijar un componente epistemológico, hermenéutico e interpretativo de la lectura, buscando que el discurso exprese los conocimientos y significados desarrollados desde las experiencias vividas por los autores a partir de planteamientos humanísticos y teóricos que evoquen la razón del ser en la individualidad pero también en la colectividad del mundo que lo rodea.

Recordando la introducción a este apartado, ahora se presentará la segunda indagación teórica que abarca tres categorías primordiales para la investigación y el ejercicio metodológico, subjetividad, autonarración y autocuidado, manejando de manera explícita e implícita el proceso de autorreflexión. Juntos apartados, no solo hacen referencia a estudios relacionados, sino que se ha venido rescatando solo aquellos conocimientos relevantes frente al tema específico, para que posteriormente en el apartado de comprensión de la autonarración puedan dialogar con las categorías expuestas.

### 3. Diálogo de saberes: conceptualización teórica.

#### ***Cuando me miro no me percibo***

*CUANDO me miro no me percibo.  
Tengo tanto la manía de sentir  
Que me extravió a veces al salir  
De las propias sensaciones que recibo.*

*El aire que respiro, este licor que bebo  
Pertenecen a mi modo de existir,  
Y nunca sé cómo he de concluir  
Las sensaciones que a mi pesar concibo.*

*Ni nunca, propiamente, reparé  
Si en verdad siento lo que siento. Yo  
¿seré tal cual como me parezco? ¿seré*

*Tal cual como me juzgo verdaderamente?  
También ante las sensaciones soy un poco ateo,  
Ni sé bien si soy yo quien en mí siente.*

*Fernando Pessoa*

En este capítulo, el entretejido teórico continua con la muestra de una posición conceptual que permita entender desde que ámbitos teóricos se generaron las categorías y propuesta a trabajar, con la intencionalidad de no presentar verdades absolutas, sino de entender desde qué mirada se abordan las temáticas para su comprensión analítica y cómo se relacionan las siguientes categorías: configuración de subjetividad, autonarración, quehacer del maestro orientador.

La construcción del marco teórico se fragmenta levemente en primera medida para conceptualizar los procesos de subjetividad desde los aportes realizados por filósofos como los que se describirán brevemente a continuación con la finalidad

de observar su relación frente a la categorización del término subjetividad. La siguiente información fue extraída de páginas de biografías online, ya que su única finalidad es dar una apertura al contenido que manejan los filósofos con respecto al término subjetividad.

Michael de Montaigne (1533-1592) escritor filósofo humanista que se interesa por tomarse y tomar al hombre como objeto de estudio, expresando su opinión a través de escritos que le permitieron dar origen al género literario ensayo; Thomas Hobbes (1588–1679) filósofo político cuya concepción humana defiende fundamentos como el derecho individual, la igualdad natural de los seres humanos, el Estado, la legitimidad del poder político y un ser regido por las leyes del universo; Adam Smith (1723-1790) filósofo economista menciona que la “tendencia del ser humano es la de amor hacia sí mismo” generando también su mayor lucha; Immanuel Kant (1724-1804) último filósofo de la modernidad en su introducción al texto “Crítica de la razón” manifiesta que el conocimiento del ser humano “empieza con la experiencia, no por eso procede todo él de la experiencia...podría ser que nuestro conocimiento empírico sea composición de la propia facultad de conocer”, por ende, no todo es netamente subjetivo porque se involucra la razón pero tampoco todo es racional, porque se caería en un “ilusionismo teórico”.

Friedrich Hegel (1770-1831) filósofo historicista enfatiza que el estudio de la historia permitirá la evaluación y construcción de sociedad en la cual el hombre ha tenido un duro recorrido en búsqueda de ganar su libertad; Karl Marx (1818-1883) filósofo sociólogo invita a la sociedad a generar cambios revolucionarios donde la teoría anteceda la práctica, pero dice que dicha práctica se debe dar entre la crítica social, en que el hombre se vea como un ser integral no abstracto del mundo, “sino que el hombre es en el mundo, en el Estado y en la Sociedad”; Friedrich Nietzsche (1844-1900) filósofo y artista influyente en la filosofía fenomenológica, una de sus invitaciones es el desarrollo de la propia personalidad y critica a la moralidad tradicional; Edmmun Husserl (1859-1938) filósofo

fenomenológico que comprende desde su teoría que la “conciencia es lo que funda tanto el mundo objeto como la intersubjetividad, esto es, la relación entre las personas, en un intento de sentar una aproximación renovada a la vida y a la independencia moral del sujeto<sup>6</sup>”.

La transición histórica del término subjetividad en la humanidad se ve desde posturas filosóficas y sociales que comparten de una manera u otra una línea estudio similar, abordando al hombre desde su humanidad misma, desde la influencia de su razón, desde la cimentación de sociedad política; hasta llegar a la postura que plantea el maestro Germán Vargas Guillén (2006), frente a la comprensión ya no solo del término, sino del “proceso de construcción de la subjetividad”, que permitirán en este escrito, hacer un acercamiento al análisis de dicha categoría en el desarrollo de la propuesta autonarrativa.

Posteriormente siguiendo con el bagaje teórico se busca plantear la línea relacional entre subjetividad y autonarración, para acercarse al entendimiento de la categorización de configuración de subjetividad y la relación entre la posibilidad de comprensión de dicho proceso desde el abordaje autonarrativo, por eso se entra a leer el postulado que propone el autor Demetrio Duccio (1999), filósofo y escritor italiano quien entiende la autobiografía como un recorrido que permite la escritura de sí mismo, pero a la vez consiente, que se vea a sí mismo en la narración, pero con el enfoque adicional de un porte terapéutico psicológico. Pasando de dichas categorías (subjetividad y autonarración); se retoma de manera breve el campo normativo, laboral, teórico y desde el quehacer mismo del desarrollo de la orientación escolar en un entorno de educación pública, para generar un acercamiento al contexto de dicho quehacer y la comprensión de algunos elementos empleados en la narración.

---

<sup>6</sup> <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/husserl.htm>

### 3.1 Sujeto, subjetividad e intersubjetividad.

La concepción de subjetividad no es novedosa, pues diversos autores y filósofos han venido discutiendo y construyendo teorías entorno al ser humano, buscando brindar explicación no solo a su existencia, sino también a su pensamiento, comportamiento, desarrollo social y político, por ello en este recuento teórico se retoma el texto de Manuel Cruz, *Tiempo de subjetividad* (1996), donde hace una recopilación sobre la conceptualización de subjetividad, desde la visión de diferentes autores entre ellos Gerard Vilar<sup>7</sup> con su apartado titulado *La identidad y la práctica: concepciones del sujeto en la filosofía práctica moderna y contemporánea*, que aborda el concepto desde filósofos y pensadores reconocidos en el espacio de las Ciencias Sociales; y se precisa en esta recopilación, porque enmarca el desarrollo del sujeto en la configuración de su subjetividad desde la comprensión del entorno social y político que lo rodea, llevando una línea epistemológica que conlleva a la categorización que se ha venido manejando.

El primer abordaje comienza desde el Renacimiento donde exponentes como Montaigne presentan un sujeto abrigado desde la norma social y no religiosa, la moral, la política y las leyes, pero con el surgimiento de la característica de autonomía, entendida como la posibilidad de poner en práctica el pensamiento crítico que se estaba empezando a forjar distinto a la visión religiosa medieval, enfocándose más a la parte moral, visto desde lo social, desde el convivir en una colectividad.

“El mundo mira siempre hacia fuera; repliego yo la vista hacia mi interior, fíjola y ocúpola allí. Cada cual mira de frente; yo miro dentro de mí: sólo he de

---

<sup>7</sup> Vilar, G. (1999). *La constitución narrativa de la subjetividad moral*. Universidad Autónoma de Barcelona. Es otro de sus títulos mencionados.

habérmelas conmigo, analízome sin cesar, contrólome y pruébome” Montaigne (Vilar, 1999, p3). Con esta frase Montaigne explica como a través de la narración el hombre puede constituir su subjetividad, al analizarse a sí mismo de una manera introspectiva evaluando que lo está formando, por ello se le adjudica la creación del género literario “ensayo” atrapando en la escritura lo que llamó una “identidad fluidificada”, que significa, el escribir sobre el yo que vive unos acontecimientos y unas relaciones constantemente, que le van proporcionando unas experiencias que le permitirán ir formando su propio autoconcepto. Tomando en cuenta esta concepción Montaigne realiza un cuestionamiento válido a rescatar en el análisis del ejercicio de la autobiografía, en un ámbito más político y social, evaluando nuestra actualidad; dicha pregunta es: “¿Qué si cada uno de nosotros, somos un libro diferente, podría existir una moral y un orden político justo para todos?” (Vilar, 1999).

Ahora el exponente de la era moderna es Hobbes, quien según la clasificación de Vilar, presenta a un sujeto individualista y posesivo dentro de una sociedad capitalista, donde piensa a los individuos como seres “frágiles criaturas dotadas de diversas y notables capacidades para sentir, conocer, y desenvolverse en el mundo, pero castigadas por la precariedad de la existencia, atezadas por la inseguridad que caracteriza a las cosas humanas y sometidas a la perpetua insatisfacción que tiene su origen en la búsqueda de lo que se llama la felicidad” (Vilar, 1996, p 72); el autor, habla de la felicidad como el deseo inalcanzable del hombre, puesto que éste no se complace con vivir un solo instante de felicidad y satisfacción, sino que quiere asegurarla por siempre convirtiéndola en su proyección de vida principal, generando diversos deseos que lleven a su alcance, sin calificarlos entre buenos o malos, pues Hobbes considera que -el calificativo de bueno o malo- depende de la relación que plantee la persona que los usa, es decir, lo que para algunas personas es bueno para otras puede ser malo, y no hay un absolutismo o regla general que demarque algún aspecto como bueno o malo para todas las personas por igual.

Por ello Hobbes llega a la conclusión de hablar que algo es bueno si el objeto produce en la persona apetito o deseo; o se puede decir que es malo, si el objeto produce odio y aversión (Cp.3, p72).

Esta situación humana, en donde cada ser tiene sus propias concepciones lleva a que se produzca una “guerra de todos contra todos”, hecho que pone en juego no solo la seguridad sino la estabilidad y desarrollo de cualquier sociedad. Y lo peor de todo es que deja la vida de un hombre en un abismo de soledad, pobreza y con la sensación constante de una “muerte violenta”. Pero a pesar de esta adversidad el hombre ha sido concebido gracias a su naturaleza, con la capacidad de racionalizar, instrumento que le ayuda a encontrar ese camino hacia la estabilidad social para salir de esa precariedad a que aparentemente esa misma naturaleza le ha condenado.

Este camino hacia la estabilidad social le exige al hombre racional, conformar un Estado que reúna en una sola todas las decisiones de los hombres, y les brinde ventajas de paz y defensa, pero ese Estado debe ser observado para que no se convierta en un arma de doble filo para los individuos, debido al poder que toma, por ello debe dar cumplimiento a tres fundamentos: “El deseo de autoconservación de los hombres; su capacidad de calcular cuáles son los medios más adecuados para satisfacer al máximo posible sus deseos; y el temor al poder común que los mantiene contenidos dentro del orden civil de la república, bajo amenazas tales como de perder las ventajas que tiene o la vida misma”. (Vilar 1996, p 73). Se podría decir que se emplea una política de reglas para que exista el Estado, pero también para que el individuo se autoconservar, aunque esto implique perder su autonomía, pues se pasa a la concepción de sociedad desde instrumento para sobrevivir, pero no relacionada aun con la noción de comunidad o colectividad.

Al continuar la trayectoria el siguiente filósofo es Kant, mencionando un sujeto moderno que toma todo aquello que se encuentra a su alrededor apropiándolo y aplicándolo en sus experiencias individuales. El sujeto moderno o también

considerado normativo posee cinco características fundamentales: desde la dignidad, tiene como característica la no individualidad, sino en contraste busca la singularidad del sujeto; el autodesarrollo, entiende al sujeto desde la expresión de su personalidad original, individual; la autodeterminación o autodirección, es decir, la libertad del sujeto; la privacidad, donde se presenta la esfera individual de intimidad separada de la esfera de lo público e inviolable; la automodelación, quinta línea que sustenta la teoría del individualismo ético de Kant, donde plantea la relación individual del sujeto consigo mismo, o sea, que da a entender que este puede concebirse como “campo de acción”.(Vilar, 1996).

El sujeto moderno al que Kant hace referencia debe encontrarse dentro de un gran engranaje llamado “la conciencia moral”, también denominado la “razón práctica”. El cual posee unos conceptos básicos de voluntad, independencia, responsabilidad, que son las ideas que sustentan el individualismo ético. Al mismo tiempo la conciencia moral es “una metafísica que todo hombre tiene en sí mismo” (p,75); o sea, que aquellas experiencias que tiene el sujeto son subjetivas respecto a las experiencias del otro.

Kant hace referencia a una segunda característica del punto de vista moral, el cual tiene que ver con la consideración de otro ser racional libre e igual a uno mismo. Lo que significa que cada individuo considera al otro un sujeto moral y por lo tanto en su dignidad como un fin en sí, y plantea la diferencia entre la razón pura y la razón práctica, pues la primera considera, al sujeto un fin solo, pues está buscando tenerlo como una herramienta para lograr lo que se necesita; mientras por el contrario, el término universalidad que caracteriza a la razón práctica, se refiere a la manera de cómo tratar al sujeto ya que, según esto, “este no tiene valor de uso ni valor de cambio”, sino que posee un valor interno. Todo esto lleva a comprender que la razón pura busca entender la universalidad del sujeto como un fin y no como un medio, que es lo que pretende la razón práctica.

Finalmente, la tercera categoría a la cual se refiere Kant, es la autonomía. En esta parte se quiere exponer como el sujeto es quien impone su propia ley, pero este no debe tomarla de motivos externos sino propios, ya que esta perdería su valor condicional. Con la idea de autonomía Kant pretende que el sujeto adquiera la idea de autonomía moral. Todo esto lleva a pensar el ideal de Kant "Un mundo para nosotros" sobre el cual los únicos que deciden somos nosotros; pero jamás encontraremos una conducta auténticamente moral, ya que no somos capaces de percibirnos a nosotros mismos, sino que tomamos lo que se encuentra a nuestro alrededor.

Pero este sujeto normativo comienza a alterarse, al pensar en la trascendencia del individuo, llegando a la reflexión de que el sujeto normativo era una ficción y que estaba muy lejos de lo que la realidad permitía construir (Vilar, 1996, p 78). Ante esta visión, las ciencias sociales hicieron parte de esta creación, cuando se le dio un carácter socio-histórico a todo ser humano. Desde el inicio de Hegel con su concepto de un espíritu que despliega de la historia solo faltaba darle más importancia para que se pudiera decir en la Teoría de Marx, que el sujeto estaba erróneamente descrito, pues este, no podía ser desprendido de la sociedad ya que esta existía por él mismo.

Para Marx la ética filosófica se produce de la sociedad del individuo; en su libro *Ideología Alemana* (escrita con Engels) citado por Vilar, pone en claro los siguientes aspectos:

- a) El verdadero estudio del hombre no puede ser más que lo que científicamente se ve en los hombres reales, así que, el hombre es derivado de su producción, además poniendo en claro que el ser está socialmente determinado por "el sistema de necesidades y el modo de satisfacerla".
- b) Tras la primera afirmación se concreta que la conciencia es determinada por el ser social, pues el comportamiento material es la señal de cambio en el pensamiento y en el espíritu. "No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia".

- c) Este aspecto se avanza hacia un tema personal como lo es su punto de vista del proletariado, cuando afirma que se crea un pensamiento socio-histórico de toda forma de conciencia para su producción, es decir, crear un pensamiento en el sujeto de emancipación.
- d) El anterior punto de vista se ve un poco contrariado con respecto a este nuevo aspecto, debido que éste niega la autonomía del sujeto político y moral, afirmando en su primera edición de *El Capital* en que lo que importa son las leyes naturales de la producción que se imponen con necesidad de bronce, y donde el sujeto autónomo desaparece y se convierte en una personificación de su categoría económica y los intereses de la clase social.

Aunque por último lugar, se encuentra, que Marx no alcanza a darse cuenta ni de las luchas de clase como proceso de toma de conciencia, ni la concepción de la meta de la historia y del comunismo como una sociedad de libres productores, donde se da una autorrealización de individuos iguales y fraternos.

Ante la postura de Nietzsche; (Vilar, 1996) “el descentramiento estético-hermenéutico emprendido por Nietzsche, parte de una analogía descrita que niega la existencia de un centro (el sujeto como centro unitario y estable) y remite la ilusión al lenguaje”, para ver el mundo y comprenderlo; es decir para Nietzsche el lenguaje tenía unas características específicas que permitían el acercamiento hacia espacios que pareciesen aun restringidos por la misma mente humana; y “radicaliza su concepción del individuo para proclamar una forma de individualismo estético en el que la subjetividad autentica es pensada como autocreatividad” (Vilar, 1996, p 82).

Al proponer un nuevo tiempo de sujeto que se contrapone al anteriormente planteado, Nietzsche lo determina como un sujeto que anda en un “espíritu libre”, el cual construye su propio ser de manera estética sin importar a lo que antes está sujeto, “la norma”; pues su interés es rescatar al individuo de sus diferentes nociones construidas para darle una libertad, que según él solo se puede dar

como una apuesta por el ser mismo, por un ser “soberano de sí mismo”. “Debías convertirte en señor de ti mismo, señor también de tus virtudes. Antes eran ellas tus señoras; pero ya no pueden ser otras cosas que tus instrumentos entre otros instrumentos...” (Vilar, 1996, p 83). El individuo soberano es así, “humano demasiado humano”<sup>8</sup>.

Los filósofos arriba mencionados presentan los cambios desarrollados desde la época del Renacimiento del concepto sujeto, permitiéndonos llegar al que a continuación trabajaremos pues se observó cómo se comienza hablando de un sujeto que constituye su subjetividad desde la moralidad y la ética estipuladas por las estructuras dominantes, pero, la autonomía empieza a ser un ejercicio de búsqueda a lograr a través de la concientización del hombre de su posibilidad de autopensarse, narrarse y vivir, empleando su racionalidad para poder interactuar y tomar decisiones frente a sí mismo y su sociedad, generando un equilibrio entre el deseo propio y la estabilidad social, llevándolo a construir un sujeto social e histórico con un pensamiento libre donde el empoderamiento de la persona le dé la capacidad para reevaluarse y evaluar su entorno.

Observando que se pasa de un sujeto que empieza a liberarse de lo estrictamente impuesto por el poder de algunos para edificar su subjetividad a partir de su concepción propia, sin quedarse tampoco en un individualismo absoluto, sino utilizando su conciencia para unir su pensar con los parámetros que le brinda la sociedad para poder seguir existiendo. He aquí la brecha para continuar la misma línea de análisis del concepto desde el siguiente autor, Vargas Guillén, quien invita a la comprensión de la subjetividad acompañada de una intersubjetividad.

---

<sup>8</sup> Obra de Friedrich Nietzsche, para pensar desde la subjetividad de espíritu libre.

## Subjetividad e intersubjetividad.

Edmund Husserl (1920), desde el análisis presentado por Vargas Guillén (2007) en *Formación y subjetividad*, plantea desde la fenomenología que “la tarea esencial de la filosofía es la aclaración de la subjetividad que experimenta el mundo en la relación intersubjetiva” (p.19). Es decir, el mundo se experimenta y se entiende a través de la subjetividad del individuo, pero esta subjetividad no se conforma de la individualidad del sujeto, pues se encuentra en continua comunicación con la subjetividad de otros, generando que esta discusión entre diferentes subjetividades, conciba la categoría de intersubjetividad, conformando una “acción comunitaria y comunicativa”, donde ambos términos (subjetividad e intersubjetividad) existen y se entrelazan a través del lenguaje, el cual permite que los sujetos expresen sus experiencias reconociéndose en las experiencias que también le comparte el otro.

La intersubjetividad es definida como un proceso humano en el que se reconoce al otro donde existe una alteridad<sup>9</sup>, y no solo porque constantemente interactuemos con otras personas, sino hasta el hecho de pensar en ese otro, de hablar del otro, de referenciarlo en un asunto de comunicación, de pensar desde el yo en servicio de ese otro ( “ser – propio en tanto ser - para – otro”), permite su reconocimiento y por ende hablar de cómo el sujeto permea el mundo pero el mundo también lo permea, llevándolo a generar un pensamiento reflexivo que lo ayuda a la construcción continua de su propia subjetividad.

---

<sup>9</sup> **Alteridad** viene del [latín] *alter* ("otro"), significando el "otro" de entre dos términos y por tanto es traducible de modo menos opaco como **otredad**. Considerado desde la posición del "uno" (es decir, del yo) es el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista de quien opina. Su uso actual se debe a Emmanuel Levinas, en una compilación de ensayos bajo el título *Alteridad y Trascendencia*. El término “alteridad” se aplica al descubrimiento que el “yo” hace del “otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del “nosotros”, así como visiones múltiples del “él”. Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden todas en ser representaciones más o menos inventadas de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo universo. Tomado de Wikipedia.

Desde la infancia el sujeto tiene en la sociedad dispositivos que le ayudan en la configuración de su subjetividad, como lo son la familia, la escuela, la cultura, la historia, la política, fijando cada uno su cuota en desarrollo personal que va formando cada sujeto, la postura de Hernández, F, planteada por Ana Espinoza (2013)<sup>10</sup>, explica que:

“La subjetividad es una entidad cambiante, en permanente proceso de constituirse y transformarse en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser, aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales. En palabras del autor, a modo de una “anatomía vivida” que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple, situado en diferentes localizaciones y posiciones”.

Mostrando así que el sujeto va constituyéndose en el otro, en ese otro que es el medio con el cual interactúa a través de situaciones como el aprendizaje, la educación, la cultura, las vivencias, los cuales en términos de Paladino son “producidos y a su vez producen la subjetividad”.

Teniendo en cuenta este proceso de intersubjetividad en la develación del sujeto mismo, se podría hablar que un elemento mediador primordial en el desarrollo de la configuración, es el lenguaje, en este caso lenguaje narrativo visto desde la autonarración, ya que desde la psicolingüística y el planteamiento de Vygotsky el lenguaje es un medio de comunicación e interacción con la realidad, a través de signos y significados establecidos socialmente para la manifestación de sus aprendizajes y su pensamiento, y más en uno de los campos que competen a la educación, la escuela, donde los elementos de enseñanza, aprendizaje, transmisión, formación y desarrollo se entrelazan con esas expresiones verbales y no verbales que permiten el ser reconocidos.” El intercambio lingüístico con el grupo es el que determina la posición de los individuos y su configuración como

---

<sup>10</sup> Espinoza, A. M. Artículo Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento postmoderno. En *Imágenes de Investigación*. 2013.

personas”<sup>11</sup>, permitiéndonos así, adquirir una posibilidad de participación en el mundo; Husserl, lo planteó así, “en un primer momento, el lenguaje es médium para explicitar la vivencia; en un segundo momento, el modo de “apalabrar” la vivencia (esto es, la vivencia lingüística misma) puede convertirse en tema” (p.24).

La escritura es un mediador entre el mundo y los procesos humanos adquiridos como parte de una cultura social, donde se encuentran las ideas que el individuo quiere expresar (pensamiento) y por el otro los instrumentos que necesita para expresarlos al exterior (lenguaje escrito y su reglas gramaticales-narrativas). La composición escrita permite que el sujeto se manifieste, dé a conocer su voz, su memoria, su historia y por qué no hablar de una de enseñanza y aprendizaje desde la experiencia para quienes escriben y/o para quienes les leen.

Aquí se realiza el entrelace con el siguiente apartado donde se vincula directamente la concepción de subjetividad con la herramienta metodológica de investigación, la autonarración, pero vista desde el campo terapéutico, ya que la propuesta de este estudio va dirigida a emplear dicha herramienta en los procesos de intervención psicopedagógica para comprender la configuración de la subjetividad de los estudiantes para desde allí brindar abordajes y formación contextualizados a sus realidades.

### **3.2 Autonarración como medio para el reconocimiento y comprensión de la Subjetividad.**

Se hace necesario dentro de análisis del Sujeto contemporáneo tomar un espacio para él, ya que como lo denomina Montaigne se está desarrollando en la “Magia

---

<sup>11</sup> Hallyday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica, México, pp 328.

de la multiplicidad”, donde las responsabilidades actuales no permiten la coherencia y establecimiento de vínculos con un solo proyecto de vida, conllevando a entender que somos seres diversos,

- *lo que sí es cierto es que el pensamiento de la humanidad sobre sí misma, ahí donde las culturas han alcanzado un grado elevado de complejidad social, y por lo tanto intelectual, y un considerable nivel de diferenciación, los adultos han sentido la necesidad de ser múltiples en su interior, de vivir muchas vidas en una, de cambiar, en cuestiones de instantes, de interlocutores, amantes, intereses, asuntos, estilos. –*

pero también en algunas situaciones desarrolla una depresión al no tolerar “la dinamicidad de sus múltiples yos”.

- *Adulto “plural” también es, o puede llegar a ser, una enfermedad, una neurosis, una condición de riesgo, una fuente de estrés y de dispersión de la propia individualidad –*

Duccio Demetrio en su texto *Escribirse: La autobiografía como curación de uno mismo (1999)*, efectúa un estudio frente a la importancia de la autonarración en los procesos terapéuticos de los sujetos como medio para el relatarse hacia sí mismo y hacia los otros, reviviendo la memoria de su vida y todo lo que afluye en ella, generando un “ejercicio filosófico” que permitirá develar o comprender los medios de construcción de subjetividad. Planteado desde la perspectiva del autor dicho ejercicio permite la representación y reconstrucción de lo que se es, llevando hasta la recuperación del tiempo que pocas veces se dedica para -recordar y observarse en escena-, desarrollando habilidades que le permiten a la persona repensarse y analizarse, y lo atañe a la investigación de aprehender, pues también se “aprende, aprendiendo de uno mismo”.

El autor plantea que el autorrelatarse se convierte en un proceso de autoformación ya que se está construyendo una especie de “biblioteca interior”, donde se reúne la memoria personal, emocional, laboral, geográfica, histórica, política, antológica, fenomenológica; cumpliendo con las siguientes etapas, retrospectión: mirada al pasado; interpretación: traducción del suceso, comprensión del mismo; creación: de sucesos y personajes; sintaxis: producción literaria; unido con las siguientes

cualidades evocar: mirada con ojos distintos el devenir; repensar: invitación a la reflexión del presente comparándolo con su memoria para identificación de diferencias y posibilidades de actuación, y recordar: “es volverse a colocar en su justo lugar las acciones, las decisiones, las elecciones”, es decir, analizar por qué se tomaron y la posibilidad de volverlas a utilizar (Duccio, 1999, p19).

Tomando en cuenta lo anterior la autonarración se convierte en un ejercicio, visto desde esta postura, filosófica, terapéutica, autoanalítica y de pedagogía social; en un desarrollo de aprendizaje propio pero también de reconocimiento del sí mismo y del sí mismo hacia el otro, que aunque no se tiene la intención explícita, si implícitamente se espera que aquel que lo lee, lo reconozca; y se habla de no explícita porque el objetivo principal del ejercicio mencionado textualmente por Duccio es el “llenar la propia existencia, que antes quizá nos parecía vacía de acontecimientos” (1999, p.19), donde se busca el brindar un espacio para el YO, donde se busca un lugar para preguntarse y preocuparse por el sí mismo entre los miles de pensamientos que lo ocupan, donde se genere el espacio para reencontrarse, pensando en un pasado que confluya en la reflexión de un presente, estableciendo nexos, concordancia y coincidencias, para “Sentir que estamos aquí, presentes a nosotros mismos y al mundo” (p.26); a pesar de que dentro de la construcción narrativa se tenga que enfrentar el dolor o inquietud o demás sentimientos que pueda remover el recuerdo.

Sintiendo así la necesidad de continuar entre otros, pero también de tener espacios donde se generen reencuentros con sí mismo, aprendiendo así a manejar su multiplicidad, pero reconstruyendo también su autobiografía para el reconocimiento de su esencia de su subjetividad, para no solo recordar el pasado, pensar el presente, sino también mirar con esperanza el futuro.

El “tomarse uno mismo como objeto de conocimiento y campo de acción, a fin de transformarse, corregirse, purificarse para construir la propia salvación” (Foucault,

1987, p. 46)<sup>12</sup>, involucrando de esta manera más que un objeto un sujeto de estudio en el campo investigativo, que se interpreta como un campo de estudio humano, desarrollado por humanos, desde los humanos y para la humanización desde una posición histórico-política social, que no deja atrás un aporte a la psicología y pedagogía del sujeto.

Y se habla de un proceso terapéutico y pedagógico a partir de diferentes autores por ejemplo Robert Musil quien habló de una Técnica del ser; Séneca y Marco Aurelio la describen como una autoterapia de gran valor psicológico y moral, donde se debe plantear una exigencia, rigurosidad y tiempo adicional de cinco condiciones básicas, para que el ejercicio logre su objetivo de estudio. Las condiciones son:

1. **Evanescencia:** sentir placer al recordar, al transfigurar el recuerdo. Disponiendo las ideas en su punto original, permitiendo que se vaya construyendo un sentimiento de bienestar emocional.
2. **Convivencias:** se refiere al propósito de relatarse hacia otros, pero no cualquier otro, sino aquel que tenga la disposición de escuchar y ser escuchado.
3. **Recomposiciones:** es brindarse a sí mismo el espacio para recordar, permitiendo así la acción de recomponer su propia historia, no solo a través de sucesos, sino también de acontecimientos, espacios geográficos, tiempos, actores entre otros.
4. **Inventiones:** el ejercicio biográfico ha venido adquiriendo un nivel de objetividad y rigor, pero los escritores son conocedores de que por más que se quiera mantener fidelidad en la versión, no deja de aparecer el toque del autor, por ello en esta característica, Duccio, menciona que se debe emplear un lenguaje pedagógico significativo que le permita “reconocer el mundo y ser reconocido por el mundo”, manteniendo al máximo la fidelidad en la veracidad de lo narrado. Es aquí donde el sujeto puede asumir un cambio, representando su realidad.

---

<sup>12</sup> Foucault, M. (1987) Historia de la sexualidad. Vol3. La inquietud de si, Madrid Siglo XXI. P. 46.

“Esta especie de manipulación inevitable nos confirma de un modo evidente que la vida de las cosas es siempre reflejo de la vida mental y que, en consecuencia, aquella vida que se representa mediante cualquier código, resulta ser siempre otra vida distinta”. (Duccio, 1999, p.53).

5. Despersonalización: esta propiedad presenta la escritura como una propiedad medicinal vista desde lo artístico y lo terapéutico, ya que, permite al alma liberarse de emociones, recuerdos, sentimientos y demás sensaciones que, al ser escritas, permite hallar una definición de sí mismo (Bruner, 1983, p.287)<sup>13</sup>, que lleve al análisis de sí que trascienda de lo ya escrito. Pero dicha escritura necesita ser rigurosa, estructurada para que no sea un escrito más, sino se convierta en un verdadero discurso introspectivo.

El desarrollo del pensamiento autobiográfico conlleva la puesta en práctica de diferentes habilidades, por ejemplo la memoria que evoca la autoformación; la inteligencia retrospectiva para dar un lugar al testimonio y la evocación interpretativa que es la que da sentido a lo contado, reencontrando y reconociendo un sentido a lo recordado, que permita realizar un ejercicio pedagógico hacia uno mismo desde su propia experiencia, como lo mencionaba Aristóteles, pero sobre todo de su propia reflexión y reencuentro (Paul Ricoeur).

### **3.3 Orientación escolar: caracterización del quehacer**

Este apartado tiene por intencionalidad mostrar la orientación escolar desde el punto normativo, que permite ver el aumento de funciones que en ocasiones no es elocuente con la finalidad de la profesión misma, pero también permite observar la corresponsabilidad tan amplia que tiene dicho quehacer en los procesos no solo educativos del menor sino en todo lo referente a su bienestar integral, generando

---

<sup>13</sup> Bruner, J. (1983). Autobiografía. Alla ricerca della mente. Roma. p287.

de esta manera que la situación laboral pase del campo educativo al margen legal, social, político y curativo más que preventivo, en un solo paso.

Por otro lado, es la invitación a cuestionar que tanta dignificación tiene este quehacer en las instituciones educativas, y como desde la perspectiva de diferentes autores/actores, se está analizando la relevancia de este campo en la escuela.

Dentro de la normatividad dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentran establecidas desde 1974, diversas resoluciones, decretos y leyes que han regulado las funciones y finalidades de la Orientación Escolar al interior de las políticas educativas, entre ellas encontramos la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974 que da origen al “Servicio de Orientación y Asesoría Escolar”, donde se considera el medio para realizar prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas.

En la Resolución 2340 del 1974 se demarca un parámetro de 250 estudiantes por orientador y se aclaran dichas funciones de la siguiente manera:

- Desarrollar acciones integradas de promoción de salud mental, especialmente a prevención primaria en cada una de las actividades educativas que se ejecuten.
- Promover actividades para que el alumno pueda alcanzar un conocimiento adecuado de sí mismo y obtenga el máximo provecho de sus experiencias escolares.
- Brindar al estudiante asesoría para facilitarle el adecuado desarrollo personal, correcta orientación vocacional y positiva integración al medio escolar, familiar y social.
- Estimular al establecimiento de la comunidad de servicios especializados para aquellos estudiantes que encuentren dificultades para el aprendizaje o para la convivencia en el grupo escolar, familiar o social.
- Ofrecer al personal directivo y maestro asesoría psicopedagógica para el mejor conocimiento de los educandos.

- Facilitar la comunicación entre el colegio y el hogar y la comunidad con el fin de mejorar los procedimientos de la educación e integrar los planteles a la vida comunitaria.

Artículo 3: El equipo de especialistas de orientación y asesoría escolar que preste sus servicios dentro del respectivo plantel, tendrá a su cargo las siguientes funciones:

- a) Realizar dentro del plantel investigaciones básicas para el planeamiento, organización, ejecución y evaluación del programa de orientación y asesoría escolar.
- b) Recopilar y analizar toda la información sobre estudiantes y profesores necesaria para el desarrollo del programa, de acuerdo a las funciones establecidas en el artículo 20. de la presente resolución.
- c) Divulgar entre estudiantes y profesores información relacionada con orientación vocacional, necesidades y posibilidades de trabajo profesional en el país y sobre requisitos para continuar estudios en los diversos niveles dentro del sistema educativo colombiano.
- d) Ayudar al estudiante a su propio conocimiento y a la adecuación de su comportamiento a las exigencias del trabajo escolar y de la vida en comunidad.
- e) Formar parte de los equipos interdisciplinarios de salud mental que se organicen en el respectivo establecimiento, colaborar en el diligenciamiento del registro acumulativo de los alumnos, así como en el diagnóstico de aquellos casos que requieran tratamiento especial y cooperar en la búsqueda de los servicios adecuados para los mismos.
- f) Promover la integración del personal docente y administrativo a los programas de orientación y asesoría escolar y en particular colaborar con ellos en la implementación del desarrollo organizacional aplicado a la educación.
- g) Procurar la participación de los padres de familia en el desarrollo de los programas de orientación y asesoría escolar.
- h) Realizar evaluaciones periódicas del proceso de orientación y asesoría escolar.
- i) Promover actividades recreativas integradas al proceso psicopedagógico para que profesores y alumnos aprendan a utilizar el tiempo libre de manera adecuada.
- j) Buscar o producir el material básico que facilite el desarrollo de los programas.

k) Las demás que sean asignadas por el MEN para el logro de los objetivos propuestos.

En la Resolución 13342 de 1982 se asigna al orientador el término de consejero, que es quien debe facilitar a los actores de la comunidad educativa identificar características y necesidades personales y sociales para la toma de decisiones asertivas y responsables ante el buen rendimiento escolar y la proyección personal. Con las siguientes funciones Artículo 9:

1. Participar en los Comités en que sea requerido.
2. Participar en la planeación del currículo.
3. Planear y programar en colaboración con los Coordinadores las actividades de su dependencia, de acuerdo con los criterios establecidos por la Dirección del Plantel.
4. Coordinar su acción con los responsables de los demás servicios de bienestar.
5. Orientar y asesorar a docentes, alumnos y padres de familia sobre la interpretación y aplicación de la filosofía educativa del plantel.
6. Atender los casos especiales de comportamiento que se presenten en el plantel.
7. Elaborar y ejecutar los programas de exploración y orientación vocacional.
8. Colaborar con los docentes en la orientación de los estudiantes proporcionándoles los percentiles y el material sociográfico.
9. Programar y ejecutar actividades tendientes al mejoramiento del proceso educativo.
10. Realizar investigaciones tendientes al mejoramiento del proceso educativo.
11. Evaluar periódicamente las actividades programadas y ejecutadas y presentar oportunamente los informes al Rector del plantel.
12. Responder por el uso adecuado, mantenimiento y seguridad de los equipos y materiales confiados a su manejo.
13. Cumplir las demás funciones que le sean asignadas de acuerdo con la naturaleza del cargo.

Leyes como la 58 de 1983, decreto 1002 de 1984, el artículo 4, 7, 13, 26, 31, 92 de la Ley 115, habla de la formación del educando, donde se reúne acciones pedagógicas integrales que le permitan la adquisición de habilidades, capacidades

para la toma de decisiones, criterios para el trabajo en grupo, manejo del tiempo libre, asumir las responsabilidades, solución de conflictos, comunicación, negociación y participación asertiva, regulado a través del Decreto 1860 de 1994, que da precisiones para que el servicio de orientación escolar contribuya con el desarrollo pleno de los estudiantes, asignando procesos de orientación vocacional y profesional, orientación a la familia ante las actividades educativas de sus hijos, orientación ocupacional.

El decreto 1278 de 2002, establece los parámetros laborales de los maestros del Distrito contratados bajo este estatuto, donde se especifica no solo funciones sino proceso de evaluación docente y escalafón; y el decreto 3020 de 2002 lo complementa mencionando<sup>14</sup>: Capítulo II, Artículo 12, dice: Orientadores y otros profesionales de apoyo. Los orientadores que son profesionales universitarios graduados en orientación educativa, psicopedagogía o un área afín, vinculados en propiedad a la planta de personal como maestros o administrativos y que cumplen funciones de apoyo al servicio de orientación estudiantil, no serán tenidos en cuenta para la aplicación de los parámetros establecidos en el artículo 11 del presente decreto.

Los profesionales vinculados en propiedad a la planta de personal como maestros o administrativos y que de acuerdo con lo establecido en el artículo 46 de la Ley 115 de 1994, realizan acciones pedagógicas y terapéuticas que permiten el proceso de integración académica y social, serán ubicados en las instituciones educativas que defina la entidad territorial para este propósito y no serán tenidos en cuenta para la aplicación de los parámetros establecidos en el artículo 11 del presente decreto.

---

<sup>14</sup> Borja, C. (Sf) Compilado Marco legal del orientador. Artículo Asociación Colombiana de Orientación Educativa. Bogotá.

Al anterior se suma el Acuerdo 151 de 2010 regulado por la CNSC<sup>15</sup>, donde establece los parámetros bajo los cuales se abre convocatorias para ocupar los cargos de Docente Orientador, estableciendo el perfil profesional, las funciones a cargo a manera de competencias y las competencias comportamentales que debe alcanzar para dar cuenta en el proceso evaluativo.

“Los Docentes Orientadores son responsables de desarrollar labores profesionales que, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, corresponden al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país.

También corresponde a los Docentes cumplir funciones tendientes a favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Así mismo estos profesionales son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias, entendidas como la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia y acudientes de los educandos, actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, investigación de asuntos pedagógicos, reuniones de profesores, otras actividades educativas, formativas, culturales y deportivas, dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional en las instituciones educativas oficiales, así como actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

Los docentes orientadores son profesionales con capacidad para desarrollar programas que fomentan un ambiente institucional de armonía, colaboración, afecto, respeto y que se fundamentan en los valores individuales y sociales que permiten disfrutar los aspectos positivos de la vida.”

Artículo 10 establece el **Perfil** (del Docente orientador), como un profesional con capacidades para desarrollar programas –y proyectos– que fomentan un ambiente institucional de armonía, colaboración, afecto, respeto, fundamentados en los valores individuales y sociales. En tres áreas de gestión, deben tener las siguientes **competencias funcionales**:

---

<sup>15</sup> Comisión Nacional del Servicio Civil.

1. Planeación y organización (Gestión Directiva).
2. Construcción del Clima Escolar (Gestión Directiva).
3. Diagnóstico y orientación de estudiantes, profesores, directivos (Gestión Académica).
4. Convivencia en el contexto Institucional (Gestión Comunitaria).

**Competencias Comportamentales**

1. Liderazgo y motivación al logro.
2. Sensibilidad Interpersonal.
3. Comunicación asertiva.
4. Trabajo en equipo.
5. Negociación y mediación.

Posteriormente otras leyes, como la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia también complementan las responsabilidades que tiene el orientador como garante de condiciones de calidad educativa junto a los demás maestros para los niños, niñas y adolescentes promoviendo el éxito del aprendizaje, el desarrollo personal de los NNA<sup>16</sup> y su convivencia armónica; labor que conlleva atender las necesidades del estudiante, su familia y su contexto educativo; y la 1620 de 2013, que da origen al Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, involucrando al orientador en el funcionamiento y conformación de los comités de convivencia junto a un equipo integral de profesionales maestros, padres de familia y estudiantado, para dar cumplimiento y establecimiento de los tipos de situaciones que afecten la sana convivencia, las acciones reparadoras y los protocolos de atención establecidos para la intervención de procesos específicos de bienestar de NNA; regulándose en el decreto 1965 de 2013, especificando los tipos de falta y acciones a emprender dentro de los campos de promoción, prevención, atención y seguimiento, en campo de convivencia escolar, promoviendo el compromiso parental, docente y ciudadano en la sana resolución de conflictos y la puesta en práctica de los derechos humanos.

---

<sup>16</sup> De aquí en adelante se denominarán con la sigla NNA a los Niños, Niñas y Adolescentes.

Actualmente se encuentra la Resolución 15683 de 2016, donde se recuerda el Manual de funciones de los Maestros y Directivas Docentes en carrera docente, con las actualizaciones de todas las leyes, decretos y resoluciones anteriormente mencionadas.

¿Pero por qué presentar esta enunciación normativa? Por el hecho de que adicional a toda ella siempre queda la disposición abierta a lo que el rector decida asignar, dejando una brecha para indicaciones a seguir sin fin, encontradas en los manuales de convivencia de cada institución educativa los cuales regulan las funciones o protocolos internos, presentándose muchas acciones que siempre son relacionadas con el bienestar estudiantil, un ejemplo de ello es la asignación del manejo y control de refrigerios o comedor escolar o de enfermería en otras ocasiones.

Al observar el desarrollo del quehacer en el ámbito, las realidades que cada maestro vive en sus colegios, implican más funciones, más habilidades, más tiempo, porque según datos evaluados por las Redes de Orientación Locales, se encuentra que la cobertura va de 250 a 950 estudiantes por orientador, se adicionan las responsabilidades entorno a las necesidades básicas de los menores tales como su alimentación, seguimiento de situaciones de alerta fuera de las psicosociales que refieren a las accidentalidades, situaciones convivenciales, entre otros; sin evaluar que la cantidad de funciones conlleven al descuido e incumplimiento de los verdaderos objetivos de prevención y formación integral del proceso de orientación escolar.

Permitiendo quizás concluir que en ocasiones se convierten en proceso punitivos ya que, ante tantos sucesos, los tiempos de prevención se reducen y los casos de intervención individual se convierten en abordajes sutiles, limitados de tiempo, en los que redundan comentarios como el “cuénteme rápido qué paso”, “sea breve en su narración”, “que pena la interrupción ¿en qué íbamos?”.

Por otro lado, los protocolos se quedan a medias, pues se restringen a remisiones de tipo terapéutico o legales hacia instituciones externas, debido a que la premura del tiempo y la cantidad de estudiantes, disminuyen la posibilidad de escuchar, conocer y comprender que sucede con nuestros NNA, sin clasificarlos a todos por igual, pues a pesar de que las problemáticas puedan ser similares, sus orígenes tienen que ver más con la formación del sujeto en su diferente cosmovisión y génesis, pero estas no se pueden atender o conocer o por lo menos escuchar a cabalidad para encontrar soluciones más asertivas y no tan genéricas.

“El sentido de la Orientación Escolar, ha tenido como constelación lo social y sus estrellas han sido el saber, la investigación, la potenciación de los sujetos inmersos en la escuela y fuera de ella, la interrelación con estamentos mediante la estrategia intersectorial e intrainstitucional. En esa misma línea de movilización, la orientación escolar ha estado vigilante de la vivencia de los Derechos Humanos, se ha mantenido expectante de las relaciones de poder, comunicación, saber y afecto de la familia con los estudiantes, no ha sido ajena al ejercicio hermenéutico de comprender las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa, para generar tejido social, para dar paso a la hifología y a la logósfera educativas. Tampoco ha hecho caso omiso de la infancia, pues gran parte de las acciones, proyectos, planes y programas han tenido como epicentro la infancia.” José Israel González trabajador social (2011, p.3)

Atendiendo al panorama que se presenta, las diferentes organizaciones de orientadores escolares (nodo orientador local y mesa distrital) se han puesto a la tarea de evaluar las funciones, procesos, protocolos, pero principalmente la identidad del quehacer pedagógico, tarea que también se quiere abordar desde este estudio, al hablar de la conformación de la subjetividad del maestro orientador para entender sus connotaciones y cómo desde el entender de dónde nos configuramos también podemos entender cómo se configuran las personas que tenemos bajo nuestra responsabilidad. Es dejar de pensar, hablando desde la experiencia, que la orientación escolar maneja de todo de manera mágica, y es empezar a pensar en una interdisciplinariedad e intersubjetividad que abarca también los diferentes microsistemas que reúnen la formación integral de los estudiantes, familia, sociedad, colegio, vecindad, etc.

Pero también ¿dónde queda la parte científica e investigativa de la Orientación Escolar?, ¿Dónde queda la parte social y humana del quehacer en la escuela?, estos son solo dos de los cuestionamientos que se debaten en la mesa de orientadores de las localidades y en el congreso de Orientación Escolar realizado en los meses de octubre o noviembre (espacio ganado gracias al ejercicio político de orientadores líderes y al programa ya terminado RIO<sup>17</sup>).

Estas preguntas permiten que se lean autores como Óscar G. Hernández (2017), en su escrito titulado *La Orientación Educativa en Colombia*; y Gerardo Meneses Díaz (2001) en “Orientación educativa una práctica interpretada en su cotidianidad”, quienes presentan su perspectiva de orientación escolar desde el cuestionamiento y la crítica, poniendo en conocimiento las falencias del origen conceptual y formativo mismo de la orientación, ya que como indica Hernández este rol es ejercido por diferentes profesionales, generando que su abordaje y perspectiva sea diversa, entre ellos se encuentran psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, educadores especiales y/o reeducativos; llevando a una gran variedad de posibles abordajes e interacciones con la comunidad educativa desde los saberes específicos que cada uno tiene, contrarrestando la unificación en criterios y evaluación del quehacer.

Y más aún cuando uno de los descriptores del perfil docente 1278 manifiesta que cualquier docente puede ser orientador en su aula, generando que ni el ejercicio mismo de la orientación educativa tenga un solo fundamento, sino se convierta en una recopilación de retazos de las responsabilidades y concepciones que se postulan desde los diferentes campos de acción, procesos terapéuticos y entes convivenciales y legales (ICBF, Comisaria de Familia).

Continuando esta línea Meneses también habla de una invitación a generar proceso de reflexión frente a la ambigüedad en la que se desarrolla la orientación escolar, buscando encaminar el ejercicio hacia la formación de un sujeto íntegro

---

<sup>17</sup> Programa RIO Respuesta Integral de Orientación Escolar 2013 – 2017.

ético-social, pero a consideración, la misma palabra integralidad, genera que la amplitud del quehacer lleve a que abarque todo y nada, presentando una complejidad en los campos a estudiar y a intervenir, pues en educación se ve como los estudiantes son afectados por procesos psicológicos, emocionales, biológicos, sociales, ambientales, cognitivos, profesionales, vocacionales, entre otros, generando que los procesos de intervención se extiendan.

Construcciones diversas, tanto conceptuales como metodológicas encaminadas a asumir una autorreflexión de la orientación escolar. En tal caso, poco frecuente, se discute el problema de la construcción teórica e histórica de lo que la orientación escolar ha ido formulando como propio: su situación epistemológica, las condiciones de posibilidad para hablar de un objeto de estudio o de más de uno, los entrecruzamientos de los profesionales de la orientación escolar. [...]. (Meneses, 1997: 38-40)

La invitación a pensar la orientación escolar desde perspectivas epistemológicas, políticas, pedagógicas, sociales y subjetivas, lleva a que actualmente se encuentren diferentes espacios de trabajo tales como: las Mesas Locales y Distritales de orientadores y en el Nodo Orientador, grupo de investigación social y pedagógica conformado por orientadores escolares; preocupados por una apuesta crítica y de cambio necesaria al interior de las políticas educativas y las realidades de las comunidades formativas, mirando desde lo que realmente se vive en la práctica escolar para empoderar la orientación escolar como una alternativa de apoyo y trabajo en equipo con los otros saberes en el ámbito educativo, y no como se ha venido tomando, desde el abordaje punitivo, normativo, curativo y de resolución de problemáticas individuales de fracaso escolar y demás situaciones sociales que bombardean día tras día a los estudiantes.

El campo de diálogo para el cambio debe estar diseñado desde la interculturalidad, intersaberes, pero especialmente desde la escucha y conceptualización del sentido mismo de la orientación en el orientador y el educando, permitiendo que las historias de vida sean una mediación entre la teoría, la práctica y la realidad, evaluando desde allí la significatividad misma del sujeto y sus procesos de subjetividad, analizando qué tan acordes y tomados en

cuentan están dentro de los planes de organización educativa, y para fines de este estudio, en las acciones reflexivas que se generan en la planeación, función, quehacer y sentir mismo del orientador escolar.

El hecho de detenerse a pensar en ello, permitirá no solo, como lo plantea Meneses y Hernández, direccionar el objeto de estudio de la orientación escolar para fines de conceptualización, sino también generar mejores garantías en el ejercicio de la profesión, ya que actualmente se encuentra al conversar con compañeros orientadores su preocupación por los niveles de estrés laboral, aumento de responsabilidades y cobertura, disminución de ayudas intrainstitucionales e interinstitucionales para la intervención con los estudiantes y sus familias, acercándose a desarrollar dificultades en la salud mental del orientador como del orientado, ya que esta (salud mental del estudiantado) es una función implícita que se está asignando para atender, sin tomar en cuenta que los orientadores no son terapeutas sino educadores.

Como plantea Isabel Solé (2002), en algunas ocasiones se olvida que la orientación escolar “es una función vertebradora... dirigida a potenciar y enriquecer el desarrollo de los individuos que integran la institución educativa” (2002, p 20); rescatando así su importancia en el campo, pero también su articulación con todos los procesos formativos que se dan, dejando atrás un poco la mirada de solo resolución de problemas, y si configurando que el conocimiento y la intervención de orientar debe desarrollar diferentes estrategias e instrumentos para abordar familia, estudiantado, profesorado y comunidad, requiriendo que el profesional de este quehacer tenga...

“un posicionamiento claro ante opciones diversas, tanto de tipo científico como ideológico y ético..., es un profesional estratégico y reflexivo, que analiza, evalúa e interpreta los fenómenos a que se ve confrontado” (Solé, 2002, p 29).

#### 4. Travesía del Caminar: Explicación Metodológica.

“Sólo la investigación nos posibilitará saber qué *historias enseñadas* circulan y cuáles son las historias **que deseamos enseñar**, para la configuración de una formación de sujeto ético-político durante de un contexto de violencia en transición”.

(Herrera, Ortega, Cristancho, Olaya 2013).

Esta investigación se genera a partir de una serie de inconformidades frente al quehacer mismo que como orientadora escolar andaba realizando y las diferentes posturas que aparecían, leyendo en los seminarios en el Énfasis de Cultura Política y Subjetividad, generando como hipótesis que el problema de los cuestionamientos que se estaban suscitando iban dirigidos hacia el no comprender qué lugar estaba ocupando el sujeto (tanto el orientado como el orientador) en los procesos de intervención de orientación escolar y el cómo abordar la incoherencia, que se presume, entre el quehacer y la significación del otro y de uno mismo, generando como conclusión personal, que el problema mismo existía y seguiría existiendo, hasta que la forma de pensar y concebir la realidad de los actores educativos se comprendieran de manera distinta, pero sobre todo se analizara y reflexionara de manera diferente, empezando por escuchar al otro, que en muchas ocasiones resulta siendo uno mismo, porque en el afán del cumplimiento es la primera persona que olvidamos escuchar.

Por ello, la ruta de esta investigación comienza por aclarar la situación problema, encontrando que existen interrogantes constantes frente al rol que se está cumpliendo en orientación escolar ante la comprensión de la real situación vivencial de los estudiantes, frente al ¿cómo? en muchas circunstancias educativas ignoramos la historia, sentir, pensar y en sí la vida de los niños, niñas y adolescentes, el ¿por qué? en variadas ocasiones ignoramos la voz de los niños, niñas y adolescentes, y solo le asignamos peso a la voz del adulto, ya sea este maestro, padre de familia, ente judicial, y demás; cuestionamientos que llevaron a presentar respuestas que sonaban más a excusas pero que eran reales como la inexistencia de espacios y tiempos para brindar una intervención psicopedagógica asertiva, en campos educativos que superan el parámetro estudiantil, donde los tiempos de atención son reducidos por reuniones de tipo organizacional, donde se debe brindar respuesta a diferentes funciones a cargo del servicio social, orientación vocacional, proyecto de vida, dificultades de aprendizaje, maltrato, dificultades académicas, falencias convivenciales, prevención o promoción, atención a familias y maestros, entre otras.

Pero una de esas repuestas que empezó a producir inconformidad personal, fue analizar realmente cuál era la finalidad de un orientador escolar ante los procesos formativos integrales de los niños y adolescentes, y cómo está de alguna u otra forma se estaba desdibujando hacia una función de “juez”, “todero”, “salvador”, “solo problemas”, “cumplimiento de requisitos”, función que a su vez no solo generaba un descontento profesional sino también un descontento personal, evocando un llamado de atención frente al sujeto político, social, humano e histórico que se supone sé es, direccionándose así, que la primera mirada de análisis se debería realizar sobre la subjetividad misma del orientador.

Este desconcierto llevó a determinar que era necesario formular una construcción textual que invitara a preguntarse dónde estaba quedando dentro del campo educativo la comprensión por la configuración de subjetividad, siendo necesario primero interrogarse qué sucedía con la subjetividad propia del actor que realiza

intervenciones psicopedagógicas bajo los parámetros anteriormente presentados. De allí que nazca la necesidad de autorreflexionar, autocuidar, autoanalizar que está sucediendo con el orientador escolar en su subjetividad a través de la autonarración, esperando que de dicho ejercicio pueda surgir una propuesta de abordaje psicopedagógico con los estudiantes en el área de orientación escolar, para generar proceso de asesoría, prevención y sobre todo de formación integral para nuestros niños y adolescentes.

Ante esta aclaración se escriben los objetivos a investigar y se presentan los presupuestos teóricos y el enfoque metodológico que acompañará el caminar de dicho estudio, construyendo bases conceptuales frente a la investigación biográfico-narrativa como posible estrategia que posibilite develar los procesos de configuración de subjetividad, pero también que permita el análisis de los mismos desde la reconstrucción de memoria e historias experienciales del sujeto, poniendo en diálogo las categorías de subjetividad, intersubjetividad, formación, experiencia, autocuidado, autorreflexión y quehacer orientador.

Es un método que permite que se emplee el lenguaje de una forma narrativa para presentar una experiencia de vida, convirtiéndose en una técnica con la cual el ser humano puede expresar su pensamiento, fortaleciendo su aprehensión frente a lo que es como sujeto y al cómo él afecta y es afectado por su contorno social, cultural, político y hasta natural. “Al unir el lenguaje (en su sentido amplio, que incluye toda gestión de símbolos más allá de las palabras) con la vida en sociedad, obtenemos los discursos” (Manzano.V,2005, p1); en este caso las narraciones autobiográficas permiten plasmar una pauta de comunicación que otorgue significado a nuestras acciones que puedan conllevar a una orientación de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se generan en la escuela.

Por ende, este trabajo, pretende presentar a través del análisis de la autonarración de la experiencia personal y profesional de una mujer maestra orientadora vinculada a la Secretaría de Educación de Bogotá, la perspectiva de

su quehacer laboral, relacionado con los ámbitos personal, emocional, de responsabilidad por el otro y la configuración de subjetividad, que han tenido lugar durante el ejercicio de su labor con estudiantes de secundaria en un ambiente megaeducativo; convirtiéndose en la muestra de una posibilidad investigativa donde, se mencionó anteriormente, el sujeto de conocimiento es el mismo autor que emplea la autonarración biográfica, a modo de metodología de indagación, comprensión, reflexión y transformación, esperando que posteriormente a este trabajo, se pueda emplear como método de intervención con los estudiantes en orientación escolar.

Porque, la narración autobiográfica no solo implica la escritura de experiencias de vidas, sino también se amplía para la descripción de sucesos históricos, geográficos, acontecimientos sociales, desarrollo individual y social, dinámicas de entornos familiares, escolares y culturales que establecen un diálogo con estructuras epistemológicas que conllevan autorreflexionarse, a través de la expresión y el pensamiento analítico de la concepción de sí mismo, tomando diferentes perspectivas que permitan la realización de cambios a manera de evaluación y autocuidado para mantener o mejorar los procesos en los cuales intervenimos como sujetos en continua interacción con el mundo.

Luego de establecer el método de investigación a emplear en el estudio, sus objetivos y posible incidencia en el campo educativo, se constituye un autorrelato desde el quehacer como maestra orientadora escolar en la sección de secundaria de una institución educativa distrital, pero también como mujer, madre, hija, estudiante, sujeta política, en sí como ser humano integral; en el que se entrelazan recuerdos, retratos, documentos personales, bitácoras, ejercicios autobiográficos, evaluación docente, conversación reflexiva con terceros tanto en el ámbito personal y profesional, pues dichos registros biográficos, lo plantea Pujadas (2000), pueden ser incentivos para el investigador, ya que este decide si les asigna, un valor afectivo o simbólico que le permita continuar con su análisis, o

cumplan con la función de detonante del proceso de rememoración de los acontecimientos pasados.

Ante el corpus del estudio se presenta un relato que va mezclando análisis, evaluación, muchos interrogantes, pero también una interlocución teórica, cuya finalidad es dar relevancia a la propia voz, pero también acompañarla por un trayecto donde continuamente se presenta un diálogo de saberes, de concepción de pensamientos y de pautas de experiencias, pues, retomando la postura expuesta de subjetividad brindada por Vargas G. (2007), el sujeto conforma su subjetividad evaluando lo que la intersubjetividad le ofrece, y adopta para sí aquello que es procesado por su pensamiento crítico.

## **5. La historia: la orientación escolar contada desde una “tranquila historia”**

Cuando construimos conocimiento frente a la realidad, muchas veces lo hacemos partiendo de la interpretación que nos cuentan los demás de algo que solo medio saben o intuyen; de lo que leemos en los libros escritos por otros; de la versión que los demás tienen de nosotros mismos, y en algunos casos de la versión anarquista que creamos de nosotros. Pero que importante es que asignáramos valor a las palabras, narrativas, testimonios e historias de vidas de nuestras vidas, donde se una lo que escuchamos, vemos, dicen, decimos, hacemos, hacen, pensamos, piensan, en general que pudiéramos aprender para comprender nuestros orígenes, sentimientos, historia y construcciones personales y sociales, retomando de nuevo nuestras vivencias para recordar, lo que se sintió con el dolor, con la tristeza y con la alegría, con el despertar día tras día a nuestra historia, a nuestra sociedad, a nuestra realidad; ya que es en este diálogo interno con aquello que constituye al sujeto en el mundo inmanente que puede hallar una comprensión, pues como lo propone Vargas G.(2007, p ) “el sujeto no se autocomprende plenamente en sus propios procesos expresivos, incluyendo el discurso; por eso se hace necesario que se vuelva a abrir a la comprensión desde su propia interioridad”.

Para la realización del siguiente espacio de comprensión se retoman ámbitos personales, laborales, académicos, vivenciales y sociales, para generar un espacio de observación y reflexión, donde se denotan procesos de formación no solo intelectuales, sino también subjetivos, políticos, culturales, entre otros; permitiendo así que el sujeto afecte su entorno, pero también se vea afectado por

este y de respuesta a sus necesidades particulares y colectivas, configurando así su subjetividad y ¿por qué no? impactando también la subjetividad de otros.

### **5.1. ¿Será que nuestra vida es definida desde la infancia?**

*“No voy a dejar de hablarle sólo porque no me esté escuchando. Me gusta escucharme a mí mismo. Es uno de mis mayores placeres. A menudo mantengo largas conversaciones conmigo mismo, y soy tan inteligente que a veces no entiendo ni una palabra de lo que digo”*

*Oscar Wilde.*

No siempre las historias nacen desde el primer día de vida, o por lo menos la mía no, yo decidí que nacería 12 años antes, o bueno, constantemente me lo replica mi madre, nacería 11 años y 6 meses atrás, cuando mi hermanita nace y sin saberlo empieza a construir un camino para una personita que no sabe si existirá, pues a sus 11 años aun creía que seguiría siendo hija única.

Y digo que aquí comienza mi historia, porque aunque sea un poco complejo mi hermana ha marcado gran parte de mi trayectoria, ya que ella les enseñó a mis padres a cumplir con este rol para que cuando yo llegara a sus vidas no fueran tan inexpertos, preparó un camino con sus ensayos y errores para que al tenerme en sus brazos no me pasara lo mismo que ella ya había vivido, sufrió los castigos y desaciertos de mis padres en su crianza para que no los replicaran conmigo, además asumió por mí el rechazo de haber sido la primera hija mujer y no hombre como esperaban, pues recordemos que en nuestra sociedad machista existía el anhelo de tener por primogénito un hijo hombre para que conservarse “el apellido”.

Por ello, y muchas cosas más digo que mi historia comienza por mi hermana, a quien después de muchos años sigo amando y respetando con todo mi corazón y valorando las grandes huellas que con su vivir marca también en mí caminar.

Históricamente nací en un año donde nuestro país pasaba por la presidencia de Virgilio Barco, muere asesinado Guillermo Cano director del periódico *El Espectador*, sucede la masacre en el Restaurante Pozzeto por parte de Campo Elías Delgado, relato que me impactó y me generó un gusto particular por las historias criminalísticas; el papa Juan Pablo II, uno de los dirigentes religiosos más influyentes del mundo, visita a Colombia, “el Santo Padre dice que el país necesita la paz porque de lo contrario es difícil sembrar esperanza”; Miguel 'Happy' Lora realiza tres exitosas defensas de su título mundial de peso gallo, el monteriano se gana el afecto del país no sólo por sus capacidades en el ring sino por sus opiniones sobre distintos temas de actualidad. Estas son solo algunas de las historias que llenaron los diarios, pantallas de televisión, emisiones de radio, pero sobre todo las memorias de nuestros abuelos, padres y de quienes nos hemos preguntado por lo sucedido en nuestro año de nacimiento.

Nací en la clínica David Restrepo una de las muchas clínicas buenas, lo dice mi madre, que ya no existen por políticas de reformas en la salud, donde la atención especial era para maternas y recién nacidos; crecí en una familia que muchos llamarían “normal”, conformada por papá biológico, mamá biológica, hermana y una preciosa y encantadora abuelita, que realmente era quien cargaba una familia en sus hombros, pues era el centro de la vida de todos nosotros. Era una madre maravillosa, trabajadora, quien se casó con un hombre mayor que ella, y aunque muy, pero muy poco contaba historias de su infancia y juventud, asumimos que lo hizo por salir de su casa en la que le tocaba servirles a todos bajo unas condiciones de trato fuerte; enviudó muy joven y continuó con la crianza de mi mamá sola, ayudándose económicamente con la pensión de mi abuelo y sus trabajos en costura. Nombro lo de la pensión, evocando que en la actualidad nos encontramos muchas personas cuestionando y luchando a diario por una pensión,

pero día tras día, las leyes y políticas estatutarias buscan cómo abolir estas garantías para muchos empleados y viudas sin pensar que este podría ser el único sustento estable para muchas familias, y sin ir tan lejos evaluemos las garantías pensionales que tienen los maestros que se vincularon a la Secretaría de Educación antes del año 2002 y las limitantes que tenemos los docentes vinculados después.

Yo era una nena encantadora (sino me echo flores yo ¿quién lo hará?) de tez trigueña, cabellos lizos y negros como la noche, muchos decían que mis rasgos eran los de una “indiecita”, con ojos grandes donde decían mis familiares se podía ver la inmensidad de la felicidad que constantemente reflejaba con mi sonrisa, pero también era la inmensidad de lo que ellos ya habían designado, mi futuro de niña “tremenda”, voluntariosa, inteligente y mandona. Continué creciendo en conocimientos, aprendizajes, experiencias, sueños, consentimientos, caídas y levantadas, enfermedades y hospitalizaciones, pero sobre todo en mucho amor, pues era la “bebé de mi casa”, afirmación literal.

Mi paso por la escuela.... Preescolar y primaria.

Todo comienza con un vago recuerdo de mis inicios de vida escolar, en el colegio Flores de Mayo, ubicado cerca a mi casa y donde el nombre me encantaba porque hacía referencia a mi mes de cumpleaños. Mis padres me llevaban todas las mañanas, pero no me podía faltar la compañía de mi Osito preferido, porque cuando se me quedaba armaba tal pataleta que ellos debían llevármelo de inmediato.

De mis maestros no tengo recuerdos muy explícitos a nivel de lo que me enseñaban, pero si recuerdo que me consentían, me escuchaban, hasta la figura de la Rectora siempre fue percibida como una maestra seria pero muy dulce con los estudiantes, tanto así que a pesar de los años nos encontramos entre las

calles de mi barrio y nos saludamos con el mismo cariño y respeto que en esa época.

Los escenarios de formación del ser humano permiten que con el planteamiento de relaciones los sujetos comiencen con la configuración de subjetividades singulares y colectivas. En esta parte de la historia empieza a verse procesos de afectación donde el lenguaje verbal y no verbal de los maestros enmarcan no solo recuerdos sino también el entablar una interacción con el entorno que lo rodea como es la Escuela; interacción que no solo afecta la dimensión cognitiva, sino también se observa en lo histórico, emocional y social generando parámetros de como vemos las cosas o las veremos, según la experiencia que tengamos.

No puedo mentir que anhelaba la hora de la salida para ver a mi mami, para que me gastaran un roscón con mucho queso y bocadillo; y para quitarle una florecita a la Glorieta de la Virgen que había camino a mi casa y llevársela a mi madre amada. (A manera de explicación en términos mi mami, es mi madre biológica, y mi madre, es mi abuelita con quien me críe por muchos años).

Terminé allí feliz transición, queriendo muchísimo a mi amorosa y defensora maestra aprendiendo a leer, escribir cartas, jugar en el resbaladero, construir amistades con muchas personitas que ya no veo con frecuencia, pero con las cuales crecí por vivir en el mismo barrio, pero sobre todo por participar en la Iglesia y estudiar en el mismo colegio.

Luego fue el ingreso al Colegio Distrital La Merced, donde no me gustó mucho que me tocara repetir transición, porque según ellos no tenía la edad todavía para ingresar a primero, y en este suceso cuestiono un poco la tarea de la escuela, ya que considero que sería importante reconocer que cada sujeto en su singularidad trae consigo un saber y deseo particular, pues afirma Charlott (2008) que es necesario “Preguntarse menos por la construcción y más por su diferenciación pues “no se va a la escuela para aprender sino para continuar aprendiendo”.

Al final, la experiencia no fue nada desagradable, tuve una maestra que, con un gran nivel humano y exigencia académica, me enseñó a manejar la letra cursiva, mejorar mi nivel de lectura, trabajar con plastilina y pinturas, nos ubicaba en grupos dentro del salón y nos asignaba responsabilidades como tocar la campana para que los pollitos y los patitos (nombres que recibíamos los niños de los diferentes transiciones) ingresáramos al salón de clase, y ya se imaginarán lo bien que nos portábamos para ocupar ese cargo, porque de todos era el más importante y divertido.

Lo único es que nos tenían en la “Jaula de Preescolar” y no conocíamos muy bien el resto del colegio. Situación que se vio fuertemente reflejada cuando ingresé a primero y mis padres no me pudieron acompañar el primer día, como los de mis otras compañeras, me sentía muy sola en un lugar gigante con un montón de personas desconocidas. Pero no lloré fui valiente, y le pregunté a una maestra que se veía bastante brava, que, si por favor me podía ubicar en el grado primero, y curiosamente nuevamente mi vida, me enseña que los momentos se presentan por algo, incomprensibles en el instante, pero significativos en la posterioridad; pues aquella maestra “brava” sería mi maestra de toda la primaria.

La maestra mencionada, merece llevar el título de Maestra, con mayúscula, y sus enseñanzas demuestran desde su quehacer como buscaba cumplir con el objetivo de formar, visto desde la perspectiva de Runge y Garcés (2011), donde consideran que los seres humanos somos seres formables, que se convierte en característica primordial, permitiendo así, que la educación encuentre su campo de acción y finalidad, “el ser humano se nos presenta como un ser no especializado y formable que requiere precisamente de la educación para constituirse en humano”(p,21). Pues, más que formar personas intelectuales, nos ayudó en nuestro crecimiento y desarrollo como mujeres, tanto así, que también representa una gran influencia en mi proyecto de vida, gracias a que su ejemplo y las oportunidades que me brindaba, me permitieron adquirir un gusto especial por la docencia, y ni que decir, por el ayudar incondicionalmente a otros.

Recuerdo tanto su amor por lo que hacía, que lograba que aquellas asignaturas que comúnmente algunos estudiantes llaman aburridas y tediosas, ejemplo matemáticas y español, se convirtieran en las clases más solicitadas por sus estudiantes, ya que su didáctica (ahora puedo nombrarla así), era a través del juego, de la experiencia, de concursos, pero sobre todo de aplicación a la vida real. A mi mente vienen los momentos en que los grandes énfasis académicos se realizaron en lenguaje en la promoción del amor por la lectura y su comprensión, trabajábamos muchas sopas de letras, crucigramas, descubre el mensaje, entre otras, pues era indescriptible como ella con sus tonalidades empleadas para la lectura de historias nos permitía soñar en cada una de sus narraciones, descubrir que pasaría y sumergirnos en un amor por leer, que estoy segura muchas de mis compañeras de esa generación, aún lo siente por no haber sido impuesto sino construido; y en matemáticas me encantaba que dentro de la estrategia evaluativa se realizaban quiz diarios de la resolución de una operación, pero era tan divertida la manera como la maestra lo planteaba que terminaba siendo un juego, un concurso.

En artes tuve dos grandes maestros y posteriormente amigos, donde recibí más su apoyo y comprensión que exigencia académica, ya que nunca he sido buena para las artes y la educación física.

Es así como recuerdo mi primaria, llena de travesuras, aprendizajes, juegos, salidas pedagógicas, que por cierto ahora se han convertido en proceso complejo de realizar en los colegios distritales, por tanta normatividad a cumplir a nivel de activación de seguros, manejo de presupuesto institucional, cantidad de proyectos a implementar de diferentes entes institucionales con Secretaría de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y otras entidades, conllevando a que la escuela ya no salga a la ciudad con la facilidad de antes, y que los estudiantes desde el ámbito escolar no puedan vivir sus aprendizajes como comunidad educativa fuera de los muros institucionales. Por ejemplo, para hacer una salida pedagógica en mi lugar de trabajo, el presupuesto asignado solo cubre el transporte

de la salida, pero el destino debe ser gratuito, ya que el colegio no puede subsidiar el ingreso de los 3500 estudiantes que tenemos matriculados, ni podemos solicitar dineros a los padres de familia, complicando un poco que se den a cabalidad todos los requisitos.

Mis amistades de primaria aún se mantienen, aunque no era realmente la más popular entre mis compañeras por ser consentida por mis maestros y ocupar los dos primeros lugares en el cuadro de honor, pero puedo asegurar que las amigas que tuve, son y serán las mejores, y eso ya es mucho que decir en esta época donde la historia de nuestra sociedad ha generado que se presente rutinas de comunicación no verbal, de encuentros no presenciales, de redes sociales que nos informan los triunfos pero no los caminos de nuestros “conocidos”, de procesos de violencia que hacen que sentimos continua desconfianza del que nos saluda, del que pregunta una dirección, del que simplemente está a nuestro lado.

Mi dulce a dolé “ser”: bachillerato.

El cambio a Secundaria fue menos traumático, continuamos con el mismo grupo de toda la primaria por ende seguimos con los amores y desamores que ya habíamos construido durante cinco años como compañeras.

Nuestra directora de Grupo de Sexto, la llamábamos Arcoíris por el color de cabello, aunque muchas pensábamos que su cabello hacía honor al que en momentos considerábamos (atrevidamente) que se le “corría el tejado” como coloquialmente se dice ante una persona que en momentos dice una cosa y al otro se contraría, pero entre sus cosas nos ayudó mucho a superar esa transición del cambio de primaria a secundaria, adaptarnos a las dinámicas propias del nivel, y a que nuestros padres recibieran quejas por todo, pero gracias a una de esas quejas dejé de ser víctima de burlas de algunas compañeras, gracias a que ella actuó de manera pronta y no permitió que la situación pudiera llegar a mayores; mostrando

una vez más como el actuar de una o varias personas puede marcar, así sea solamente, los recuerdos de una persona.

Quizás gracias a mi gusto por la docencia, a mi actitud, al haberme criado entre personas mayores, al ser respetuosa y discreta, se me era un más fácil entablar relaciones de amistad con mis maestros que con mis compañeras, amistades que aún conservo con mis maestros de educación física, tecnología, música y orientadora; con los cuales ahora no solo comparto un grato de recuerdo de maestro-estudiante, sino de colegas dentro de la carrera docente del Distrito.

Desde esta narración Runge y Garcés (2011, p24), hablan sobre la formación, desde el comprender como los seres humanos tienen “diferentes formas de formarse o subjetivarse”, llevando esto a no separar el estudio del desarrollo humano y social, del campo de la educación, generando que hasta las mismas relaciones sociales que se construyen en la escuela, aporten a asimilación de aprendizajes de orden afectivo, social, ético-moral, y político, desde los cuales los sujetos van configurando su pensamiento, memoria, proyección de vida, habilidades psicosociales e intelectualidad, al ordenar sus presaberes en constante diálogo con los del otro, desde el uso del lenguaje como medio de interacción.

Mi círculo de amistad con pares, siempre fue pequeño, pero aun al pasar de los años conservado, y algunas otras compañeras cercanas se tornó en un proceso de práctica anticipada de lo que sería mi vida laboral, ya que me gustaba apoyarlas, enseñarles los temas que no comprendían, realizar tareas juntas, al punto que mi casa se convertía en un salón de clase donde efectivamente el papel de maestra lo realizaba yo, y el día de las evaluaciones nuestro salón de clase se convertía en una fiesta de la emoción que nuestro grupo de estudio lograba buenas calificaciones.

En la época de la adolescencia sí empecé a sentir que el colegio era como una cárcel disfrazada, por el sencillo hecho de que no podía entrar y salir de él cuándo yo quisiera, o asistir a las clases que yo quisiera sin represaría alguna, pero igual lo pensaba, pero no lo manifestaba, seguí siendo la estudiante juiciosa y aplicada que siempre había sido. Me iba pésimo en Educación Física, pasaba materias como matemáticas, español, física, química, inglés (las supuestamente más importantes o de núcleo básico, ya que las otras eran llamadas de costura o núcleo general restándoles jerarquía), con calificaciones de 5 y la de ejercicios sacaba 1, esa era terrible, pero bueno no niego que la maestra me ayudaba muchísimo.

Realizábamos salidas pedagógicas que me permitieron conocer lugares, que pensaba en esos momentos no podría conocer porque la situación económica en mi casa no era tan favorable; presté servicio social como “patrullerita” escolar, e hice mis pasantías en la modalidad de bachillerato comercial en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje, en la Superintendencia Bancaria y Planeación Distrital, experiencias inolvidables no solo por la adquisición de conocimientos sino por las experiencias de vida y acercamiento al mundo laboral; tipo de educación que en este momento de mi vida me ayuda a pensar ¿si en la escuela se nos forma para continuar con un proyecto de vida integral o si por el contrario se enmarca la proyección hacia el trabajo (educación para el trabajo)?, aspectos a observar cuando la “pregunta de fondo es qué papel juega la educación y como a través de ella se ha formado a los seres humanos” (Runge Peña, 2011).

Es mirar lo que surge desde el ser humano hacia el mundo, y lo que el mundo le da al ser humano. Por ejemplo, Charlott (2008) propone que aprender en la escuela permite comprender mejor “la vida, por tanto, la relación con el saber en la escuela debe estar mediada entre la *continuidad*, que es la prolongación de lo que el sujeto vive afuera, y *la ruptura* de la lógica de aprendizaje de la escuela; retomando su sentido en formar sujetos que relacionen el trabajo de la escuela con su proyecto de vida. El sentido visto desde aquellas cosas que brinda la

escuela y que me sirven para ponerlas en diálogo con mi realidad, muchas veces para subsistir en ella o para transformarla.

Frente a mi ámbito personal, pasé una adolescencia “tranquila”, evaluándola frente a la preocupación que ocasiona hoy en día, no a los jóvenes sino a los padres que en muchos momentos no sabemos cómo afrontar y nos adolece más a nosotros que nuestros jóvenes lleguen a esta etapa que a ellos mismos. Continuando con este aspecto, a pesar de que mi colegio era femenino o quizás a causa de ello, no me la llevaba muy bien con las mujeres, prefería siempre los amigos hombres, es más recuerdo una ocasión donde salimos con mis compañeras de colegio a jugar basquetbol y apenas vieron que saludé a unos amigos del barrio y que iban a jugar con nosotras, en el instante que giré mi cara para decirle a las niñas que formáramos grupos, ya no estaba ninguna alrededor, pues no estaban muy acostumbradas a interactuar con niños, adicional que comprendo ahora que podría haber sido producto del famoso interés por el sexo contrario, el despertar de un proceso de sexualidad, y un desarrollo social propio de la etapa madurativa del adolescente, estudiando desde la puericultura del adolescente (Restrepo y Ruiz, 2005, p 237) , donde se clasifica en tres etapas, la adolescencia temprana, media y final, conceptualizando en cada etapa cambios a nivel físico, psicológico y morales desde la teoría del desarrollo como las de Lawrence Kohlberg, Sigmund Freud, Erik Erikson, James Tanner.

Durante mi transcurrir por la edad de adolescente y joven, participé de grupos católicos en la parroquia de mi barrio, situación motivada no solo por mi familia sino hasta por ubicación cartográfica que colocaba la iglesia católica como parte primordial de la dinámica diaria del sector, pues en el centro de sus principales vías de ingreso y egreso había una glorieta con la Santísima Virgen a una cuadra de distancia de la esquina de mi casa (punto de encuentro de muchos vecinos) y a cinco casas hacia el norte estaba la parroquia, y aunque esta cercanía fue significativa, las enseñanzas de mi familia frente al amor por Dios, lo fue más,

pues contaba con la participación de mi hermana como catequista, trayectoria que yo seguí apenas me dejaron participar y formarme para ello.

No puedo negar que fue una época maravillosa, donde no me canso de dar gracias a Dios por lo vivido, conocí grandes personas que dejaron huellas en lo que hoy en día soy, mujer, amiga, orientadora, hija, hermana y madre, a ellos les agradezco mis lágrimas de tristeza, consentimiento y muchas alegrías, a las abuelitas que asistían a la iglesia, viejitas hermosas, incluida mi bella madre, quienes contaban sus historias y nos controlaban para que no fuéramos “jóvenes alocados”, a sacerdotes que me enseñaron a cuestionar y a creer, al poder vivir mis primeros amores entre la inocencia pero también la curiosidad propia de una corporeidad e inteligencia emocional en desarrollo. Y lo nombro, considerando que no ubico de manera definitiva mi configuración como sujeto solo en esta etapa, sino que forma parte del inicio, pues resalto la influencia de otros incluyendo una organización territorial, en mi sujeto y en lo que afectó a los otros desde mi quehacer actual, pues me adhiero a la exposición de Guillén (2006) frente a que la formación vista como “lugar de despliegue y realización del sujeto, requiere de todas las reformas que imponen la intersubjetividad”; aplicado a mi historia analizando como el sujeto forma su pensamiento, lenguaje, determinaciones en entornos específicos que a su vez lo dejan expresarse, permitiéndole actuar dentro de sus posibilidades de presente, con planeación de horizonte futuro.

Aprendí, qué era servir a los demás, sentir amor por el otro y no por los abrazos y besos, sino por sentir respeto por las personas independientemente de sus errores, a tolerar las diferencias, pero una tolerancia de comprensión y aceptación real, pues de allí construí una amistad con una mujer virtuosa con una preferencia sexual diferente a la mía y aunque mi familia sentía temor por su cercanía, también con el pasar de varios años aprendió a querer y respetar; y la lección que más me marcó y aun la sigo promoviendo en los niños y adolescentes que están bajo mi responsabilidad, fue la de reconocer al otro con un sencillo pero gran “saludo”, de allí que no concibo que una persona educada, de la religión que

practique, con la cultura que haya crecido, con las condiciones de vida que tenga, no brinde un saludo a otra persona; ya que aprendí que esta es la mejor manera de dar importancia al otro, de decirle que existe para mí, lo respeto como espero que me respete y lo reconozco como el sujeto que es .

Obviamente durante toda esta transición estuvo mi hermosa familia, en especial uno de mis grandes amores de la vida mi Madre del Alma, a quien le debo todo lo que viví; en ese lugar deje mis mejores recuerdos, mis mejores momentos que, aunque acudan a mis ojos lágrimas al recordar, sé que lo experimentado allí, fue lo que forjaron mis valores, mis pensamientos, mis sentimientos, el sujeto que soy hoy en día.

## ***5.2 ¿Lograré escucharme y escuchar al otro, para aprender desde mi memoria y la suya?***

Este apartado de mi historia no se separa del anterior, pero si toma un contorno dirigido hacia mi quehacer y hacia mi responsabilidad conmigo y con el otro como lo menciona Mélich (2001)<sup>18</sup> “no se trata sólo de afirmar que el otro es importante, sino que hay que saber reconocer el papel central que tiene en la construcción del yo”.

Y tocó crecer ... la universidad.

Ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, después de una prueba de admisión y entrevista, y gran expectativa, pues yo quería estudiar allí, y quería entrar a la Licenciatura en Psicopedagogía, puesto que mi deseo estaba

---

<sup>18</sup> Mélich, J.C, Palou, J. Poch, L., Fons, M. (2001). Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos. Editorial Síntesis. España.

rodeado de mis acercamientos al enseñar a otros, porque de alguna u otra forma quería cumplir el sueño que mi hermana no pudo, ya que a ella aunque le pagaron una carrera en universidad privada, le tocó estudiar lo que mi padre decidiera; porque mi ejercicio de acercamiento a las personas estaba conformado por servicio, escucha, comprensión, intuición, respeto y paciencia, y que mejor que poner estas habilidades en favor del desarrollo de los niños en un ámbito donde permanecen gran parte de sus vidas. Si analizamos la decisión que se toma en este marco de la vida de una joven, podríamos analizar que se observa un sujeto que construye su saber e identidad desde una interacción dialógica con los otros y con el entorno, tal y como plantea Habermas (2002) “Las percepciones y los juicios se articulan gracias a una red de conceptos lingüísticamente organizados; y las acciones tienen lugar dentro de los cauces de prácticas ya acreditadas por la costumbre. Un sujeto tal no puede estar consigo mismo sin estar con los demás, y es precisamente en el trato con los otros sujetos que se toma conciencia de su propio ser” (Vargas G, 2010 p 73)<sup>19</sup>. Pues partimos de principios culturales arraigados en nuestras familias que conllevan que nuestras proyecciones de vida se encuentren enmarcadas no solo en nuestro deseo e interés, sino también por la incidencia que tienen los otros en nuestras vidas, puede ser desde los consejos que nos brindan, los ejemplos de vida que evaluamos o en la relación que entablamos con las personas o ámbitos que nos rodean, circunstancia que determina los estudios de educación superior, la vida laboral, entre otros momentos.

Mi recorrido por este entorno pedagógico, fue a nivel social hermético, pocas amistades, pero muchos compañeros cercanos de diversas carreras; a nivel académico si se recibió mucha información, se construyeron conocimientos, pero sobre todo experiencias de vida personal y profesional. En esta época comienzo a trabajar con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, donde comprendo que

---

<sup>19</sup>Vargas, Guillén G. & Reeder P. H. (2010). Ser y sentido, hacia una fenomenología trascendental-hermenéutica. Editorial San Pablo. Bogotá.

definitivamente la teoría me ayuda a acercarme a la realidad, pero nunca superará ni será la realidad, ni me brindará el mismo conocimiento que esta, pues en esta experiencia una niña en estado de vulnerabilidad albergada en el orfanato, detiene mi discurso de “estudia porque es importante para tu vida, te ayudará a conseguir un buen trabajo, etc.”, con palabras sencillas como “yo me gano más dinero en un día en la esquina de la calle, que usted aguantándose a estas mocosas”, desde ahí creo que entendí el significado de escuchar, no juzgar y comprender las condiciones de vida para mejorar la calidad de vida.

Recuerdo con mucho cariño algunos de mis maestros que realmente promovieron no solo contenido teórico sino procesos de reflexión, pero también tengo presente aquellos modelos a los que le pido a Dios no permita que llegue a imitar. Fue una época muy dura personalmente, ya que pierdo a mi amor más grande a mi Madre querida, una mujer que sin medida alguna me ofreció su amor incondicional, me crio, me cuidó y aunque sin títulos profesionales, pero con el mayor conocimiento que le dio su experiencia me enseñó lo que realmente significa el amar, dar su vida por su familia y luchar por alcanzar los sueños que se propone; por ella abandoné parcialmente mis estudios mientras la cuidaba en la clínica, pero los maestros y mis compañeros me apoyaron, luego de su muerte duré hospitalizada 15 días, yo la verdad no pensaba que lograría continuar con mi semestre, pero con todo ese ayuda se alcanzó la meta.

He pasado por diferentes procesos de formación después del pregrado, con el Instituto Alberto Merani, la Universidad de los Andes, la Fundación Nacional de la Liga contra la Epilepsia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (experiencia que realmente me ha retado como profesional, persona, y estudiante, pues exige una disciplina y organización precisa para que la concepción de aprendizaje autónomo permita la construcción de conocimiento y logro de objetivos, es retomar el pensar de que usted aprende por lo que usted construya con algunas mediaciones didácticas y pedagógicas); y nuevamente para la aprobación de la maestría regresé a mi universidad, donde he visto mayor relación entre las teorías

trabajadas y analizadas, y la actitud que promueven y tienen los maestros de ser coherentes con su pensamiento educativo y evaluativo. Ha sido pensarme no solo mi vida académica sino mi práctica diaria de otra manera, es desanimarme, pero también volver a empezar y reflexionar frente a lo que hago en mi casa y lugar de trabajo, tratando de que cada acción que emprenda genere un cambio para mí y para los demás.

*“Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo”*

*Albert Einstein.*

**Soy lo que he pensado, lo que he construido con la presencia de otros.  
¿Pero qué hago con lo que soy? ... mi vida como orientadora escolar:**

El entramado de mi quehacer como maestra orientadora tiene muchos matices que entran en funcionamiento al momento de ejercer, pero acá y para efectos del estudio se narraran los aspectos de intervención con estudiantes, sus enseñanzas en mi vida como mujer y madre, los momentos de reflexión que llevaron a preguntarme que sucede con mi subjetividad, pero ante todo mi forma de reconocer la subjetividad de ellos; y por último el permiso que me doy a mí misma, dice Duccio (1999), de permitirme autocuidarme cuando a través de la autonarración puedo expresarme para leerme y ser leída, para ejercer “una urgencia o una emergencia, un deber o un derecho” primero conmigo desde una persona conformada por los diferentes ámbitos, social – emocional -físico – psicológico – intelectual; ya que es una deuda pendiente que ha venido cobrando interés con varios sucesos de cansancio, enfermedad por estrés, aplazamiento de prioridades; pero también es una deuda con cada una de las personitas que entran a diario, minuto tras minuto a mi oficina. A la oficina de la orientadora escolar o a la oficina de la bruja, y no porque sea malévola con ellos, sino como me dicen mis estudiantes cuando conversamos “¿tú eres bruja?, ¿cómo haces para saber tantas cosas de nosotros?, si tú siempre estas ocupada en tu oficina trabajando”.

Luego de graduarme con el Título de Licenciada en Psicología y Pedagogía, comienza el arduo viaje de muchos de los recién egresados en este país, buscar ofertas laborales donde te quieren joven, pero con muchos años de experiencia; te pagan modestamente, pero trabajas ampliamente, esperan que cumplas con todos los perfiles de calidad, pero no de humanidad, ya que tienes que sobre poner tu obligación laboral por encima incluso de tu salud mental y física, donde como lo he venido mencionando en el caso de los orientadores la función que menor tiempo requiere es la escucha, y la de mayor el diligenciamiento y cumplimiento de proyectos, para dar cobertura a los indicadores de certificación de calidad educativa.

Pero, como en mi andar por la vida Dios siempre ha puesto Ángeles que me acompañan y me ayudan a ver caminos diferentes a las puertas cerradas que dentro de mi angustia pongo delante de mí; encontré un colegio al sur de la ciudad liderado por las congregación de las Hermanas Capuchinas, donde el primer día me perdí y anduve por el barrio en búsqueda de la dirección con toda la tranquilidad, sin imaginar que la descripción que me daría posteriormente la comunidad, era la de un sector bastante inseguro. Al principio lloraba al ingresar y salir de él, tanto así que buscaba todos los días quien me llevara y me trajera, y cuando me tocaba sola era una tortura completa, pues el colegio se encontraba en una calle que se caracterizaba, por ser el “hueco” ya que se encontraba en medio de casas de expendedores de sustancias psicoactivas, al frente había una casa que era habitada por personas en rehabilitación de adicciones, diagonal vivían mujeres que laboraban en prostitución, al fondo quedaba un colegio del Distrito que según los comentarios de los mismos niños se acunaban grandes delincuentes, pues hasta niños de segundo grado robaban a sus maestras (descripciones brindadas por otros).

Pero no todo era tan complejo la iglesia quedaba en la mitad de la cuadra y el resto de casas eran de personas humildes en economía pero grandes de corazón,

personas que junto a mis compañeros maestros, a las hermanitas y a mis estudiantes, me enseñaron a ser maestra por primera vez, pues comprendí allí qué era aquello de la didáctica, currículo, planeación de clase, disciplina, enseñar, pero también de aprender, de continuar estudiando para no dejarme “corchar por mis alumnos”; y a ejercer como orientadora, papel que me permitió conocer más sus vidas y entornos, al punto tal que ya paseaba por sus calles saludando a muchas personas quienes me cuidaban de los desconocidos que llegaban a delinquir en el sector, quienes me daban obsequios y quienes me regalaron una gran despedida para el ingreso al Distrito.

Efectivamente luego de la aprobación del concurso para ingreso a la Secretaría de Educación del Distrito, fui ubicada en la localidad de Usme como maestra de primaria, allí era un colegio pequeñito que realmente tenía una dinámica particular en el sentido que solo estudiaban las personas del sector y por ende todos eran familia de familias, vecinos de la misma vivienda (inquilinos del mismo predio), era tan agradable que se notaba el sentido de pertenencia institucional por parte de maestros que vivían al norte de nuestra ciudad, pero no les importaba viajar horas y continuar años, estoy hablando más de 20 años, trabajando con la comunidad, pues no era solo el trabajo en la escuela, allí si podríamos decir que existía el proyecto escuela-ciudad, pues se vinculaba a los procesos a los habitantes del barrio y las empresas aledañas para generar recursos de limpieza, educación para adultos, bazares para reestructuraciones del colegio y ayudas a los más necesitados, entre otras actividades.

Allí compartí con mujeres maestras, que me permitieron valorar y respetar mucho el trabajo que realizan con los niños de preescolar y primaria, a nivel personal se unieron grandes felicidades y duras experiencias, pues contaba ya con el sueño de muchos egresados de la Pedagógica, de entrar a trabajar al distrito de planta, y con la bendición de estar esperando una princesa hermosa que al cabo de unos añitos me diría “te amo mamá”, pero con la cual tuvimos que atravesar un proceso difícil de gestación y nacimiento, del cual doy infinitas gracias a Dios por

permitirnos vivir, por ello mi hija es mi “milagro de vida”; a mis padres quienes fueron incondicionales en su apoyo y hoy en día siguen velando por nosotras y sacrificándose porque se hagan realidad nuestros sueños, aplazando sus vidas a un segundo lugar, situación que me duele mucho, pero ¿quién los logra cambiar?.

Como maestra de primaria recuerdo muchas anécdotas, pero me marcaron tres en particular. La primera, que me asignaron un curso que no tenía maestra por estar incapacitada (yo llegué a mitad de año), y era terrible en disciplina ni que decir académicamente, situación que me preocupada al no saber cómo les iba a enseñar todas las materias, puesto que, considero que la universidad se queda corta en el abordaje de la realidad escolar y en mi anterior trabajo solo dinamizaba plan lector y prácticamente las clases ya venían preparadas solo debía adaptarlas al contexto. Gracias al trabajo armonioso entre los niños, los padres y yo se pudo evidenciar en el proceso que ya los podía dejar solos (por mis citas médicas) y ellos se autorregulaban sin agredirse, cumplían las actividades asignadas en grupo, eran tan juiciosos que hasta mis compañeras quienes los conocían con anterioridad, los solicitaban para que les ayudaran con niños pequeños, mientras estaban en una reunión o atendían una situación particular. Fue tan motivante ver como una imagen de prejuicio se fue desvaneciendo y se construyeron aprendizajes significativos para todos enfatizando siempre en el respeto por lo que el otro también significa, pues

“la educación es una relación con el otro, en la que este otro no puede sernos indiferente. La acción educativa no empieza ni con el currículum, ni con la aplicación de la mejor técnica, ni con tener muchos recursos. La educación empieza cuando se percibe que entre el adulto y el niño hay algo, una experiencia de relación, de estar juntos” (Mélích y otros, 2001, p,12)

La segunda tiene como protagonista a “Luis” un niño muy rebelde, agresivo, se dormía todo el tiempo en clase, gritaba de un momento a otro, hacía pataletas cuando lo retiraban del salón de clase por algo malo que había hecho en el descanso, y su madre lo trataba con groserías, lo golpeaba; con el pasar de los

días el niño permitió que me acercara y la única alternativa que encontré para sus crisis fue abrazarlo, pero en ocasiones no era suficiente, en su casa las cosas no cambiaban al contrario seguían empeorando por lo cual fue retirado de su hogar por Bienestar Familiar. Esta situación me llevó a pensar en que las acciones de los sujetos van acompañadas de una historia, de antecedentes que en ocasiones los marcan y definen, por ejemplo, los niños no se comportan de determinada forma porque sí, hay unos antecedentes familiares, físicos y psicológicos que se podrían analizar, hay una dinámica que los afecta y los adultos tenemos gran responsabilidad en este ejercicio de afectación, pues somos sus referentes sociales.

La tercera me llevó a pensar en el momento que no servía como maestra, que no sé calificar, y que no quería volver dentro de mis posibilidades laborales, a estar evaluando de manera cuantitativa a mis estudiantes, pues no logro separar sus vidas de los requerimientos curriculares que exigen los estándares educativos. “Darío” llegó a mi curso sin muchas bases en el proceso lecto-escritor, adicional no era juicioso en la asistencia al colegio, venía sucio, pero era tierno y educado hacia el trato que brindaba a sus compañeros y maestra; un día solicité los datos personales completos pero escritos por sus padres, el niño llegó con los datos escritos por una letra parecía a la de él, y sin preguntarle nada lo regañé de manera inmediata por ser su letra y no la de sus padres, cuando el niño trató de explicarme que no había sido él sino su hermana, le pregunté ¿por qué?, pero no con el ánimo de escucharlo ni de comprender, sino de seguirle diciendo que no era así, el niño dijo “mi hermana es mayor de edad, pero no tiene mucho estudio, y vivo con ella” le pregunté por su mamá y me indicó que estaba muerta (ahí sí cambié mi actitud) y cuando nombré a su papá rompió en lágrimas y acongojado me contó que estaba en la cárcel por haber matado a su mamá. De ahí en adelante empecé a valorar en mis niños cada letra que hacían, cada palabra que construían, cada respuesta acertada o equivocada, porque en sus historias de vida merecían alguien que los animara a ver que sí podían y no que los encasillara en calificaciones bajas.

Ante dichas experiencias, concursé para el cargo de maestra orientadora y aprobé, fui reubicada en un sector muy conocido para mí, pues era cerca a mi casa y sobre todo cerca a mi hija, era un “megacolegio” es decir, un colegio con infraestructura para abarcar 2000 estudiantes, comedor escolar, aulas especializadas, zonas verdes y áreas de juego, con varias diferencias en comparación de los anteriores, y aunque he construido relaciones muy valiosas de acompañamiento y amistad con varios compañeros maestros, no puedo negar que también conocí que era un clima laboral no tan satisfactorio, del cual ya tengo algunas secuelas por estrés y enfermedades no atendidas de manera asertiva, por desplazar prioridades por requerimientos laborales.

También entré en un cuestionar continuo acerca de cuáles eran mis funciones como orientadora y aunque podría mencionar un sinfín de experiencias rescaté las que considero relevantes para mi estudio donde pude analizar que no solo estoy afectándome a mí con lo que hago, sino que empiezo a generar procesos de vinculación con las personas con quienes a diario interactúo, ya que es inevitable que los lazos de reconocimiento al otro no se establezcan cuando, tú la orientadora eres la persona que escucha sus pensamientos, reflejados en emociones, comportamientos, resultados académicos y convivenciales.

Un ejemplo de esa nueva vivencia en mi quehacer y la cual generó un impacto significativo en mi ser mamá fue una niña de primaria “Sofía” pequeña con Retardo en el Desarrollo General asociado con Déficit Cognitivo, quien por su condición tenía dificultades de movilidad en miembros superiores e inferiores, no emitía palabras, pero sí unas hermosas sonrisas, la niña no podía cumplir proceso de disfagia por ende había que darle la alimentación, pero presionándole las mejillas para que masticara; cuando la enfermera de apoyo no ejecutaba esta actividad, la maestra la dejaba en el comedor hasta que la maestra de apoyo llegara para darle alimentación y el día que ella no estuviera, pues yo no tenía el corazón para dejarla sin comer y por ende realizaba el ejercicio; con ello entendí que los seres

humanos a veces nos caracterizamos por nuestra indolencia ante las dificultades de los demás, porque aunque se intente hablar de integración aun nos falta pasar del hecho a la acción; en una investigación anterior sobre el programa de inclusión en el colegio las conclusiones denotaban que faltaba mayor capacitación a los docentes en cómo abordar situaciones como la anterior, adicional de la resistencia que se presentaba ante la diferencia en ocasiones por temor, ignorancia, desinterés o desconocimiento.

Quizás juzgar el anterior hecho con “Sofí”, sea más sencillo cuestionando el actuar de la maestra y pasando un reporte de queja a otra instancia, pero he consolidado en mi quehacer como orientadora que la indiferencia no hace parte de mi rol y el ser verdugo no es parte de mis acciones como sujeto, respaldo esta afirmación en los planteamientos que he venido emitiendo de Vargas Guillén, donde el sujeto genera un pensamiento crítico a partir de la reescritura diaria de su subjetividad, que dialoga constantemente con su entorno.

Por la anterior experiencia, empecé una campaña con los niños de Servicio Social para que con esta labor apoyáramos a los niños del programa de inclusión de nuestra institución y fuéramos sus “sombras” en momentos de ayuda y enseñanza en las aulas, experiencia que nos ha dejado grandes aprendizajes e invitaciones a valorar la vida desde las muchas bendiciones con las que contamos, los servidores sociales han narrado en sus casas las historias de vidas de los niños que acompañan y los valores morales y sociales que han aprendido junto a ellos, en la institución se han denotado cambios convivenciales en los cursos que realizan esta práctica, como menos riñas, mayor respeto por sus compañeros y docentes, abordaje desde la reconciliación en eventos de hostigamiento escolar.

Continuando con la narración de historia que han forjado mi quehacer laboral, están dos protagonistas, “Juandas”, dos niños con coeficiente cognitivo alto, uno con un diagnóstico psiquiátrico de Trastorno Depresivo Recurrente asociado con ideación suicida y poco acompañamiento familiar diferente al económico; el otro

con un diagnóstico pendiente por confirmar, tras una difícil situación familiar que han tenido que sobrellevar como él lo dice “como adultos”; en ambos niños se evidenció la necesidad de afecto, de un afecto que les permitiera sentirse escuchados y reconocidos por alguien, al punto de que consideraban que su colegio era el mejor lugar para estar, era su entorno protector, y por ende, uno de ellos prefería perder el año escolar que salir de él; entorno que considero debe seguir manteniéndose bajo esta figura a través de educadores preocupados por la tarea de investigar cuál es el contexto de nuestros educandos y cómo estos lo leen, logrando así que el “conocimiento del mundo sea colectivo y práctico, involucrando la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo” (Freire, Paulo 1983; pp. 51).; a través del diálogo con el fin de que todos construyan nuevos saberes, y no solo crean que el que sabe es el maestro y que el que aprende es el estudiante, sino que juntos actores cumplen ambas funciones.

Para intentar develar qué sucedía con ellos y los llamados de preocupación de algunos maestros, debí sentarme a escucharlos y a leer temas de su interés para entablar conversaciones que me permitieran hacer una introspección en sus vidas sin que sintieran que los estaba invadiendo, pero este ejercicio lo pude hacer pocas veces, ya que se presentaban miles de interrupciones laborales que también ameritaban mi atención; por ello empecé a recomendarlos a mi compañera orientadora de primaria, maestras de apoyo y coordinadores, que cuando los vieran dando vueltas alrededor de mi oficina y ansiosos, los acogieran y los tuvieran con ellos mientras yo lograba regresar. Así fue como logramos que uno de ellos se graduara de once e ingresara a la Universidad Nacional; y que el otro niño continuara sin abandonar el estudio debido a su problemática familiar, decisión que en algún momento insinuó.

La siguiente experiencia no abarca solo a un niño, sino a todos los estudiantes de secundaria a mi cargo, más sus familias, más sus maestros, pues cada uno desde su actuar, buscan un apoyo en la tarea de orientación escolar, pero en algunas ocasiones esta labor no se cumple a cabalidad debido a las continuas

responsabilidades y reuniones a las que se debe participar y que igual adquieren un nivel de importancia; esto me hace estar en deuda con el principio de prevención ya que aunque se consiguen talleres y programas de apoyo en diversos temas para los niños, también es cierto que no los puedo cumplir yo, quien soy la que trato de conocerlos; en deuda con los que simplemente van a verme a mi oficina para que les dé un beso, un abrazo y les diga que los quiero, sin ni siquiera preguntarles como están hoy (recomiendo la serie televisiva 13 razones); en deuda con los padres que asisten me cuentan su vida entre miles de interrupciones del coordinador o de otros niños que necesitan mi intervención, y después de dos horas de estancia y 45 minutos de prestar de atención, se van con unas recomendaciones de manejo de situaciones y una remisión para la EPS, porque quien sabe cuándo nos podamos volver a ver; en deuda con lo que planeo efectuar pero la premura de lo urgente y lo inmediato, lo sigue aplazando y aplazando, en muchas ocasiones hasta el “no se pudo hacer”.

En esta última experiencia que reúne gran parte del tiempo de mi labor, es en la que me encuentro trabajando investigando, inventando, mirando opciones psicopedagógicas que me permitan no seguir atropellando a mis “Ángeles”, buscando estrategias que desdibujen mi figura de autoridad punitiva o de la famosa idea, “si tienes problemas ve y busca a la orientadora” o “si te sigues portando mal te mando para donde la orientadora”, convirtiéndose en el lugar de los llamados de atención y búsqueda de solución al problema, y no en el espacio de bienestar estudiantil integral, que realmente considero debería ser, por la función preventiva que nos confiere la ley y la sociedad.

En este campo laboral todos los días evaluó cualitativamente, mis acciones y las de maestros, padres y estudiantes; no termino mi día sin considerar qué aprendí y sin cuestionarme qué puedo hacer para cambiar lo que no considero pertinente; pues como recomendación dentro del proceso terapéutico de la autonarración Duccio (1999) menciona que “la tensión hacia el pasado, restaura la tensión hacia el futuro a través de una tarea que despliega en el presente”, llevándonos a

pensar que los métodos de autorreflexión no son en vano, por el contrario permiten desarrollar el presente; por eso también me voy a la cama con la firme convicción que AMO mi labor, amo lo que soy en mi oficina, amo lo que soy en los pasillos del colegio, amo lo que soy para otros, amo el servicio que brindo a otros, hasta he aprendido a amar mis desaciertos porque con ellos voy creciendo como profesional, mujer y madre.

Tomando en cuenta la convicción y posición que tengo frente a mi quehacer, este trabajo de escritura y lectura se produce con la finalidad de autorreflexionar sobre el pensar, hacer y ser; pero también es la invitación de generar una propuesta para la intervención con los estudiantes, permitiendo que no solo desde orientación escolar sea tomada en cuenta la voz de los niños y adolescentes, sino también promover que los maestros empiecen a dar lectura a las cosmovisiones que sus estudiantes están construyendo en sus realidades. Pues personalmente al principio de este trabajo mi propuesta iba enfocada a que los estudiantes hicieran ensayos sobre su vida, pero con orientación tutorial, encontré que primero necesitaba autonarrarme para develar qué estaba pasando con mi subjetividad de dónde la había construido y para dónde iba con ella no desde solo el hacer sino desde el reflexionar, analizar y transformar, y evaluar la narrativa como un medio para catarsis de mi sentir frente a mi quehacer, para aprender a escuchar y leer a quienes acuden a mí, partiendo de escucharme, observarme, escribirme y leerme como menciona Duccio (1999), “ y sin embargo, no habrá curación profunda mientras sigamos atrapados en nuestros pensamientos y complacencias, mientras evitemos ir en busca de algo que trascienda nuestra “particularidad” tan preciada”.

Al escribir generamos que a través del texto se realice una retrospectiva de la historia, recreando sus memorias y sentir, para desde esta construcción pasar a la interpretación de los sucesos evidenciando la relación entre la narración y el sujeto; y por último el resultado de recordar, analizar y expresar a través del lenguaje en el escrito final de una historia de vida que reconoce al sujeto, pero

también cuál ha sido su caminar para configurarse y proyectarse hacia el horizonte futuro.

Mi pensarme...

Yo estoy convencida que, si tuviéramos más tiempo para escucharnos, mis estudiantes también serían vistos como personas y no como masa, pues el autoreconocerme me permitió evidenciar que se tienen ganancias personales y profesionales que seguir cultivando, pero también evaluar y cuestionar aquellas que me estaban y siguen incomodando, reflexionadas en este ejercicio complejo de pensarme a mi misma, por ello considero que a ellos también les serviría que se auto reconocieran y pudieran darse cuenta que son partícipes de su narración y de esa forma analizar su ser y no quedarse solo con el discurso del otro, (“eres bruto, eres consumidor, eres necio, eres bueno, eres único, eres ...”).

Seguramente cuando los estudiantes terminen de pensarse, tendrán un compromiso de narrar al otro y autonarrarse de otra forma, permitiendo que el docente, el padre, lo conozca desde su subjetividad, pero también se dé un cambio en el actuar desde la libertad de su ser con responsabilidad en el estar y en el hacer.

Al caminar con este proceso de autonarración por los tiempos de mi quehacer, he visto transformaciones, pequeñas quizás para la academia, pero muy significativas en mi cotidianidad ya que se han generado cambios en mi uso de la palabra, en el manejo de emociones, en el observar al otro, a nivel de intervención individual cambios de un formato frío, acusador, por una hoja blanca que permita al estudiante escribirse narrando su versión para contar, pero sobre todo para que se tome un momento y reflexioné sobre el hecho de su estar, no solo en la situación que se presentó si no en el vivir mismo.

En segundo ámbito del quehacer de la orientación, se autorreflexiona sobre el desarrollar talleres con temáticas específicas dentro de una normatividad, asumiendo la vida del otro como resultado estadístico, evaluando que en la narración de mi experiencia hay una empatía consiente por mis estudiantes de verlos como seres humanos movidos por alegrías, deseos, curiosidades; convirtiendo así los talleres en una invitación, implicando que pueden ir o no ir, con todo lo que tienen, dando autonomía y decisión, más que hablar de temas se convierte en un pretexto para que argumentemos desde nuestras posiciones que esta sucediendo con nuestro entorno escolar y lo que implica nuestra responsabilidad como sujetos ante la propia existencia del ser.

Escucharme en mi propio relato me ha permitido entender que mientras me escribo y me leo, me recapacito, el que ellos lo hagan les hace consientes que son portadores de su palabra, es decir de su acción, lo que los vuelve responsables de sus sentimientos, de su cuerpo, de sus relaciones, de sus consecuencias, de sus decisiones, etc. El asumirlo, así como responsabilidad del si mismo, busca suplir la responsabilidad producida por la vigilancia y exigencia de otros, garantizando el cumplimiento de la palabra del estudiante, porque el compromiso no es con el formato de acta sino con el sigo mismo, el cual no se desprende nunca.

El desarrollo de esta autorreflexión se extiende también a la institucionalidad para que se haga consiente de su propio relato, para que entiendan que el quehacer de una orientadora no es la tramitación de formatos, ni la remisión interinstitucional, sino el orientar sujetos, autorelatos perdidos en los miedos, traumas, experiencias, recuerdos, alegrías, sueños; y que para ello se requiere de tiempos, espacios, equipos interdisciplinarios, que entiendan que la autonarración de un país que se supone en transición social y política, necesita escuchar y que se autoescuchen los niños y jóvenes que están caminando en dicha transición.

Una institucionalidad que posibilite y condicione los autorelatos del yo está enseñando a responsabilizarse de los relatos de otros, y cuando yo me reconozco

en el otro, no solo cuidado de su sentir sino también de su existir, y obviamente del propio también. Esa es la apuesta de este autorrelato que queda en punta e inacabado porque hago parte de esta transición no solo política sino ética

Mi voz...

Mi experiencia de vida es esta y no otra, y no porque no tenga más cosas que narrar, ni porque no tenga más Ángeles a los cuales agradecer, ni porque quiera llevar la contraria al camino pedagógico realizado durante estos últimos años y no porque no sea consciente del país donde nací, vivo y espero ver por última vez, sino porque considero que los procesos de violencia no se cierran en el círculo histórico de las masacres, conflictos armados, procesos de paz, delincuencia común, debates políticos, leyes arbitrarias, dolores de las víctimas y sobrevivencia de las luchas; por el contrario, tengo plena convicción de que las violencias surgen en los campos sociales, en los microsistemas (escuelas, familias, vecindad) que llevan las problemáticas a la sociedad, y esos microsistemas son compuestos por personas del común, por personas que se nos olvida que convivimos con otros, por personas que contribuimos a la paz con acciones tan sencillas como respetar la naturaleza, saludar al otro, no ser indiferentes, no actuar de forma agresiva ante fallas o llamados de atención de los demás, por esta razón mi escrito lleva una invitación a pensar que una persona configura su subjetividad con base a lo que vive, a lo que el mundo influye en él y él en el mundo; al tomar todo aquello que a través del análisis y autorreflexión decide adoptar por una decisión de vida o sobrevivencia bajo su ser sujeto humano, político, histórico, social, cultural, intelectual.

La escuela no debe estar lejos de dicha reflexión, pues preguntémonos cuántas veces escuchamos de forma activa las narraciones de nuestros estudiantes, cuántas veces no ignoramos sus vivencias y presaberes prácticos dentro de nuestras intervenciones orientadoras y preparaciones de currículos o clases, cuántas veces hacemos diagnósticos y caracterizaciones de nuestras poblaciones

pero tendemos más a la generalización que a la particularidad, obvio acá también se discute un tema de tiempos y asignación de formatos y responsabilidades que no nos permiten educar con una verdadera calidad y una educación para la persona no para el sistema; pero igual sigo convencida que algo así sea el abrazo o la sonrisa de saludo que le brindamos a nuestros niños desde lejos, le van dejando una siembra en su corazón.

Evocando a Mélich y otros (2001); quienes presentan un campo de reflexión pedagógica, cuestionando que el actuar y pensarse como maestro debe ser primordial antes de la generación de múltiples actividades a practicar, que quizás es uno de los principales errores cometidos al desarrollar enseñanza por enseñanza, por cumplimiento de requerimientos institucionales, dejando de lado el practicar un proceso de análisis desde el mismo maestro que debe pensarse y pensar al sujeto que tiene al frente de sí día tras día.

El tema abordado desde el relato personal, de Diana Villarreal Másmela, orientadora en un escenario educativo con multiplicidad de problemáticas, hace referencia a partes de la vida de una mujer-maestra, pero también a las emociones de una mujer, madre, estudiante, que se ve abocada y sobre todo desbordada en su quehacer, por las condiciones materiales, sensibles, políticas y simbólicas en la que desempeña su labor.

Pensarme y repensarme, escribirme y reflexionarme, como persona, con algunos marcadores de mi formación afectiva y profesional, necesariamente me ha llevado a pensarme como generación, como protagonista de historias íntimas y privadas que no por ello están en desarticulación con lo que me ha marcado como ciudadana de un país como el nuestro; de una sociedad como la nuestra; y de una clase social que, a su vez, es signada no solo por el contexto de país, sino de sociedad en la que he vivido, estudiado y ahora enseño.

Hablar de epistemológicas y metodológicas sobre mi auto-relato, no es fácil, máxime cuando, tampoco lo es hablar de sí mismo, exponerse a la lectura de otros; solo pensé que hablando de mí como individuo, pudiera permitir conocer o acercarme a las historias relatadas por Otros, que al igual que yo están cargados de memorias e historias que los hacen ser como son, o como los nominan: problemáticos, rebeldes, vacíos de proyectos de vida, hijos de familias “disfuncionales”...: Lo disfuncional me hizo preguntarme, ¿por qué yo soy funcional, para que soy funcional?, y esta duda, me hizo preguntarme por los demás, por quienes llegan a “mi oficina”.

¿Con que equipaje afectivo, emocional, epistémico y didáctico recibe la orientadora a quienes va a orientar? Eso se pregunta Diana todo el tiempo, y entra en confusión: ¿los recibo con el acervo de conocimiento técnico para hacer las hojas de ruta para atención-represión fuera del escenario escolar? ¿Los recibo con los parámetros que mandata la ley de infancia?, quizá ¿con las puntadas de disciplinamiento del reglamento estudiantil?; ¿con los paradigmas de la psicopedagogía que leí en la universidad?; o mejor ¿los recibo sin equipaje alguno y solo los escucho, con sus cargas emocionales, sus ausencias afectivas, sus falencias económicas, sus traumas que marcan sus cuerpos y sus mentes?

Mientras tanto voy llenando formatos, atendiendo llamadas, soportando insultos de sus acudientes, resistiendo presiones de los “fanos” institucionales, para luego confrontarme frente a los seminarios que me hablan de Otredad, alteridad, pedagogías de memoria, etc. Solo atino a pensar, si fueran solo por una hora a “mi colegio” a “atender” solos a más de 1.000 estudiantes, que pensarán de la escucha responsable, la mirada al Otro, la alteridad como proyecto ético: ¿alcanzarían, podrían?

Diana pregunta, ya no hay tiempo, soy de convenio con Secretaría, tengo solo un semestre más para graduarme de lo contrario debo devolver lo que me “dieron”, debo atender problemas familiares soy mujer cabeza de familia, debo quedarme

más en el colegio porque me extendieron la jornada...: ¡¿qué hago?! *Respirar y autonarrarse me dice la tutora. No solo para que te calmes, sino como abordaje epistémico de tu investigación. No te queda tiempo porque el sistema no te deja tiempo, pero te lo cobra. Así como ese sistema convierte a tus estudiantes en fichas contables y luego les exige ser ciudadanos preparados y “decentes”, aun cuando siempre los ha tratado de manera no tan decente...* Me habla de Duccio, de Alejandra Kollontai, de Leonor Arfuch, de los trabajos investigativos de compañeros de la maestría ya graduados...

Me decido, me atrevo y me narro, aunque no puedo decir que concebí mi autorrelato como un género en la elaboración de mi trabajo, cómo tampoco me he centrado explicativamente el tránsito de mi microrrelato, con los microrrelatos de una época y un sistema marcador de esa época; sí puedo decir que he visto y sobre todo asumido distinto los relatos que marcan cada historia que me cuentan mis estudiantes. No tuve el tiempo de sistematizarlos, pero sé que ahí están los marcos de poder; las jerarquías familiares y de grupos acosadores, estructuras expulsadoras, leyes criminalizantes, limitaciones extremas de pobreza limitándolos, asustándolos, aterrorizándolos, despojándolos emocionalmente de sus alegrías, vitalidades y sobre todo potencialidades infantiles y juveniles. Cómo también sé, que, frente a ello, sus esperanzas, sus deseos de ser distintos, sus apuestas por la vida no los abandonan ni un instante: *profe cómo le va, ¿me estoy portando bien?*, me dicen; algunos que antes eran muy huraños ahora me sonríen y otros incluso, que parecían estupefactos se atreven a abrazarme. Algo ha cambiado, lo noto, lo percibo, pero ¿cómo lo compruebo? Quizá no puedo, pues su propia vivencia narrada desde su ser interno, su auto-relato quedó entre ellos y yo, me ofrendaron su confianza y a mi escucha me retribuyen con sus saludos, sus sonrisas y un pequeño brillito en los ojos que nos convierte en cómplices... de la palabra, de la esperanza, de la vida. Esa que ellos y yo nos hemos narrado, para acercarnos un poco más, para comprendernos un poco más, para compartir un poco más de historia y para sostenernos emocionalmente mucho, mucho más, en un espacio que nos desborda a ellos y a mí.

No he terminado de sistematizar, porque no he terminado de escuchar, como tampoco he terminado mi auto-relato; lo dejo en la formalidad de presentar un trabajo para graduarme, sin embargo, le sigo apostando como posibilidad metodológica para formular hipótesis, combinar perspectivas de abordaje, hacer dialogar puntos de vista, abordar experiencias individuales, familiares y grupales; para interpretar y analizar historias; no en espacios académicos sino en “mi oficina”, para “orientarme” mejor y así poder dejarme orientar por las realidades que viven mis “orientados”.

Porque si algo aprendí en este recorrido, fue el sentido que cobran dos aseveraciones que hace Duccio, D. (1999) cuando dice que:

La autobiografía se alimenta de la vida y sobre todo quiere construirse, relatarse, expresarse en ambientes que no alejen a los individuos entre sí. Es más, y éste es otro de sus poderes pedagógicos, la autobiografía es una metodología humanista y activista que merece todos los respetos. Se vincula con la tradición pedagógica antigua y contemporánea que privilegia el contacto directo con las cosas y con los demás, el aprendizaje de la experiencia, el diálogo no simulado sino real, el conflicto como momento inevitable del acuerdo y la mediación plurilateral, el favorecimiento de una maduración simultánea de la mente y el cuerpo, todo dentro de saludables "baños" de realidad, poniéndose a prueba a uno mismo, competición y osadía (182).

Y que aprender a "reflexionar" con y sobre uno mismo, promueve los propios talentos y propicia la autonomía individual creativa, no dependiente, por eso autonarrarme ha sido inevitablemente un proyecto facilitador de mi ser y quehacer, no para guardarlo en mi reservorio de autoconciencia, sino para compartirlo en mis relaciones con mis estudiantes, de manera respetuosa, fraterna y humana; como proyecto de “verdad pedagógica” (Duccio, D. Pp.154-255), mi auto-relato me ha enseñado a diferenciarme, a actuar con seguridad, a responsabilizarme del relato

de los otros, entonces creo, si me es útil a mí, también estoy segura, lo ha sido y lo seguirá siendo con mis estudiantes, ojalá con todo.

Con ese convencimiento, como estrategia pedagógica he asumido el autorrelato para conocer y hablar con las infancias que habitan mi escenario pedagógico vestidas de niñez, adolescencia y juventud, según los fraccionamientos nominadores de políticas, códigos y abordajes académicos; para mí todos son seres en desarrollo de la conciencia con responsabilidades de ser, hacer y estar en el mundo y en la vida, por eso si se convierten en amigos de lo que sienten, piensan, han vivido, quizá puedan enfrentar con más argumentos, razones, lógicas y sentimientos la enemistad de su entorno y de sus vidas hasta ahora signada por los relatos impuestos de otros.

Con todo lo anterior, el siguiente cuadro intenta una representación analítica con diálogos puntuales, que permitieron concretar la mirada general que se pretendía realizar frente a la investigación y desarrollo de la autobiografía y escribir las cuartillas anteriores.

SUJETO	PROCESOS DE SUBJETIVIDAD - AUTOBIOGRAFÍA	DIÁLOGO DE SABERES
PEDAGÓGICO	Se identifican aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciación en la escuela.</li> <li>✓ Memorias docentes.</li> <li>✓ Vivencias escolares propias.</li> <li>✓ Proyección de vida profesional.</li> </ul>	Pensar en la orientación escolar como parte de los procesos educativos de NNA, lleva a problematizar su campo de trabajo y actuación en el mismo, buscando que su objetivo sea aportar a la formación integral desde la prevención y bienestar estudiantil.  El sin sabor que en ocasiones queda

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experiencia de aprendizaje desde mi postura de maestra orientadora de enseñanzas impartidas por los estudiantes a cargo.</li> <li>✓ Problematización frente a abordaje orientador.</li> <li>✓ Intervención de lo punitivo a lo preventivo.</li> </ul>	<p>ante un abordaje más normativo que formativo, hace que repienses las practicas orientadoras y se opte por innovar con acciones pedagógicas dirigidas a la escucha y reconocimiento de la subjetividad del otro.</p> <p>La CNSC lo plantea como la capacidad que tenemos los orientadores para que en espacios de armonía y afectividad se genere el disfrute de “los aspectos positivos de la vida”. Pero lamentablemente se coloca en una posición contraria cuando se exige una serie cumplimiento funcionales y legales que dejan atrás el ideal a cumplir.</p> <p>Situación que autores como Oscar Hernández y Meneses, dialogan al presentar falencias desde el origen mismos del objeto de estudio de la orientación escolar, ya que este ámbito abarca tanto funciones como profesionales participes del área, cada uno enfatizando en su especialización.</p> <p>Pero más allá de su amplitud se cuestiona el dónde queda el orientador como sujeto, como persona que quiere desarrollar una</p>
--	--	---

		labor más de corte pedagógico y no administrativo, donde queda el sentir que va formando y donde queda su estabilidad a nivel de salud mental, emocional, ético y físico.
PSICOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento de autohistoria.</li> <li>✓ Pensarme, recordarme, escucharme, escribirme, leerme. Proceso metodológico investigativo.</li> <li>✓ Comprensión desde la interioridad hacia la exterioridad. Configuración del Ser.</li> <li>✓ Desarrollo de observación y autorreflexión.</li> <li>✓ Toma de decisión frente a autocuidado mediada por la autonarración.</li> </ul>	<p>El proceso de autonarración cumple unos parámetros específicos, para que cumpla un rigor investigativo, que genere la posibilidad de comprender el testimonio de vida desde la autorreflexión, autocuidado y autotransformación.</p> <p>El exponente seleccionado para este componente es Duccio (1999) quien plantea la autobiografía como un “ejercicio filosófico sobre nosotros mismos”, que se convierte en una urgencia en muchas de las ocasiones, para el ser humano pueda curarse de los olvidos, de las presiones diarias, de la indiferencia, unificando a través de la narración lo que ha conformado como sujeto.</p> <p>Duccio habla de un “yo tejedor” que a través las etapas de retrospección, interpretación y síntesis construye un escrito que articula, rehace, construye y ayuda al encuentro del sentido de vida, pues al pensarse y repensarse se descubre y comprende</p>

		que hay al interior del sujeto que lo hace amar su vida, y a la vez lo hace seguir configurando vida.
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inmersión en una cultura familiar, escolar, profesional social, educativa y política.</li> <li>✓ Subjetividad e intersubjetividad. Análisis de la influencia de tu ser en la conformación del ser del otro.</li> <li>✓ Alteridad. Reconocimiento y respeto por el otro desde su historia, presaberes y voz propia.</li> </ul>	<p>A través de la lectura al Profesor Guillén Vargas, se encuentra un hilo conductor del trabajo investigativo, al comprender que como maestra orientadora se genera un vínculo con la configuración del proceso de subjetividad de los NNA, con los cuales a diario se interactúa. Pero este vínculo no se debe generar desde la imposición de un pensar individual, sino desde el tomar en cuenta que los niños traen consigo unas historias de vida que han venido elaborando desde ámbito social que los rodea, y a su vez de las elaboraciones y posiciones que van adoptando con la construcción de un pensamiento crítico y evaluador.</p> <p>“Es el mismo sujeto de conocimiento el que establece las condiciones bajo las que él puede ser afectado sensiblemente por -el mundo- o las cosas en sí” (Habermas, 2002).</p> <p>La afectación que el mundo realiza sobre el sujeto no se queda en una sola vía, pues el mundo también se ve afectado por el sujeto; permitiendo</p>

		<p>que dicha interacción sea una relación continua de intersubjetividades, mediadas por el lenguaje, dicho proceso en conjunto lo denomina Vargas, formación.</p> <p>“La formación es un lugar de despliegue del encuentro de personas singulares y personalidades de orden superior que mutuamente se afectan y codeterminan en la correlación efectual y llegan a plenitud, en la dinámica de un sistema que permanece abierto y en un proceso cambiante de sentido teológico” (Vargas 2007, p27).</p>
POLÍTICO	<p>Entendido como el sujeto que toma una posición clara frente a un ámbito social y trabaja en ello.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Convicción y amor por el quehacer como maestra orientadora.</li> <li>✓ Cualificación Docente.</li> <li>✓ Cuestionamiento ante el rol, funciones y ejercicio de la orientación escolar</li> </ul>	<p>El reflexionar sobre la influencia que se tiene como maestra, ante la configuración que están realizando los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, sentires, conocimientos, entornos sociales y demás; dicha responsabilidad conlleva a que se actúe desde la particularidad y colectividad como sujeto activo y pensante en su sociedad.</p> <p>Por ello las acciones entran a un círculo de evaluación y retroalimentación constante que generen transformaciones, desde las</p>

	<p>en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Búsqueda continua de transformación educativa desde lo particular hacia lo general.</li> <li>✓ Responsabilidad por una educación con mejoras significativas.</li> </ul>	<p>diferentes posturas expuestas, anteriormente, de Mélich, et al. (2001) se puede observar que plantean, que se hace necesario una sensibilización en lo educativo que soporte el análisis para examinar que cambios son necesarios para que la educación continúe siendo “una relación con el otro, en la que este otro no puede sernos indiferente” (p13).</p>
--	--	---

## 6. Invitación a un Pensar:

### **El Abrazo**

*Abrazos intensos y alborotados.*

*Abrazos lentos y ceremoniosos.*

*Abrazos que dejan nidos y huracanes.*

*Abrazos llenos de afanes.*

*Abrazos melancólicos.*

*Abrazos mágicos y eróticos.*

*Abrazos, el que espero de madrugada, a la siesta, de bienvenida o despedida.*

*Abrazos de caracol.*

*Abrazos en la intemperie y en la incertidumbre, en la ternura y en el dolor, en la ausencia y en el olvido.*

*Abrazos consentidores, lunáticos y soleados.*

*Abrazos que requiero para conjugar el miedo, lustrar la esperanza y subvertir la soledad.*

*Abrazos que esperan tu abrazo.*

*Piedad Ortega (2016, p 21)<sup>20</sup>*

### **Propuesta Psicopedagógica.**

Los cuestionamientos reflexivos frente a la responsabilidad que tengo como maestra, madre y mujer son constantes y variados, desde mi campo personal,

---

<sup>20</sup> Tomado de Pedagogía Crítica, en que contextos estamos educando. Ortega Valencia Piedad. Universidad de San Buenaventura. Bogotá 2016.

profesional, político, social, pedagógico e investigativo, no puedo ignorar a mis sujetos de estudio, a mis niños y niñas que desde muy corta edad confían en la escuela para lograr una formación que les permita ser sujetos y abordar su realidad desde la construcción de conocimientos, pensamientos, vivencias, sueños, anhelos, con un pasado pero también con un presente construyéndose y un futuro en proceso de cambio.

Es así que la intención investigativa que como orientadora planteo en el área de trabajo, busca entender y comprender desde dónde la escuela y especialmente los maestros afectan, influyen o inciden en la subjetividad de niños y niñas escolarizados en los diferentes grados impartidos en la educación formal y hasta qué punto esta incidencia les está permitiendo desarrollar su ser sujeto, o se le está por el contrario impidiendo este desarrollo, que parte de rescatar sus propias experiencias sociales, presaberes, memoria e historias que contraen consigo; y qué mejor que empezar gracias al estudio en Maestría en Educación, por develar y comprender mi propia configuración de subjetividad, observando en el proceso que no me he formado sola, que la construcción de un pensamiento reflexivo me ha permitido tomar decisiones, algunas asertivas y otras no tanto, que junto a un actuar han contribuido a permear mi sociedad, pero también ella me ha permeado a mí desde mi infancia, junto con los primeros niveles de acercamiento como lo son la familia y la escuela.

Vargas Guillén (2006) habla de la subjetividad desde aquel proceso social que se construye gracias a la interacción con los demás seres y la apropiación del pensamiento del individuo, es decir, es el resultado del pensamiento social e individual que el sujeto va seleccionando, reflexionando y construyendo, para dar sentido a su vida, horizonte a su existencia, que sería el Valor que recobran Mélich y otros (2001) al asignar un significado a mi acción como sujeto, pero sin olvidar al otro, desde el principio de la alteridad, entendiendo el término desde la comprensión que hace el “yo” de la perspectiva del “otro”, pero generando un diálogo de pensamientos; practicado en el diario vivir de la escuela, pues en este

campo social la interacción entre sujetos es una constante con muchas variaciones.

El abordaje en este sentido nos sugiere unos límites de respeto ante el otro, pues éste también se encuentra en construcción y no es una verdad absoluta o impuesta, en el caso de esta investigación, se puede leer en la narración apartados, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en recíprocos, donde el adulto enseña al niño, pero el niño también brinda aprendizajes al adulto.

Pero ¿qué sucede con la escuela y la familia actual como referente de formación?, ¿qué se está desarrollando y qué se está imponiendo?, ¿realmente se pueden considerar ciertas instituciones o actores como referentes de formación de sujetos y subjetividad? ¿Es necesario tener esos referentes para formarse?, estos y otras preguntas surgen al ver los cambios que la sociedad ha generado, en la finalidad educativa, en la conformación social del hoy, cuestionamientos que en algunas ocasiones producen desasosiego, pero también pueden ser la ruptura para el cambio.

El acercamiento a los niños y niñas debe cambiar, debe entrar en ese proceso de controversia donde la voz de ellos sea escuchada y significada, y el reconocimiento de sus memorias adquiera importancia en la construcción de sus aprendizajes, pues no se puede negar que los niños tienen unos presaberes, historias, dolores, alegrías y relatorías que al compartirlas pueden producir nuevas nociones de su realidad y de la de su compañero. Rescatar su historia es también reconocerlo como único como un ser que lleva un “nombre propio” y por ende una vida diferente a la de sus pares, maestros, padres y demás; este realzar su diferencia, pero también su posicionamiento ante una sociedad que genera el desarrollo de su subjetividad, no siendo producto solo de la interacción social, sino también de la elaboración que el individuo va cumpliendo al conformar su propia voz, su propio pensar.

Es por esto que el maestro entra en ese nuevo reto de escuchar a sus niños pero también de proporcionar condiciones de posibilidad donde este sujeto se configure como un sujeto social político, que tome participación, crítica, análisis, resistencia, y reflexión sobre la realidad que vive dentro y fuera de la escuela, donde su actuar también proponga cambios y transformaciones a dicha situación, sea cual sea su edad, porque tiene un bagaje vivencial y cognitivo para realizarlo, que obviamente se encuentra en retroalimentación continua. Pero se considera importante que esta finalidad no se quede en solo realizar una serie de actividades didácticas en el aula, sino que también se evalúe y se genere reflexión frente a cuál es ese papel del maestro ante este nuevo reto, pues lo planteado anteriormente necesita de la comprensión del maestro de dicha realidad y de dichas vidas que tiene en sus manos, es importante aclarar acá que no se está responsabilizando al maestro de la formación del sujeto en su totalidad.

Con relación al papel del maestro desde el texto *Responder del otro* de Mélich y otros (2001)<sup>21</sup> se enuncian aspectos importantes a observar y practicar en el desarrollo pedagógico: el testimonio que brinda el maestro, el afecto y la ternura en los procesos de enseñanza – aprendizaje, recordar que la escuela se convierte, aunque suene a frase de cajón, en el segundo o quizás el primer hogar de muchos niños; comprender los diferentes ritmos de adquisición en los procesos; aprender a escuchar y enseñar a escuchar; examinar el significado de profesión y vocación; manejo adecuado de las estructuras de poder, desde ahí se forjan pasos para la concientización de sujetos políticos; y por último el “compromiso” enlazado con la coherencia, se podría decir que en el campo de la educación, este sería el juramento hipocrático de los formadores, ya que no se puede olvidar que las vidas de muchas personas transcurren por el ser del educador, el cual de una u otra forma marca e identifica muchas de las subjetividades en construcción.

---

<sup>21</sup> *Ibíd.* P 61.

Pero aun así continúan los cuestionamientos, frente al analizar y comprender qué pasa en el campo educativo escolar con respecto a la formación de la subjetividad del mismo maestro, ya que ellos serán los responsables de promover procesos transformadores de realidades al sumergirse en una sociedad con características particulares, quienes interactúan con los estudiantes y padres de familia en su diario vivir, porque hasta fuera de los muros de la escuela sigue esta interacción (planeación de procesos, análisis de casos escolares, búsqueda de alternativas de prevención). Pero ¿realmente se les está tomando en cuenta?, ¿efectivamente su interacción con el mundo recobra validez al momento de construir conocimiento o se limita a la transmisión de saberes impuesto por un sistema de medición? ¿Se tiene claro que la escuela es un campo de sujetos y para sujetos, sean ellos unos niños, unos adolescentes o unos adultos?, ¿Se comprende el nivel de responsabilidad ante unos seres tan importantes como lo son los niños y niñas, quienes en muchas ocasiones confían en los saberes y actúales de sus maestros, casi de manera inofensiva e inocente?

De acá que la propuesta se divida en dos momentos, primera parte, ejemplificada en este escrito, la autonarración del orientador escolar y segundo la invitación a tomar en cuenta este ejercicio al servicio de la intervención psicopedagógica.

Construir narraciones propias no es están fácil, pero cuando se le apuesta a recordar, al escuchar, al dar una voz a ese movimiento interior que constantemente impulsa al pensamiento, al cambio, al “algo está pasando”, comienzan a fluir las palabras y los significados, permitiendo hacer catarsis, pero a la vez entretejer los bagajes teóricos y experimentales que se han adquirido con el pasar de los años.

El orientador escolar debe brindarse un espacio dentro del pasar del día, donde se permita autorreflexionar su vida en general, pasando de la “queja diaria”, muy válida por cierto (esto lo aprendí en lo SPI de la maestría, pues si no me hubiese quejado de lo que me pasaba constantemente en mi chocoaventura-vida y mi

trabajo tan querido, quizás a mi tutora no se le ocurriese sugerir un método de investigación desconocido para mí en el momento); a la búsqueda de pensamientos que permitan entender del porqué se dan dichas circunstancias o del porqué no se deberían presentar y cómo poder transformarlas. Y aunque sé que muchos pueden hacer empíricamente la reflexión, con el abordaje teórico y práctico, aprendí que es necesario escribirlo, ya que se hace un complejo proceso cognitivo que lleva a mostrar el suceso pero también su comprensión y visión desde otra postura, puesto que, se debe pensar, emplear la memoria al recobrar, escribir teniendo en cuenta su lectura y leer pensando nuevamente en el suceso, pero con el elemento adicional de analizar, para quizás mantenerlo, cambiarlo o simplemente recordar que se vivió.

## **PASO A PASO**

Al tomar la decisión de hacer una investigación autorreflexiva de mi ser y mi quehacer desde la autonarración, al principio del estudio se hace un rescate epistemológico o teórico, que brindará bases para el inicio de la apuesta metodológica biográfica donde se determina que las entradas analíticas pedagógicas van a direccionar el relato hacia la comprensión de los procesos propios de formación de subjetividad, pensamiento y toma de decisiones, procesos de aprendizaje y enseñanza recíprocos ( tomados desde el impacto de mi labor hacia el otro, y el impacto del otro hacia mi configuración subjetiva); y por último la alteridad entendida como el respeto y el reconocimiento del otro, pero siempre pensando en mi subjetividad y mi deseo de transformación desde la memoria de sí (pedagogía de la memoria) lo que estoy viviendo, por ello en el escrito se caracterizan ámbitos como la familia, espacios de educación formal, campo laboral, quehacer profesional y expectativas de vida.

Retomando la metodología se recopilan imágenes fotográficas relacionadas con las categorías analíticas, cartas escritas por estudiantes, instrumentos de intervención, seguimientos de casos, cuadernos de mi escolaridad, planeaciones

de clase, nombramientos (documento oficial de la SED donde se especifica mi adjudicación en la carrera docente del Distrito), diplomas, programación de agenda, instrumentos de intervención en orientación escolar (remisiones, apertura de historias, seguimientos), bitácoras personal y laboral; recuerdos evocados a mi mente, palabras de mi familia, sentimientos recobrados, y los demás cuestionamientos típicos de los treinta. También se involucra la observación y escucha casuística, la crítica constructiva frente a las condiciones actuales del quehacer, que personalmente se convirtió en un motivante de mi quebramiento profesional y personal, pero también generó un pare hacia la reflexión de pensarme y pensar en mis estudiantes como seres singulares dentro de una sociedad con historias de vidas íntimas, con memoria emocional y un contexto propio.

La estructura del texto adopta la línea de tiempo del antes de nacer - pasado – presente – y más que futuro una expectativa de posibilidad de horizonte, permitiéndome comprender que mi configuración como sujeto, no precisa desde el día de mi nacimiento, sino que antes hay una serie de personas que se encuentran realizando una antesala que de una u otra forma demarcarán en el desarrollo de la persona, situaciones definidas desde niveles culturales, estrato social, situación política, economía, sentimientos, dinámicas familiares y personales (hábitos, costumbres, alimentación, etc.), y hasta el mismo hecho de la posibilidad de vivir o no vivir, reafirmando lo que se dialogó en el apartado teórico de la intersubjetividad, pues nacemos y nos construimos en una sociedad. “El recuerdo puro no tiene fecha, tiene estación” frase de Gastón Bachelard.

Al definir la estructura de tiempo, se rescatan cuáles fueron los momentos que pueden permitir la mirada sobre el objetivo general del estudio, comprender la configuración de mi subjetividad como orientadora escolar partiendo de la autorreflexión y promoviendo un autocuidado, delimitando el campo de estudio a las unidades analíticas, ya mencionadas. Considero válido aclarar qué, aunque la subjetividad de la persona está compuesta por todos los ámbitos de su vida, en el

presente estudio se quería rescatar la toma de una decisión profesional y laboral como lo es la orientación escolar, y ver desde este quehacer la permeabilidad a otras subjetividades, por esto no me enfoqué, sin restar importancia, explícitamente en situaciones sentimentales, viajes, hobbies, sueños, y otros.

Aclarados los parámetros, de lo que quería observar en mi narración, se reagrupan las fuentes de información tomando en cuenta el tiempo, el significado, y la categoría a analizar; luego se procede a la construcción del escrito, actividad que por más que sea tu propia vida, cuesta ponerla en un papel, porque es allí donde se empieza a practicar un autocuidado nombrado por Duccio, que conlleva el mirarse de manera retrospectiva, repensarse, interpretarse y autorreflexionar haciendo un ejercicio psicoterapéutico denominado para muchos como catarsis, donde se expresan sentimientos reprimidos, ocultados, o no conscientes aun, que al manifestarse permite el análisis del porqué de su origen, las consecuencias que acarrea y las posibilidades de transformación.

Con las fuentes documentarias se construyó el corpus del escrito, pero con mi memoria y todos los sentimientos que afloraron con cada palabra se construyó mi autonarración donde en cada párrafo se intenta rescatar la importancia de esos otros que hacen parte de mi vida, pero se resalta la elaboración de un pensamiento propio que conlleva a la toma de decisiones que afectan mi vida y la de los demás, decisiones que me llevaron a optar por la profesión de orientadora escolar. Y allí sintiéndome presente para mí y ante otros comienza la necesidad de mirar que está pasando conmigo, de comprender aquella pregunta filosófica de quién soy como mujer y maestra, pues mis deterioros de salud me están avisando que algo no está funcionando correctamente y mi agotamiento por algo que también amo (mi labor), no es asertivo.

Gracias a la práctica autonarrativa, se consideró por análisis con ayuda interpretativa de mi tutora, que el reflexionar sobre mi quehacer, requería que reflexionara sobre mi ser, forjando una relación entre las dos, llevando a ver que

las personas tienen unas historias materiales, culturales, simbólicas, emocionales; historia que al verla en mí me permitió establecer que cuando se consigue esa autorreflexión permite pensar en la responsabilidad que uno tiene con la acción en el mundo y con su ser en el mundo.

A mi entorno laboral acuden muchas personas en búsqueda de un espacio diferente, pero en ciertos momentos, no logro conocer mucho de su quehacer y menos de su ser, y me atrevo a pensar por las situaciones que ellos narran en los momentos de intervención (historias que, como expliqué en la introducción no puedo exponer), no han pasado por un proceso autorreflexivo, ya que ni ellos mismos logran encontrar el porqué de sus comportamientos o sentimientos.

Esta circunstancia al evaluarla en mi propio ejercicio, me permite fundamentar que cuando el individuo se reflexiona y se da un lugar en el mundo, puede decidir sobre ese lugar hasta cierto límite, ya que esa existencia en el mundo lo hace responsable de su actuar pues se encuentra relacionado con los demás de manera constante, ejemplo de ello puede ser cuando en mi historia rescato la perspectiva del amor en mi relación con el mundo en situaciones como el reconocer que fui creada de una manera amorosa, que amo lo que hago; me relaciono con el entorno educativo desde la solidaridad porque así fue mi vida cuando estaba allí; y hago esto para que desde la autorreflexión pueda entender el porqué de lo que hago, pienso y siento.

Y precisamente este sería la invitación hacia mis estudiantes, a que autorreflexionen el porqué de su comportamiento, desde sus propias vidas; y es que cuando yo me reflexiono y me concientizo de que tengo un lugar singular, me estoy responsabilizando de mi existencia, y tengo decisión de responsabilizarme, pero no de manera inconsciente sino desde el evaluar la ruptura que me permita potencializar el poder existir desde el cambio, por ejemplo si mi ser se enmarca en situaciones de violencia la conciencia de la ruptura me permitiría decidir que ya no quiero estar más en esas formas violentas; generando así que el análisis de la

autonarración sea una práctica pedagógica que me brinde la clave de comprender que tengo para poder transformar y por qué lo quiero transformar

Por esto, al producir el escrito observé una categoría que no tenía muy clara al comienzo, pero apareció a través de los fragmentos, el proceso de aprendizaje y enseñanza recíproco, donde al retomar algunos cohortes de mi vida vi que la intersubjetividad era el desarrollo de los famosos procesos de aprendizaje y enseñanza que hablamos, pero que en algunos momentos al ser maestro u orientador, olvidamos que se presentan de manera simultánea, considerando que somos poseedores de todos los saberes y que los niños y jóvenes que tenemos ante nuestra responsabilidad no tienen una vida, no tienen experiencias, no tienen posibilidades de expresarse y no tienen explicaciones ante sus propios sucesos.

Es una mirada que debe crear una ruptura en el quehacer normativo y rutinario del maestro orientador, ya que la “educación empieza cuando se oye la voz del otro”(Mélích y otros, 2001, p 12), pero como lo he venido denunciando en mi estudio, la premura de atender funciones diferentes a las de orientación, de corte sancionatorio, de corte curativo, de corte administrativo; conlleva en muchos de los casos a no escuchar a los niños y jóvenes, a juzgar que lo que les pasa está mal, quizás porque otros lo denominaron así porque se sale de la homogeneidad cultural, o porque no es fácil comprender dónde se origina su comportamiento, su desinterés, sus sentimientos, sus hábitos, sus falencias y fallas, sus aciertos, sus habilidades, sus gustos, sus soledades, entre otras vivencias.

Se reafirma aquí la importancia de esta investigación en el ejercicio de intervención psicopedagógica, pues al realizarla con mi historia de vida, me permite: comprender qué y quiénes han aportado para la configuración de mi subjetividad como mujer y orientadora; autorreflexionar frente a los aciertos y mejoras a tener en cuenta en mi quehacer y vida en general; el reconocimiento del otro a través del proceso de intersubjetividad; y autocuidarme por el hecho de reconocermelo, respetarme, amarme y expresarme ante lo que me hace feliz pero

que también me duele de mi día a día, permitiendo que comprenda el porqué de lo sucedido, pero no para cargar con la culpa de todo, ya que no todo se origina en mí y no puedo olvidar que estoy sumergida en una gran sociedad, que como sujeto político tengo la obligación de también contrarrestarla y transformarla con la apuesta que hago desde mi ser mujer, madre y maestra.

Esta investigación la he clasificado como inconclusa por ser una invitación, ya que la segunda parte es la puesta en práctica con mis estudiantes, pero también la invitación a que dentro de las orientaciones escolares de los diferentes colegios distritales, se den espacios donde el relato, el testimonio, las autonarraciones y las historias de vida lleven al planteamiento de estrategias de promoción, prevención y atención a las necesidades de bienestar de niños, adolescentes y jóvenes, que partan de la realidad de los mismos y no de rutas de atención o protocolos, que olvidan en muchas ocasiones el verdadero sentir y vivir de los que estamos siendo afectados, estudiantes, familias y maestros.

La invitación parte del conocimiento de que la orientación tiene momentos de asistencia, prevención y formación, y que el ideal sería ampliar los dos últimos para dar un giro a la significatividad de la actividad. Tomando en cuenta el momento de asistencia involucra generar fichas de atención, (que sé que muchos compañeros ya manejan), donde se indague por antecedentes emocionales e históricos de las familias, se rescate eventos que se demarquen como significativos en la vida del estudiante tanto en el ámbito escolar como social, preguntando adicionalmente por los tipos de interrelación que mantiene el menor, los tiempos y espacios que comparte, el reconocimiento de quien es el estudiante por parte de los padres, compañeros, maestros y sobre todo por parte de sí mismo.

En un segundo momento de formación en la intervención directa con el menor, crear un documento que con preguntas como: ¿quién soy?; ¿qué quiero?; ¿de dónde vengo?; mi familia es; ¿por qué hago lo que hago?; ¿qué imagen tengo de

mi hogar, de la escuela, del barrio, de mi país?; se les incentive a construir sus propias narraciones, que se dibujen a través de sus propias palabras.

A continuación en el tercer momento de formación pero también de prevención colectiva que se lean entre ellos, y que puedan en un entorno de respeto y análisis, reflexionar sobre lo que está pasando con ellos y como eso los lleva a la proyección de vida, a lo que quieren; pero sobre todo que puedan observar que no son los únicos en el mundo que sienten, que piensan, que sueñan, que sonríen, que lloran, que se equivocan, que viven, sino que reconozcan que hay otros a los cuales de una u otra manera afectan y viceversa, pues a manera muy particular, considero que este es el principio de la paz y de la educación, cuando se desarrolla la autoconciencia y la alteridad.

### ¿POR QUÉ?

Materializando la propuesta se invita a los maestros orientadores a desarrollar un espacio en las intervenciones psicopedagógicas que brinde a los estudiantes herramientas y posibilidad de narrarse, pues el hecho de retomar la memoria, visto como el reconocimiento de un pasado, hacerse consciente de un presente y la necesidad de construir un futuro, puede generar en los sujetos el nacimiento de procesos y sentimientos que parten del pensar de manera diferente su situación, logrando capacidades y acciones que les permitan darse un lugar en su vida y en la de los demás.

Involucrando posteriormente el evaluar junto a él dichas narraciones, encontrando, no solo explicaciones a su actuar, sino la reflexión frente a su proyección de vida, que en la mayoría de los casos, es el motivo que los lleva a refugiarse en situaciones que atentan contra su bienestar, por ello, se debe promover así un entorno formativo y preventivo que parta de su historia de vida, del análisis de su origen, su caminar y su estar en el aquí y ahora; ya que al reconocerse, es capaz de asumirse, y al hacerlo se comprende para buscar acciones de transformación;

Christine Delory-Momberger (2009), plantea que “la capacidad de cambio cualitativo, personal y profesional, engendrado por una relación reflexiva con la historia personal, se puede considerar como un proceso de formación”.

Generando desde dicha reflexión, la relevancia de un sujeto político que se forma en la responsabilidad consigo mismo, su entorno y con los otros; que actúa desde la democracia, sin olvidar su pasado y su sujeto vulnerado sobre limitaciones emocionales y constitucionales. Pues desde espacios micro se hace una apuesta por formar sujetos responsables de sí que puedan reflexionar sobre pensamientos, acciones y se comprometan de apropiarse de su existencia por ende de su actuar, reconociéndose como personas dignas que pueden vivir con otros de mejor manera que las hasta hora vividas.

Si bien es cierto que estos cambios no se pueden confirmar en formatos, formas estadísticas o laboratorios, si se pueden percibir en un campo educativo dando resultados en el ser y estar de nuestras nuevas generaciones escuchadas y reconocidas, en la observación de los sujetos desde su origen para que analicen, reflexionen, se autocuiden y transformen su actuar desde su configuración, pero también desde la existencia de la configuración del otro que lo rodea.

## 7. Bibliografía.

Bonilla Baquero, C.B., (2012). Reseña de "La investigación autobiográfica y cambio social" de Hernández, F. y Rifà, M. (coordinadores). Revista Latinoamericana de Psicología. pp. 44.

Borja, C. (SF). Compilado Marco legal del orientador. Artículo Asociación Colombiana de Orientación Educativa. Bogotá.

Charlot, B. (2008). La relación con el saber: formación de maestros y profesores, Educación Globalización. TRILCE. Uruguay.

Cruz, M. (1996). Tiempo de subjetividad. Ediciones Paidós, Buenos Aires, Cap. 3, p. 65

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Duccio, D. (1999). Escribirse: la autobiografía como curación de uno mismo. Editorial Paidós. España.

Hallyday, M.A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica, México.

Hermann Agudelo, S. (2016). Una mirada autobiográfica en la indagación de la identidad del interventor psicosocial. Tesis magíster en Intervención Psicosocial. Universidad ICESI, Cali.

Hernández, O. G. (2017). La orientación educativa en Colombia. *Boletín* 29. Colegio Colombiano de Psicólogos. Bogotá. pp. 2-3.

López López, A. M. (2015). Ser maestra, historia de vida. Tesis magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. Tesis doctorada en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Manizales 2000-2006.

Mélich, J. C., Palou, J., Poch, L., y Fons, M. (2001). Responder del otro – Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos. Editorial Síntesis. España.

Meneses Díaz, G. (2001). Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de Educar*, vol. 3, núm. 5, pp. 15-43. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Ocaña Arias, A. (2010). La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia. Tesis doctorada en Filosofía Hispana. UNAD.

Páez, C. & Castiblanco, J. (2011). La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de la cátedra de Lineamientos en Investigación. Tesis Licenciado en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre. Bogotá.

Peña, L. F. (2016). Entre el miedo y la esperanza. Bogotá. Tesis magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Pujadas J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. España, p 127- 158.

Rol y sentido de la orientación y asesoría escolar en los colegios del Distrito 2011. La Orientación Escolar en Bogotá. José I González. <https://groups.google.com/group/mesa-distrital-orientadores-escolares-/web/la-orientacin-escolar-en-bogot-jose-i-gonzalez?hl=es>

Runge, A. & Garcés, J.F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Universidad San Buenaventura. Cali, p 13-25.

Solé, I. (2002). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. 2º Edición. Editorial Horsori Barcelona. p 20.

Vargas Guillén, G. & Reeder P. H. (2007). Formación y subjetividad. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Vargas Guillén, G. (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. De los límites de la detranscendentalización. Publicado en: *Revista Colombiana de Educación*. UPN.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/husserl.htm>

La orientación escolar en Bogotá. José I González. <https://groups.google.com/group/mesa-distrital-orientadores-escolares-/web/la-orientacin-escolar-en-bogot-jose-i-gonzalez?hl=es>