

January 2006

## Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación

Cristhian James Díaz M., fsc.  
*Universidad De la Salle*, [cdiazm@lasalle.edu.co](mailto:cdiazm@lasalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Díaz M., fsc., C. J.. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Actualidades Pedagógicas*, (48), 95-103.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación<sup>1</sup>

Cristhian James Díaz M., *fsc*\*

## RESUMEN

El presente texto es una aproximación crítica que intenta postular la subjetividad docente y la posibilidad del sentido como creación, como alternativas de resistencia cultural ante la imposición, intrusión y dominio del programa de una sociedad de control, representada en los dictámenes y prescripciones dispuestas en las acciones y políticas educativas estatales que conceptúan la figura del maestro como simple reproductor de saberes. Ante el instrumentalismo amparado en el interés tecnocrático y eficientista, surge la posibilidad del sentido como creación propulsado por una subjetividad constituyente basada en una conciencia histórica, capaz de anclarse en un interés emancipatorio donde la primordial opción es la sociedad, la cultura y el mundo de la vida.

**Palabras clave:** subjetividad constituyente, resistencia cultural, interés instrumental, interés emancipatorio, posibilidad de sentido como creación.

## TEACHING SUBJECTIVITY AND CULTURAL RESISTANCES: BETWEEN INSTRUMENTAL CONSTRICTION AND SENSITIVE POSSIBILITY AS CREATION

### ABSTRACT

This article aims at establishing the teaching subjectivity and the sensitive possibilities as creation, as alternatives towards cultural resistance before the imposition, misuse and domain of the agenda of a society of control, depicted in the opinions and parameters as well as in the actions stated by the government in regards to educational policies that describe the teachers as a straightforward knowledge reproducers. Sensitive possibility as creation emerges before the instrumentalism protected by technocratic and proficient interest grounded on an intentional subjectivity also based on the historical conscious able to seize an emancipatory interest in which the most important choice is the society, the culture and the world of the life.

**Key Words:** intentional subjectivity, cultural resistance, instrumental interest, emancipatory interest, sensitive possibilities as creation.

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el II Congreso Nacional «Profesión docente: estado actual y perspectivas», realizado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) durante los días 17, 18 y 19 de mayo de 2006 en la ciudad de Santa Marta (Magdalena).

\* Investigador, Coordinador del Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Actualmente Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad De la Salle, Bogotá, D.C., Colombia. Coreo electrónico: cdiazm@lasalle.edu.co

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2006.

Fecha de aprobación: 28 de abril de 2006.

Los actuales debates en torno a la profesión docente en Colombia han venido suscitando posiciones diversas alrededor de lo que significa ser maestro en una realidad como la de este país. En este contexto puede constatarse el surgimiento de distintas miradas que si bien han elaborado discursos provenientes de diferentes campos de saber y conocimiento, logran convergir deliberadamente en un mismo interés: reconocer explícitamente la configuración subjetiva y existencial del maestro, su acción, su desempeño, su vocación y su profesión como proyecto.

Sin embargo, las posiciones y políticas estatales -en contraparte- de manera recurrente han ignorando las rutas reflexivas y comprensiones elaboradas que intentan proponer una perspectiva más constructiva, cultural, social y epistemológica de la profesión docente en nuestro país. Este tipo de contradicción que no ha logrado resolverse, ni dirimirse en el plano del diálogo para la generación de acuerdos políticos y sociales, que permitan no solamente un reconocimiento académico y profesional de los maestros y maestras de Colombia, sino también un empoderamiento del sector educativo como mediación cultural capaz de transformar nuestro medio y realidad social, se traslada ahora al escenario de la disputa entre dos tipos de movimiento y dinámica económica y social con pretensiones diferentes.

Por una parte, el radicalismo de las estrategias de mercado globalizado, de tecnocracia instrumentalista y de lógicas de consumo, eficiencia y eficacia, sobre las que se fundamenta la implementación de políticas educativas; y por otro lado, la generación de reflexión crítica (Mclaren, 2003) que propone una orientación basada en el reconocimiento de la práctica educativa, de sus sujetos y escenarios de saber, como formas de constitución de lo histórico y social (Zuluaga, 2006) que no pueden ser

aprehendidas o agotadas desde una comprensión instrumental que reduce las prácticas sociales de conocimiento al activismo productivo reclamado por las lógicas del consumo.

La mirada que en este texto buscamos proponer, se inscribe en el movimiento y dinámica de reflexión crítica antes mencionado, pero no desde la clásica posición dialéctica en la que se oponen frontalmente dominantes-dominados, sino desde una comprensión diferencial que pretende entender que ante las determinaciones exacerbadas de una sociedad de control (Deleuze, 1991) que establece y regula las mentes y los cuerpos, existen alternativas de resistencia creativa vinculadas a las nociones de movimiento social, agrupaciones de creación, organización de la multitud (Hardt y Negri, 2004) y de posibilidad de proyección (Zemelman y León, 1997).

Para acometer el desarrollo de esta reflexión haremos en un primer momento, un acercamiento a la constitución de la racionalidad como proceso de construcción y régimen de conocimiento (Popkewitz, 2003), a partir del cual logran diseñarse y fabricarse los sujetos, los escenarios y las mediaciones educativas. En un segundo momento, nos preguntaremos críticamente por las concepciones dispuestas en las discursividades oficiales, a propósito del maestro y su saber, y en un tercer momento vislumbraremos propuestas focalizadas a la generación de resistencia cultural, a partir no del activismo gremial o sindical -que aún sigue estando vigente-, sino de la posibilidad del sentido como creación, y de la subjetivación docente desde apuestas que recuperan el valor de lo cultural y lo social, como trasfondos esenciales desde los cuales es posible la generación de la vida.

## **LAS LÓGICAS INSTRUMENTALES COMO REGÍMENES DE SABER-PODER Y SU CORRELATO EN EDUCACIÓN: LA FABRICACIÓN DEL CICLO PRODUCCIÓN-CONSUMO Y LA ILUSIÓN EFICIENTISTA**

Ya hace un tiempo, el pensador francés Michel Foucault (2005) señaló con meridiana convicción y avezada definición intelectual, cómo ciertas instancias regulan el control del discurso y en qué medida, éstas se constituyen regímenes de saber que procuran a su vez, la legitimación estratégica de sus nociones y enunciados. Esta aproximación propuesta por el autor referido, deja en evidencia la forma como operan el saber-poder en el enmarañado mundo de las prácticas y las discursividades.

En este sentido, y siguiendo atentamente a Foucault, estaríamos indicando a partir de una ontología histórica del presente (Gabilondo, 1990) que nuestras subjetividades, la naturaleza de nuestros discursos y la dinámica de nuestras prácticas, son productos directamente generados y regulados por los sistemas de ideas soportados articuladamente en definidas estrategias de poder.

Si hacemos una lectura aplicada de lo dicho por Foucault, desde el interés de lo pedagógico, podemos señalar que las prácticas educativas se hallan igualmente informadas, moldeadas, gobernadas y reguladas a partir de sistemas de ideas o sistemas de pensamiento, que producen nociones, percepciones, acciones y sujetos. Ello nos lleva a plantear de inmediato un cuestionamiento que pregunta por la pretendida naturalidad del fenómeno educativo, (Popkewitz, 2003), como resultante de una progresión lineal -acumulativa- que evidencia una secuenciación de pretensiones ahistóricas.

Como hemos dicho, estas afirmaciones nos permiten adoptar una posición reflexiva que problematiza lo

educativo desde la pretendida condición de naturalidad que le ha sido adjudicada, transponiéndola al campo de los fenómenos sociales construidos y elaborados por los distintos sistemas de pensamiento que han emergido en planos históricos, ideológicos y culturales específicos.

No es descabellado entonces, identificar y reconocer en las políticas que regulan las prácticas educativas escolarizadas de nuestro país, una racionalidad particular, movida por intereses relacionados con la instrumentación, el mercado global, la eficiencia, la eficacia y el consumo. De hecho, las ideas que gobiernan la circulación de nociones atinentes al maestro y a su práctica profesional, pivotan sobre los postulados característicos de una sociedad de control, sostenida por los principios del mercado globalizado, donde el interés mayor se centra en la producción y el consumo.

Sin embargo, pese a la identificación que hacemos de este tipo de racionalidad, la sociedad de control (Deleuze, 1991) opera hábil y estratégicamente al insertarse en el contexto de las acciones y las ideas, determinando de forma imperceptible y subrepticia las visiones sobre el mundo, sobre la escuela, y sobre «el sí mismo» de los sujetos que interactúan en el escenario educativo.

Un ejemplo claro sobre la forma como funciona este sistema de pensamiento lo encontramos en la política de calidad educativa que se ha venido aplicando y promoviendo desde los entes educativos gubernamentales. La lógica instrumentalista, afinada como régimen de saber-poder, ha instalado desde este enfoque, un concepto de calidad estrechamente vinculado a la ecuación calidad = productividad + eficiencia + eficacia, de la cual se infiere que la noción de calidad depende directamente de los niveles de productividad generados por el maestro, medidos en términos de horas clase dictadas, jornada escolar trabajada y

logros de estudiantes cuantificados por pruebas estandarizadas.

Esta concepción que repetimos, se enmarca en un sistema de racionalidad anclado en intereses instrumentales y economicistas, genera un correlato: la fabricación del ciclo producción-consumo y la ilusión eficientista. En la dinámica del mercado globalizado se van construyendo verdades que se inscriben en los cuerpos como ideas inmutables que aparecen naturalmente constituidas, con el fin de generar sujetos dispuestos a producir y consumir al máximo, situación que nos permite aseverar con Deleuze (1991), que asistimos a una época en la cual la empresa como sistema irrumpe en la escuela.

De este modo, la transferencia del ideal productivo y consumista al contexto de la educación, remarca en un concepto de maestro más trabajador, a bajo costo, con altos niveles de rendimiento y elevado impacto en el aprendizaje cognitivo de sus estudiantes, conceptuándose así, desde la medición objetiva estandarizada que recurre a una visión pragmática e instrumental, una imagen de maestro prefigurada como «sujeto pasivo apéndice de un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber» (Martínez y Unda, 2006).

En otras palabras, producir más, hacer más y procurar más, para provocar mayor consumo y alcanzar los estándares trazados como pretendidos índices de calidad real. Desde la perspectiva del mercado, los sujetos cuentan como agentes acrílicos del ciclo producción-consumo; desde la lógica instrumental como régimen de saber-poder, los sujetos cuentan como agentes mecánicos productores de cifras, pero no como sujetos reflexivos, críticos, éticos y creadores de sentido.

La ilusión eficientista que prefigura la imagen de un mundo mejor, desde la disposición falaz del bien-

estar individual, excluye la vida como posibilidad por cuanto reduce al sujeto al ejercicio mecánico, no creativo, de la producción y el consumo. Así mismo, esta lógica se instala en nuestras realidades educativas contextuales, limitando las posibilidades de creación y sentido y abocando los sujetos al constreñimiento existencial por cuanto estrecha sus alternativas de futuro y realización.

### **EL MAESTRO: DEL SUJETO COMO TRANSMISOR AL SUJETO COMO AGENTE SOCIAL Y CULTURAL TRANSFORMADOR**

Retomando los aportes del pensador alemán Jürgen Habermas (1998), reconocemos que detrás de las percepciones, nociones e imaginarios, elaborados por los sistemas de conocimiento, subyacen distintos intereses que les permiten consistencia, significado, dirección y movilidad. Afincados en esta comprensión, puede entenderse que tales sistemas no carecen de sentido político, ideológico e histórico y por el contrario, pueden identificarse en ellos los móviles e intereses que guían y constituyen su naturaleza epistémica, otorgándoles de esta forma una definida impronta socio-política, cultural, e histórica.

No hay conocimientos neutros, no hay aseveraciones que se adscriban metafísicamente a niveles prístinos de objetividad. Tampoco hay verdades absolutas, hay sistemas de saber que contienen juegos de verdad y de poder, a partir de los cuales una racionalidad atraviesa los cuerpos de una determinada época. En este sentido, puede explicarse cómo la generación de ciertos sistemas de verdad que a propósito del maestro, su saber y su práctica, se han construido en nuestro país, se instalan progresivamente a través de la regulación, normalización y estandarización pretendidas por las acciones y políticas de estado.

Si hacemos una rápida revisión de los intereses y enfoques que materializan comprensiones acerca del conocimiento, del hombre y del mundo, a partir de la propuesta de Habermas, nos encontramos con el interés instrumental, el interés práctico y el interés emancipatorio. Cada horizonte de intereses responde a unas lógicas, visiones y finalidades construidas al interior de sus dinámicas de racionalidad.

Detengámonos un poco en los intereses que la racionalidad instrumental ha elegido para su realización, e indiquemos, a partir de esta intencionalidad, que éstos se encuadran en las lógicas de mercado que mecanizan e instrumentalizan los sujetos con fines de producción-consumo, mercantilizan los vínculos sociales en el marco de este tipo de cultura (Stecher *et al.*, 2005), generando así el incremento del individualismo y el sepultamiento de las diferencias (Novo, 2005).

Desde esta perspectiva, la práctica docente es mirada solamente como ejercicio lineal de reproducción de saberes y el maestro como portador (Martínez *et al.* 2002) y reproductor pasivo de dichos conocimientos dispuestos en contenidos programáticos diseñados a partir de estándares. Así puede entenderse con Noguera (2006) por qué la pedagogía como saber fundante de la profesión docente en nuestro país, ha sido históricamente el relato de un saber sometido, por cuanto ha domeñado la figura del maestro y su práctica a la simple tarea de transmitir conocimientos.

También puede constatarse cómo los sujetos comprometidos en la acción educativa y pedagógica, desde este enfoque, son desprovistos de la capacidad de sentido social, por cuanto lo que interesa en una sociedad de control es la conversión del sujeto, del individuo a la cifra (Deleuze, 1991), al dato, a la estadística. La restricción permanente y la regulación controlada del sujeto a partir de este

tipo de interés operan como estrategias constrictivas de la capacidad de ser, es decir, de la posibilidad de hacerse y recrearse existencialmente como sujetos ubicados en la historia.

Así mismo, el maestro constreñido a la definición de su ser y profesión, concebido -exclusiva y unilateralmente- desde la mirada eficientista y cuantificadora, que desdeña su historia y sus recorridos de formación, e invisibiliza su acción como agente social y cultural, queda ineluctablemente reducido a un rango, supuestamente objetivo de calidad, dimensionado por un horizonte positivista e instrumentalista cuyo interés mayor es definirlo como productor empírico y material de lo educativo.

Lo anterior nos lleva, entonces, a realizar replanteamientos que hagan circular una visión alternativa del maestro y su acción en los contextos educativos. Frente a la invisibilización de su existencia como sujeto generador de tejido social y como agente esencialmente cultural, emergen las miradas críticas que propugnan por una definición de su ser y su quehacer desde su compromiso social y moral (Mclaren, 2003) como intelectual transformativo (Giroux, 1990).

En esta misma línea de reflexión, la perspectiva que pretendemos proponer se orienta a resignificar la figura del maestro tomando como centro el interés emancipatorio, a partir del cual el maestro deja de ser un frío didacta de los saberes particulares y se convierte en un agente eminentemente social y cultural transformador. Esto nos coloca en una posición proactiva y creadora que nos remite a considerar la potencialidad de la intersubjetividad social como generadora de significados y sentidos anclados en el mundo de la vida.

Por tanto, considerar al maestro en su capacidad de intersubjetividad social, es posicionarlo como sujeto generador de redes, interacciones y lugares sociales. Es

ubicarlo como constructor de significados y sentidos en los cuales es posible considerar su potencialidad existencial, su capacidad para establecer conexiones sociales y generar cultura.

Las interacciones escolares en las que se teje la enmarañada red de significaciones son producciones de deseo y de seducción en las que se mezcla lo determinado y lo incierto, lo dado y lo posible, lo enmarcado y lo utópico. Si el maestro se convierte en agente cultural, será generador de su propia existencia como alternativa de creación de sentidos, como hacedor de vida social activa en la que bullen y transiten los deseos y las posibilidades de creación.

Allí donde no hay cultura, donde no hay agentes reconocidos de acción social, no hay sentidos, no hay significados; hay cifras, medidas, e imaginarios instrumentales. El maestro como agente cultural está llamado a ser co-constructor de comunidades de sentido, a ser generador de proyectos transidos de significado humano y social y a ser transformador de medios y ambientes en los cuales se ha constreñido el mundo de la vida al simple ámbito de la producción y el consumo.

### **SUBJETIVIDAD DOCENTE Y RESISTENCIA CULTURAL: LA POSIBILIDAD DEL SENTIDO COMO CREACIÓN**

¿Cómo pensar una alternativa de emancipación frente a las disposiciones de la estructura versátil y el programa de la sociedad de control? ¿En qué medida puede oponerse la construcción y generación de la vida como opción fundamental basada en la autonomía y libertad de creación? Algunas resoluciones a estos cuestionamientos se sintetizan en la apuesta que intentamos realizar en este nivel de crítica a la sociedad de control, apoyándonos fundamentalmente en dos expresiones: subjetividad docente y resistencia cultural.

Las dos expresiones significadas en el marco de una intencionalidad creadora y emancipatoria, son para nosotros rutas de exploración, descubrimiento y activación del deseo, así como esfuerzo intencionado por la potenciación del sujeto; es decir, son formas de generación de la vida misma que aparece domada por las racionalidades situadas en el enclave reduccionista de los intereses instrumentales. En la medida en que la subjetividad docente se desenmarque, como subjetividad constituyente, de los procesos aplicados por el régimen de saber-poder provenientes del interés tecnocrático-eficientista, ésta deviene posibilidad histórica, es decir, realidad potencial susceptible de construcción (Zemelman, 1998). A su vez, cuando la voz y la acción docente, dispuestas en la configuración de una subjetividad consciente y crítica, se significan como resistencia cultural, atendemos nuevamente al pensamiento y a la acción como opciones transformadoras de la realidad.

De este modo, pensar una propuesta de alternativa desde la subjetividad docente, a partir de la posibilidad del sentido como creación, es vislumbrar un pasado constituido en memoria colectiva, un presente como acción transformativa y un futuro como agenciamiento comprometido con lo utópico. En otras palabras, es pensar y dimensionar la conformación de la subjetividad docente, no por lo establecido y buscado por las políticas estatales, sino por lo que ha configurado el pasado del maestro visto ahora a través del lente del relato crítico que recupera históricamente su trasegar, su vida, sus trayectos formativos y su existencia.

Es dimensionar la subjetividad docente por la acción social y cultural que comporta su existencia y el ejercicio de su profesión, situándolo como agente fundador y activo (Zemelman, 1998) en el escenario histórico del presente. También es provocar el inajenable derecho y tarea de comprometer su subjetividad desde la figuración de lo posible como

deseo de utopía; en otras palabras, permitir que su condición subjetiva se configure como autodeterminación que se concientiza en la realización de un proyecto histórico.

Cuando proponemos el sentido como posibilidad de creación en el contexto de una subjetividad constituyente (Zemelman, 1998), es decir constructiva e histórica y de la resistencia cultural como activación del plano social-simbólico que rebasa las lógicas instrumentales de la producción-consumo, estamos refiriéndonos al rescate de la producción deseante -siempre abierta e indeterminada- que busca crear y transformar.

El poder transformativo y creador del significado y el sentido se inscribe, entonces, en el reconocimiento explícito y sistemático del docente como agente histórico, social, político y cultural, que produce conexiones, redes de significado social, simbolizaciones y rutas de sentido, a través de las cuales se hace evidente la generación de la vida en oposición al enmarcamiento determinista de la racionalidad instrumental.

La evidencia de que el sentido y el significado en el marco de una acción docente enlazada con una subjetividad constructiva, representadas como posibilidad de creación, la encontramos en trabajos recientes<sup>2</sup> que consideran, a través de los relatos e historias de vida, cómo los maestros hacen parte activa de los escenarios escolares como espacios de vida social y cultural, donde despliegan existencialmente acciones encaminadas a la constitución de entramados colectivos visibles que activan las dinámicas propias del mundo de la vida.

El relato, la narrativa, la historia de vida, son elaboraciones que evidencian la manera como ope-

ramos en el nivel de los significados, a la vez que representan cómo participamos en las experiencias escolares, los acontecimientos personales y los hechos de vida, al construir principios trazadores, reguladores, y orientadores de nuestra existencia y desarrollo profesional.

Los sentidos brotan de las simbolizaciones que se tejen constantemente en la práctica docente y se comunican a través del lenguaje, de la interacción, de los rituales pedagógicos, de la cotidianidad de la escuela. En otras palabras, el sentido emerge de una existencia, de una subjetividad hecha relato y narración, que se muestra configurada por un pasado, siempre abierto a la interpretación y por tanto a su resignificación; un presente, siempre experiencia compuesta desde la adaptación y la incertidumbre; y un futuro, siempre alternativa, utopía y posibilidad.

Por ello, el sentido, como producción de la subjetividad constituyente -constructiva y nunca acabada- se propone como creación, como generación y agenciamiento constante de una dirección que se otorga a la existencia, al quehacer pedagógico, al saber, a las interacciones, y a la vida como proyecto. Así, el sujeto docente escapa a las limitaciones establecidas por los regímenes constrictores, y se da a la tarea de crear sentidos sobre las experiencias de vida que producen comunidades, vínculos sociales, compromisos locales, opciones políticas y simbolizaciones ancladas en el nivel de la cultura.

Nada más contrario a la lógica instrumental y tecnocrática que la generación del sentido como configurador de conciencia, que se resiste al encuadramiento de las dinámicas de producción-consumo, al descubrir que siempre hay algo nuevo en el escenario escolar como tiempo y espacio social, como tiempo y espacio

---

2 Proyecto Historias de Maestros, Grupo HIMA y Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo.



cultural. Estas nuevas realidades, que se mueven en una dinámica de objetivación-subjetivación constantes, emergen como resistencias alternas al fracturar el pensamiento único, y al resquebrajar la pretensión de intrusión y control.

Las historias de vida y los relatos de maestros son precisamente formas concretas de resaltar esta alteridad basada en la posibilidad del sentido como creación, ya que éstas inquietan sobre aquello que los maestros han construido como apuestas existenciales en las cuales cifran todo un proyecto, toda una profesión y demuestran en qué medida se constituyen en hacedores de vida social y cultural, en agentes interlocutores capaces de enunciar y proponer una voz que vehicula el contenido experiencial de la vida escolar a través de la narración.

Igualmente, referimos el sentido como posibilidad de creación cuando a través de las historias de maestros se visibiliza la posibilidad de uso de sus perspectivas (Goodson, 2004) en el ámbito de lo social y cultural y cuando entendemos que el vector temporal que acompaña el espíritu biográfico en su definición «no es ni retrospectivo, ni prospectivo, sino inco-activo, es decir, que deja el camino abierto a múltiples inicios» (Cabanés, 1995), afirmación con la cual se ubica la narratividad profesoral de naturaleza biográfica, en un hacer constante que tendría múltiples comienzos al permitirle al sujeto docente en el recorrido de su existencia, interpretarse y reinterpretarse de manera continuamente creadora.

En esta misma línea de reflexión podemos afirmar que la experiencia escolar capitalizada como cúmulo de saberes y significados, remite a la generación de sentidos como creación constante de horizontes y proyectos de realización en los cuales tiene lugar la

subjetivación constituyente, es decir, la posibilidad de ser sujeto en acción-construcción continua «cuyo movimiento interno está inspirado por la conciencia del darse incesante del mundo» (Zemelman, 1998). Estos procesos de constitución de la propia subjetividad, y por consiguiente, de comprensión del docente como sujeto en acción-construcción continua, tienen vida propia; y por tanto, una narrativa, una historia, un tiempo personal, cultural y profesional, un espacio social que ocupar, un relato hecho de significados y sentidos por compartir.

De este modo, la posibilidad de sentido como creación se anuda a la potencialidad del sujeto docente como construcción social-cultural-existencial, que se abre espacio en la historia, superando las mecanizaciones derivadas de los modelos instrumentalistas para los cuales el significado social, el horizonte cultural y el sentido como creación, no son contemplados. Por ello, la historia, el relato y la narrativa se convierten no solamente en poderosas herramientas heurísticas y metodológicas, sino que pasan a convertirse también en escenarios donde tienen lugar la resignificación constante de la experiencia que logra dar forma a particulares maneras de existir en el mundo.

Ante la instrumentalización y predeterminación de lo humano, emerge como resistencia actuante, histórica y consciente, el maestro como agente social que se opone a la reducción transmisionista de su ser y su quehacer, para establecer un posicionamiento y empoderamiento explícito de su realidad y condición, no como sujeto sometido, si no como sujeto activo, protagónico, social y cultural, atravesado por el significado y el sentido, vocación e inclinación que por excelencia lo ubican en el plano de proyectivo, lo utópico y lo posible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabanes, R. *El enfoque biográfico en Sociología. Cuadernos del CIDS*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1995.
- Deleuze, G. «Posdata sobre las sociedades de control». Christian Ferrer (comp.). *El lenguaje literario 7* (2 Ed.) Montevideo: Nordan, 1991.
- Foucault, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 2003.
- . *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets, 2005.
- . *La Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Gabilondo, A. *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Goodson, I. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, EUB Educación, 2004.
- Habermas, J. *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus, 1998.
- Hardt, M. y Negri, T. *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Debate, 2004.
- Martínez, B. y Unda, P. *Maestro: Sujeto de Saber y prácticas de cualificación*. Universidad Pedagógica Nacional (Sin fecha). Consultado el 7 de Abril de 2006. <[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31\\_08inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf)>
- . y Mejía, M. «El maestro de portador a generador de saberes». *Expedición Pedagógica 7*. Bogotá: UPN, Expedición Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo Barco, Agosto de 2002.
- McLaren, P. *La vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Noguera, C. «La Pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia». *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Pensar de otro modo. Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2006.
- Novo, L. «El lugar social del trabajo. El papel del mecanismo empleo-desempleo en el capitalismo mundial integrado». *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. Schvarstein, L., y Leopold L., (Comps.). Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales, 2005.
- Popkewitz, T. «La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales». *Historia cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* México: Pomares, 2003.
- Stecher, A.; Godoy, L. y Díaz, X. «Relaciones de producción y relaciones de género en un mundo en transformación». *Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. Schvarstein L., y Leopold, Luis (Comps.). Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales, 2005.
- Zemelman, H. *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos, Crim, UNAM, 1998.
- . y León, E. *Subjetividad: umbrales del pensamiento Social*. México: Anthropos, 1997.
- Zuluaga, O. «Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica». *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.