

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

**APORTES DE LA GESTIÓN CURRICULAR A LA CONFIGURACIÓN DE
SUJETOS POLÍTICOS**

Adrián Camilo Toro Londoño

ASESOR/A:

Ofelia Roldán Vargas

MEDELLÍN - COLOMBIA

2016

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Informe técnico	3
Artículo individual	36
Artículo de resultados	55

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

**APORTES DE LA GESTIÓN CURRICULAR A LA CONFIGURACIÓN DE
SUJETOS POLÍTICOS**

Adrián Camilo Toro Londoño

ASESOR/A:

Ofelia Roldán Vargas

JULIO DE 2016

MEDELLÍN - COLOMBIA

CONTENIDO

1. RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

- 1.1. Planteamiento del problema.
- 1.2. Objetivos.
- 1.3. Ruta conceptual.
- 1.4. Sustentación epistemológica y metodológica.
 - 1.4.1. Constitución de sentidos desde una perspectiva hermenéutica.
 - 1.4.2. Criterios para la inclusión de los y las participantes.
 - 1.4.3. Estrategias metodológicas utilizadas para la construcción de los datos.
 - 1.4.4. Proceso de análisis de información.
- 1.5. Consideraciones éticas.

2. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN FINAL

- 2.1. Sentidos sobre ser sujeto político.
 - 2.1.1. La movilización del pensamiento y la acción política como características del sujeto político.
 - 2.1.2. El sujeto político es un sujeto dispuesto a renacer.
 - 2.1.3. El sujeto político tiene conciencia de la realidad e identifica situaciones de vulneración de derechos.
- 2.2. Posibilidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.
 - 2.2.1. El programa promueve el compromiso con el cuidado de los otros y lo otro.
 - 2.2.2. Agenciamiento de intereses individuales y colectivos.
- 2.3. Opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.
 - 2.3.1. Decisiones administrativo académicas sustentadas en la concentración del poder.
 - 2.3.2. Currículo centrado en el conocer que desconoce dimensiones del ser.
 - 2.3.3. Reducidos espacios para la deliberación y la crítica.
 - 2.3.4. Reproducción de la ideología dominante del sálvese quien pueda.
- 2.4. Aspectos que se sugiere fortalecer en la Licenciatura en Educación Básica en términos de aportes a la configuración política.
 - 2.4.1. Fortalecer espacios para el reconocimiento, el encuentro y la conversación.
 - 2.4.2. Buscar coherencia entre discurso y acción.
 - 2.4.3. Fortalecer la gestión curricular en función de la configuración política del sujeto en formación.

3. PRODUCTOS GENERADOS

- 3.1. Publicaciones.
- 3.2. Diseminación.
- 3.3. Aplicaciones para el desarrollo

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5. ANEXOS

1. RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema de investigación

La marcada tendencia del tener sobre el ser, la competencia de unos frente a otros, el afán por concentrar el poder y dominar no sólo el mundo material sino también el de las ideas, que caracterizan al mundo contemporáneo, permea también a la escuela y tiene su impacto en la gestión curricular, entendida como “el proceso de diligencia o tramitación de las condiciones que facilitan la concreción del proyecto humano que se espera realizar con el concurso de las mediaciones educativas, esto es, niños, niñas, jóvenes y adultos/as avanzando hacia el pleno desarrollo de sus potencialidades” (Roldán, 2015, p. 12). La sociedad actual que privilegia el recaudo de las riquezas y “el dominio del capital financiero sobre todas las formas productivas del capital” (Acosta, 2014, p. 43), hace que la educación también esté puesta al servicio de la economía, convirtiéndola de esta manera en una mercancía más.

En consecuencia con lo anterior, pensar la gestión del currículo, implica pensar en las capacidades que requieren desarrollar los ciudadanos hoy para comprender y trascender las características del mundo globalizado; un “mundo que ha entrado en un proceso cada vez más acelerado de inestabilidad y desigualdades económicas, de conflictos políticos (...)” (Acosta, 2014, p. 25). Esta globalización demanda acciones consumistas, frívolas y calculadoras desde el avasallante capitalismo y, en consecuencia, “la escuela pasa a ser un simple aparato ideológico de las tendencias mundiales” (Mejía, 2008, p. 114) que sirve a los intereses de las geopolíticas dominantes, desatendiendo las realidades de los contextos y las necesidades particulares de los sujetos que los habitan. Desafortunadamente, estas condiciones que caracterizan a las relaciones económicas se extienden a los procesos educativos y configuran las gramáticas de la educación desde una lógica igualmente mercantil que puede terminar sólo sirviéndole a los intereses del capitalismo, haciendo de los actores educativos seguidores acríticos de las lógicas del mercado mundial.

El mundo contemporáneo avanza de manera muy rápida en lo concerniente a la producción de la ciencia y la tecnología, implicando en esta vertiginosa carrera a la escuela para que se ajuste a la lógica de la eficiencia, el estándar y los resultados soportados en evidencia empírica que terminan por instrumentalizar los procesos educativos en el marco de un tecnicismo que deshumaniza. Este fenómeno ha

impactado la educación a tal punto que, al referirnos a competencia se hace desde el sentido de la producción y reproducción del sistema, pues “los criterios de la productividad neoliberal, en su relación eficacia-eficiencia, han construido una idea de calidad muy afín al de la productividad industrial-financiera-tecnológica” (Mejía, 2008, p. 120). Esta mirada materialista - consumista que vende el mercado neoliberal conlleva a que la educación pierda su horizonte en el sentido humanístico, interesándose más por la cifra que por la calidad de sus acciones, lo cual deja por fuera la pregunta por los intereses que mueven a los actores educativos e ignorando sus formas particulares de comprender el mundo, de habitarlo con otros y de proyectarse como sujetos en permanente configuración. Tal como están sucediendo las cosas –en el escenario del mundo material y productivo- se podría estar incurriendo en el desinterés por el ser mientras se priorizan el tener en términos de acumulación material.

En el sentido de lo anterior, “las nuevas realidades del conocimiento ubican a la escuela entre la premura de su afirmación, en una modernización que se fundamenta en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, apalancados en los tecnoburócratas nacionales, con lo que hace creer que ésta es la única escuela posible” (Mejía, 2008, p. 110). En consecuencia, la escuela con relativa facilidad cae en la trampa de ajustarse a la lógica mundialista de la competencia que resalta precisamente a los más “cualificados”, que para el caso educativo generalmente son quienes se destacan por mayor acumulación de conocimientos así no siempre los lleven a la práctica, por el seguimiento acrítico de instrucciones, por el acomodo al ethos instituido para evitar conflictos y por su disposición permanente a competir para ubicarse en los lugares de privilegio así esto sea a costa de la indiferencia e incluso menosprecio de los propios colegas.

Podría decirse entonces, que la educación al ajustarse al “modelo macro de desarrollo socioeconómico y político –fundamentado en la competencia, el individualismo, la cuantificación y el saber más para tener más- (...) desconoce al sujeto en sus especificidades” (Roldán, 2009, p. 45) generando las condiciones que inhiben el desarrollo de sus habilidades de pensamiento reflexivo y crítico, haciéndolo incapaz de develar el verdadero sentido de lo que aparece entre las líneas menudas del discurso y las prácticas cotidianas porque llega a creer que la única manera de ver el mundo es la que otros en forma sutil o impositiva, pero finalmente reificante le muestran, lo cual a su vez refuerza la eterna polaridad “entre adaptados e inadaptados, normales y anormales, exitosos y fracasados, “buenos” y “malos alumnos”, disciplinados e indisciplinados, motivados y desmotivados” (Sacristán, 2005, p. 76) que tanto daño le ha hecho a nuestra sociedad.

Es claro que el poco estímulo al desarrollo de la dimensión política y la marcada tendencia a la estandarización de procesos educativos prefiguran mentes dóciles y cuerpos manipulables que son condiciones favorables para la constitución de una sociedad conformada por sujetos apáticos, indiferentes, resignados y pasivos que conciben que el mundo es como es y no podrá ser de otra manera porque no hay cabida a pensar diferente a lo establecido. El principal problema de estos procesos de formación, es en esencia, la desconexión entre educación y política, a la carencia de propuestas curriculares que dimensionan la importancia de incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales orientados a la construcción del entre nos y al despliegue de las libertades humanas en función de contribuir a la formación de sujetos con capacidad crítica, propositiva y transformadora. La carencia de dichas capacidades hacen que el “hombre de que se nos habla y que se nos invita a liberar es ya en sí el efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo (...), una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre él” (...) (Foucault, 2002, p. 36).

De todo esto se desprende que, la tendencia a la acumulación de contenidos hace que los espacios de confrontación sean reducidos, que no se favorezca el desarrollo de la conciencia crítica desde el debate. En tal caso, se puede hablar de procesos formativos con reducidos espacios para el ejercicio ciudadano. Dicha mentalidad de que no hay escenarios para pensarse y analizarse, robustece las tendencias del mundo contemporáneo, del imperante discurso hegemónico del sálvese quien pueda, de las actitudes y por tanto acciones fatalistas, de las filosofías de la desesperanza, de las pocas oportunidades que están en su mayor parte ancladas en los vacíos existentes de la formación de subjetividades políticas. A propósito, esto demuestra “la valoración extrema de los contenidos conceptuales en menoscabo de lo actitudinal, la entrega de las respuestas en lugar de convocar a procesos problematizadores” (Roldán, 2009, p. 26) que hacen que la educación no esté contribuyendo a la formación de sujetos interesados por el bien común capaces de resistir a aquellas prácticas que invaden su propio proceso y el de otros. Una formación que no logra agenciar subjetividades para la resistencia en la medida que el sujeto se asuma capaz de generar transformaciones importantes.

En síntesis, la crítica principal a estos procesos de formación, es en esencia, una crítica a la eliminación del debate y la confrontación como escenarios que permiten tejer humanidad, desde lo diverso que somos y que deberíamos ser como sujetos con criterios propios y capacidad de gestión de los intereses tanto individuales como colectivos. En este sentido se hace importante preguntar: ¿Cuál es el aporte, a la configuración de subjetividades políticas, que subyace en los procesos de gestión

curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia?

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general

Develar el aporte a la configuración de subjetividades políticas que subyace en los procesos de gestión curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia.

Objetivos específicos

- Comprender el sentido que tiene para estudiantes y egresados/as de la licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia el ser sujeto político.
- Analizar el programa Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia, en términos de posibilidades y opacidades para el despliegue de la subjetividad política de quienes lo cursan.
- Interpretar los aspectos que, según estudiantes y egresados, es necesario fortalecer en el programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia para que quienes se forman en él puedan hacer una contribución más cualificada a la configuración política de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as con quienes interactúan laboralmente.

1.3. Ruta conceptual

A manera de punto de enunciación se hace una apuesta por la educación como acontecimiento ético y político lo que implica retomar planteamientos de autores clásicos y contemporáneos que pese a que se inscriben en corrientes de pensamiento distintas comparten elementos que ayudan a sustentar la importancia de recuperar para la educación su función política transformadora y para las relaciones interpersonales la ética como principio que las ilumina y fortalece. En este sentido, se hicieron algunos acercamientos a autores/as tales como: Henry Giroux con la promesa de generar discusiones de carácter epistemológico que

permitan la emergencia de una teoría de la resistencia en educación. Con tal iniciativa, a lo que el autor invita es a fundamentar una pedagogía para la oposición en el que se trascienda la institucionalidad de la escuela en las capas profundas de la sociedad (Giroux, 2004). A propósito, se retoman también las reflexiones de Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich sobre la educación como un acontecimiento ético, centradas en el reconocimiento del otro desde su historia, una historia que le ha sido legada como punto de anclaje pero que no por eso deja de ser posible su actuación crítica respecto a lo acaecido y el ahora (Bárcena & Mélich, 2000). Así mismo, se abordaron los planteamientos de Jorge Larrosa en tanto destaca la experiencia como aquello que transforma al sujeto y, en suma, lo moviliza en el mundo en su permanente relacionamiento con los demás que también lo habitan (Larrosa, 2009).

De manera complementaria, se retomaron los planteamientos de José Gimeno Sacristán respecto a la posibilidad de reescribir realidades en un mundo que es necesario tocarlo -con la mano laboriosa de la educación- para dejarlo mejor (Sacristán, 2005). De igual modo, se retoman las reflexiones de Marco Raúl Mejía sobre la pedagogía crítica y la resistencia como apuesta para salir al encuentro de las hegemonías que gobiernan el planeta y determinan acciones que prefiguran los modos de operar de la educación desde sus diferentes aristas. En este sentido, lo que insta es a oponerse por la vía de la crítica y la resistencia, a la alienación del ser (Mejía, 2008). Así mismo, se hace acercamiento a los desarrollos de Ofelia Roldán en su apuesta por la formación política de niños, niñas y jóvenes en y desde el escenario escolar, haciendo especial énfasis en las experiencias de relacionamiento y acción colectiva para el encuentro con el otro desde lo diverso y en la importancia de la gestión curricular como un vasto campo por investigar por las posibilidades que ofrece para el despliegue de los sujetos en todas sus dimensiones (Roldán, 2006, 2009, 2015).

En la misma vía, en los temas que tienen que ver con subjetividad política y desarrollo humano se abordaron autores/as tales como: Patricia Botero con la temática de socialización política que insta a generar escenarios de reflexión en los que los sujetos puedan movilizar el pensamiento y la capacidad de agencia que poseen para la reconfiguración de las lógicas que despolitizan al ser humano (Botero, 2014). También se retoma a Judith Butler especialmente en lo referente a la necesidad de dar la palabra a los sujetos a quienes los discursos dominantes han silenciado, despolitizando las prácticas del ser en el mundo, desfigurando la esencia de lo humano hasta el punto de la degradación, en el sentido que éstos no gozan de un lugar de privilegio en el ámbito de lo público, ahogando las voces de quienes no gozan de un estatus social de privilegio (Butler, 2004).

Cabe agregar, las discusiones propuestas por Emmanuel Lévinas en las que nos invita a interpelarnos en nuestra condición ontológica en constante reconfiguración. Un rostro que demanda atención de su yo interior y del otro (Lévinas, 1993) y, Hannah Arendt, con su apuesta política del discurso y la acción del hombre en el mundo, como posibilidad de una nueva, novedosa y emergente natalidad para la reescritura de la historia (Arendt, 1995). Gracias a los anteriores autores ha sido posible el abordaje de categorías conceptuales que resultan fundamentales para la comprensión de los aportes de la gestión curricular a la configuración de los maestros en formación como sujetos políticos, es decir, sujetos que se piensan así mismos en espacios permanentes de relación intersubjetiva y con el entorno, en busca de lograr su desarrollo, el de otros y de lo otro.

1.4. Sustentación epistemológica y metodológica

1.4.1. Constitución de sentidos desde una perspectiva hermenéutica

Ésta es una investigación cualitativa en la que se hace uso de estrategias metodológicas que permiten un acercamiento comprensivo a la realidad de los y las participantes (estudiantes y egresados), o dicho de otro modo, es un proceso que permite el acercamiento a experiencias vitales mediante la reflexión de modos de pensar, sentir y actuar en los que está implicado no sólo el hacer sino también el ser, todo ello animado por el propósito de incursionar en la cotidianidad de los procesos de formación para comprender la manera como se configura la subjetividad política de quienes en ellos participan. En consecuencia, la investigación cualitativa – comprensiva es una “alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano (...) dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida” (Luna, 2015, p. 4) de los sujetos, desde su sentir común, producto de las prácticas que se dan en la vida cotidiana.

En el marco de las ideas expuestas, se utilizaron herramientas de corte hermenéutico, precisamente porque permiten acceder de manera comprensiva al entendimiento de la textualidad producida por los y las participantes, centrando la atención en el proceso de recuperación reflexiva de su propia experiencia de formación. En este sentido, se retomaron los planeamientos de Botero (2015) quien rescata la teoría narrativa como facilitadora del ejercicio hermenéutico intersubjetivo mediante tejidos narrados del mundo de la vida que están llenos de significados.

De igual modo, se rescata la interpretación como proceso orientado a reconstruir el sentido de las vivencias humanas cosa que sólo puede lograrse desde una perspectiva hermenéutica que busca entender la estructura fundamental de las prácticas humanas; esto es, de la existencia humana, en el que el sujeto se sitúa en el otro, que ya no es otro- objeto cosificado para el sujeto que indaga, que conoce, sino que éste se halla en una relación de intercambio vivencial dialéctico con el otro (Gadamer, 1999). Entonces, a manera de acto hermenéutico, el proceso investigativo se convierte en posibilidad de entender, develar, interpretar, comprender la realidad de los sujetos –participantes de la investigación– en contexto.

1.4.2. Criterios para la inclusión de los y las participantes:

- Vinculados al programa de Licenciatura en Educación Básica, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia.
- Cinco estudiantes de los últimos cinco semestres con continuidad en el proceso, uno por cada nivel.
- Cinco profesionales egresados de las cuatro últimas promociones del programa que se estuvieran desempeñando como docentes en el momento de realizar la entrevista.
- Representación masculina y femenina.
- Disponibilidad de participar de manera voluntaria en el proceso de investigación.

1.4.3. Estrategias metodológicas utilizadas para la construcción de los datos:

- **Entrevista conversacional:** Se utilizó la entrevista conversacional con el fin de que los y las participantes pudieran dar cuenta de su experiencia en términos de su formación como sujetos políticos. Se centró el interés en el encuentro intersubjetivo con el otro que invita a reconocer la importancia que “todas nuestras relaciones con el mundo son constitutivamente intersubjetivas” (Ricoeur, 1990, p.337) pero que finalmente son objetivadas en la manera como los sujetos se relacionan y comparten en el mundo, prefigurando y configurando los modos de relacionarse con éste –el mundo- tal como lo propone el teorema Heideggeriano del “*dasein*”; del ser en el mundo al cual el autor se refiere. De la misma manera, el encuentro intersubjetivo permite además reconocer las afectaciones mutuas que se dan en la conversación, pero siempre procurando que los y las participantes pudieran narrar-se abierta y tranquilamente en la búsqueda de comprender el sentido (Coffey y Atkinson, 2003) que le atribuyen a la configuración de la subjetividad política.

La entrevista conversacional permite ampliar –a través de la narración- el sentido y los significados que los participantes tienen y tuvieron del proceso formativo, aportando de manera significativa un sin número de datos susceptibles de categorizar en el proceso de análisis. En este caso particular, se entrevistaron cinco egresados y cinco estudiantes del programa, por espacio de dos horas aproximadamente cada uno.

- **Grupo focal:** Así mismo, se implementó la estrategia de grupo focal con los estudiantes para discutir asuntos relacionados con su formación como sujetos políticos. El grupo estaba constituido por una representación de dos estudiantes por nivel de los cinco últimos semestres del programa. De acuerdo con esto, el grupo focal, mediante algunas preguntas orientadoras invitó a pensar en los significados en torno a los acontecimientos cotidianos que tenían que ver con su formación política, recogiendo la voz individual y colectiva, esto es, sentimientos, experiencias y acciones que se dan mediante la interacción de los sujetos que configura su subjetividad como ser político.

1.4.4. Proceso de análisis de la información: el análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación de los datos que según Coffey y Atkinson (2003) es entendida como una serie de alternativas y de “enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación” (p.33) de la información suministrada por el trabajo empírico. El proceso de codificación en el contexto del presente estudio, permitió “identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones” (Miles y Huberman, 1994, citados por Coffey y Atkinson, 2003). En efecto, para el análisis de la información se inició con el proceso de **Codificación abierta**, que consiste en una primera selección de textos en vivo mediante el uso de marcas y subrayado de aquellas ideas que aportaran información valiosa para comprender el fenómeno que se estaba estudiando.

Luego se prosiguió con la **codificación axial**, asumida como el rastreo de los aspectos temáticos más relevantes de los datos suministrados por los participantes con el fin de establecer relaciones entre ellos e identificar de ese modo las categorías, tendencias y ejes temáticos predominantes de la información, tal como lo proponen Coffey y Atkinson (2003). En este mismo orden y dirección se continuó con la **codificación selectiva**, entendida como la traducción del texto construido socialmente por quienes participaron en el proceso investigativo para lo cual fue de gran ayuda la matriz categorial que se logró construir una vez finalizado el proceso de codificación axial y que a continuación se presenta:

CATEGORÍA	TENDENCIAS
Sentidos sobre ser sujeto político.	La movilización del pensamiento y la acción política como características del sujeto político.
	El sujeto político es un sujeto dispuesto a renacer.
	El sujeto político tiene conciencia de la realidad e identifica situaciones de vulneración de derechos.
Posibilidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.	El programa promueve el compromiso con el cuidado de los otros y lo otro.
	Agenciamiento de intereses individuales y colectivos.
Opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.	Decisiones administrativo académicas sustentadas en la concentración del poder.
	Currículo centrado en el conocer mientras desconoce dimensiones del ser.
	Reducidos espacios para la deliberación y la crítica.
	Reproducción de la ideología dominante del sálvese quien pueda.
Aspectos que se sugiere fortalecer en la Licenciatura en Educación Básica en términos de aportes a la configuración política.	Fortalecer espacios para el encuentro, el reconocimiento y la conversación.
	Buscar coherencia entre discurso y acción.
	Fortalecer la gestión curricular en función de la configuración política de sujeto en formación.

1.5. Consideraciones éticas:

Es importante aclarar que antes de realizar la entrevista de manera individual y colectiva, a cada participante se le socializaron los objetivos del estudio, con el fin de situarlos sobre los alcances del mismo y con el propósito que, en caso tal de no sentirse cómodo/a pudiera desistiera de ser entrevistado/a. Posteriormente, se hizo la entrega del consentimiento informado, en el que se garantizaba el manejo de la confidencialidad de la información como ejercicio ético y serio de la investigación. También se dejó claro que la participación era totalmente voluntaria y quien

participe o no en este estudio, no incidirá directa o indirectamente en el desempeño académico Universitario y laboral. Asimismo, se dijo que el participante puede negarse a hacerlo o retirarse en cualquier momento del estudio si lo considerara necesario, sin que esta decisión tenga un efecto negativo sobre la condición de estudiante o trabajador para el caso de los egresados. (Ver anexo 1).

2. HALLAZGOS

2.1. Sentidos sobre ser sujeto político.

2.1.1. La movilización del pensamiento y la acción como características del sujeto político.

El sentido que los participantes le atribuyen a ser sujeto político, tiene que ver con la urgente necesidad de generar procesos educativos capaces de movilizar el pensamiento y, que ello pueda traducirse en acciones transformadoras, cuyo efecto pueda verse no solamente en la vida escolar - académica sino en todas las capas sociales y tramas del mundo actual. Es en este sentido que los estudiantes reclaman espacios para tramitar sus diferencias, intereses y necesidades, como es el caso por ejemplo de la necesidad de ser escuchados/as, de la posibilidad de tener voz y voto en las decisiones que directa o indirectamente los determinan, los afectan y los ubican en un lugar en el mundo.

En consecuencia con lo anterior, los participantes refieren la necesidad de poseer o dar la palabra como acto de reconocimiento de sí y del otro. Esta movilización del pensamiento mediada por el lenguaje propicia un terreno abonado para que las injusticias, los determinismos y la reproducción de las ideologías dominantes sean debatidas con el propósito de que los absolutismos, que en ocasiones enmudecen a los sujetos cesen. Al respecto, puede leerse claramente:

"Finalmente cada uno tiene la voz y esas voces aunque sean pasivas pueden ser activas y pueden ser voces transformadoras, entonces el primer paso es simplemente propiciar ese diálogo, pero que ese diálogo sea casi mayéutico, ese diálogo lleve a algo más, y a algo más, y que todo lo que se vea en ese diálogo no se quede en simple palabrería" (E.N.10).

Este diálogo al que se hace referencia, que en esencia es un diálogo de voces activas y transformadoras, ubica al sujeto en una condición de igualdad en relación a los otros y, a su vez, provoca la movilización de los sujetos en la búsqueda de mejores condiciones para una vida digna y justa. Estas condiciones conllevarían a la realización de utopías en favor de un mundo más justo, en el que se tenga en

cuenta al otro/a como constructor de tejido social, como un artesano que toca y teje la realidad y, que puede ser logrado en la base de una actitud de diálogo mayéutico al que hace referencia el participante cuando plantea entre líneas que cambiar el mundo es difícil, más no imposible.

Ante la situación planteada, el sentido sobre ser sujeto político es concebido como un ser que moviliza su pensamiento en función de la transformación que solo puede ser lograda si se permite dar la voz a los sujetos en la búsqueda constante de un mejor vivir o, como bien lo refieren los participantes, un diálogo que lleve a algo “más y más, y no se quede en simple palabrería”. De otro modo, la noción sobre el sentido de ser sujeto político tiene que ver en interrogar el rol que juega el sujeto como ser social y político, que se indigna y en consecuencia se opone ante las injusticias que se dan en las relaciones jerárquicas del mundo social, reconociendo la importancia de un ser configurado políticamente.

En consecuencia, los escolares y egresados del programa manifiestan que, la movilización del pensamiento y la acción política como características del sujeto político tienen que ver con las posiciones críticas capaces de reconocer el aporte de un ser analítico - político que determina su convivir en la vida académica y social, exigiendo una educación que permita posturas de oposición, en el sentido que la educación no puede ser neutra y que esté al servicio de unos pocos, en el que su desenlace sea rediseñar, controlar y prefigurar patrones de conducta acordes al sistema hegemónico. Por el contrario, lo que se busca es una educación que movilice, que cuestione, que problematice el *ethos* instituido, tal como lo expresa Freire:

Una educación que, jamás neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la movilización, de la persistencia de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable. (Freire, 2012, p. 70)

Tal cual se viene reflexionando, la movilización del pensamiento y la acción política como características del sujeto político, tiene que ver con lo que Freire invita a ser repensado, en el sentido que la educación sea un escenario en el que se estimule la posición política, la curiosidad crítica del *ser* que busca las razones de los actos, de lo que acontece y acaece al *ser* en el estar siendo. Esta búsqueda de razones, de lo que acontece y acaece, en sí mismo, es la explicación y comprensión del *estar* y de *entender* su mundo y el mundo de otros, que conlleva a un sentir como sujetos políticos e invita a su vez, a dar la voz y voto a los sujetos; es decir, a los

educandos, para propiciar el diálogo, a generar cuestionamiento de los problemas sociales en la lucha por la transformación.

2.1.2. El sujeto político es un sujeto dispuesto a renacer.

Esta tendencia de un sujeto dispuesto a renacer, que se ubica en la categoría de sentidos sobre ser sujeto político, invita a la apertura y disposición de sentir, pensar, comprender, crear, que conlleva la aparición del ser en el mundo. Estos verbos a los que se hacen referencia, son las cualidades de un sujeto con sentido político que, dispuesto a la aparición en el espacio público y, por tanto en el mundo, comprende la importancia que posee la historia como un producto no terminado, sino por el contrario contingente. Este movimiento que a su vez es contingencia, ubica al sujeto en actitud permanentemente reflexiva que lo reconfigura, ya que el mundo lo tocó y él toca al mundo, emergiendo una nueva natalidad en un acto recíproco en el que *el sujeto es mundo, y el mundo es sujeto*, que en términos Arendtianos sería “*ser todo, menos uno mismo*” (Arendt, 2000).

En ese mismo sentido, los procesos formativos deben propiciar de manera responsable, la búsqueda de un nuevo renacer, en el que se reconozca la disposición al cambio. Cambio que sólo puede ser logrado si se reconoce la historia como punto de partida para abrir caminos en busca de nuevas natalidades; es reconocer la historia hacia la conquista del cambio humano y social, de tal modo que se llegue a la comprensión de la condición humana y, así, emerja la esperanza de un sujeto dispuesto al cambio, a actuar para sí y los otros. Al respecto lo expresa un egresado del programa:

“Esta es la carrera de la humanización y, nosotros debemos de promover acciones para el cambio de la nación, para el pueblo en el que vivimos, para el territorio en el que estamos. Aportar al cambio –a la transformación- es porque estoy totalmente abierta a eso” (E.P.1/2 A).

En el anterior texto se deja leer un sujeto que está dispuesto al cambio, que se conoce y reconoce en proceso de humanización permanente que conlleva a la transformación, que propicia nuevos nacimientos de ideas “*porque está totalmente abierta a eso*” y, ello implica, que no concibe la única noción de mundo que le ha sido heredado y transmitido, sino que opta por generar eventos alternativos, perspectivas novedosas que innoven y generen aportes a la Nación, a pueblos y territorios en los que se habita. Ahora bien, este aporte al cambio es viable, si se hace una reflexión sobre el *ser* que movilice a quienes no sean movilizados como se narra a continuación:

"Direccionados a una reflexión propia del ser, que no se quede solamente en qué se puede lograr con el particular, sino como vamos a movilizar a los que no se están movilizandando" (E. P. 2. A).

Al respecto, podría interpretarse que un sujeto dispuesto a la reflexión de su ser, al cambio, a la movilización y transformación, es un sujeto dispuesto a renacer que se responsabiliza de sí y del otro, porque se escucha y escucha a los demás en la búsqueda conjunta para la toma de decisiones colectivas que movilicen. En suma la disposición a renacer solo se logra en el encuentro con el otro. Esta idea de un ser compartido en el mundo, que en esencia desencadenaría en la humanización del ser mismo, permite generar una urdimbre de intereses y sentidos como actores sociales en la búsqueda y lucha de nuevas perspectivas para tejer y poder reconfigurar lo que se conoce del mundo de hoy.

2.1.3. El sujeto político tiene conciencia de la realidad e identifica situaciones de vulneración de derechos.

A partir del análisis de los datos suministrados en la categoría de sentidos sobre ser sujeto político, se logró observar con insistencia el reconocimiento de vivencias problemáticas que los sujetos tienen en las prácticas pedagógicas y, que de alguna manera, son episodios que vulneran los derechos de ellos. En este sentido, se hace referencia a los escasos espacios democráticos que les permitan tener voz y voto en las decisiones que directa o indirectamente los afectaba. Este fenómeno recurrente, que evidencia la escasez de espacios para el debate y la crítica lo entienden como una carencia que coarta la posibilidad de configurar sujetos políticos tal como aparece en texto que sigue:

"Acá no nos dejan ser sujetos políticos porque nuestra voz no tiene voto. Acá no vale lo que el estudiante diga, puedes hablar con decanatura, o sea con los directivos más altos y vos no sos un sujeto político porque tu voz no vale" (E.N.10).

Del anterior texto, se desprenden ideas como los escasos contextos y escenarios para la oposición, de propiciar grupos al interior y por fuera de la institucionalidad en el que se manifieste el descontento por algunas prácticas ortodoxas que están en función de minimizar la capacidad crítica de los individuos. En este sentido, los estudiantes manifiestan la importancia de generar conciencia que dé inicio a pensar los problemas, o como bien lo dicen ellos a *"que empecemos a pensar en todo esto"*, en la búsqueda de derechos pero también deberes como sujetos políticos que son. En efecto, la identificación de situaciones que vulneran los derechos conlleva a

que los sujetos sean actores que construyen y tocan la realidad, pero que solo esto se logra si se genera una conciencia de sí y del otro.

Significa entonces, que se integren en los procesos educativos, escenarios para la oposición, la resistencia y el descontento que conlleven a indagar alternativas que permitan emancipar la condición humana del estar siendo, en la búsqueda –que debería ser una tarea incesante- del “*ser más*” al que Freire se refiere en pedagogía de la indignación (Freire, 2012). Esta posibilidad de criticar, de cuestionar, de apelar, de oponerse, que en esencia contribuiría a la configuración de la subjetividad política del ser en el mundo, lo debe propiciar la educación. El texto que sigue ilustra esto que se viene planteando:

Los procesos de formación tienen la responsabilidad de propiciar las condiciones para que los y las estudiantes aprendan a consentir o a disentir con argumentos, a proponer o a continuar lo propuesto por otros, teniendo claridad de las razones que los animan a lo uno o a lo otro, a actuar o a dejar de hacerlo acompañado de las justificaciones morales, éticas o políticas que están en la base de la decisión tomada. (Roldán y Camargo, 2014, p. 185)

Este consentimiento y disentimiento al que hacen referencia las autoras, son unas de las tantas cualidades que los participantes le atribuyen al sentido de ser sujetos políticos, pues dichas actitudes y aptitudes se convierten en posibilidades para que emerja el sujeto político, en la medida en que actuar o no, acompañado de argumentos éticos, o una base moral enclavada por la reflexión política que configura una conciencia de la realidad, conllevaría a identificar situaciones que vulneran los derechos de los sujetos.

2.2. Posibilidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.

2.2.1. El programa promueve el compromiso con el cuidado de los otros y lo otro.

La tarea que tiene hoy la educación es poder de-construir la realidad de un mundo con prácticas deshumanizantes para abrir caminos a un mundo más humano. No obstante, ello se logra si de manera intencionada se cultiva humanidad en los procesos educativos. Es por ello, la imperiosa necesidad de repensar los escenarios educativos, en el que su foco de atención sea el desarrollo de las capacidades y potencialidades del *ser más* que del tener. De repensar esa eterna búsqueda de establecer en los procesos escolares que los números y las cifras son el soporte

fundamental de la educación y, por el contrario, esto va en menoscabo de reconocer la humanidad como pilar y fundamento de los procesos educativos.

Con referencia a lo anterior, es posible un mundo con una humanidad mejor si desde los procesos escolares se invita a replantear la forma en que nos relacionamos, cuidamos y atendemos los unos a los otros, que en sí, es la forma como nos humanizamos mutuamente (Patiño, 2010). En este sentido, es importante “profundizar en una reflexión que permita desarrollar la capacidad de ser responsables de los otros y por los otros, más allá de los límites del contrato liberal” (Santamaría, 2012, p. 2) al que la sociedad contemporánea está expuesta, en el que se instiga a que la competencia por la competencia, del mejor por el mejor, del más acto por el más apto, entran a hacer parte de las mejores estrategias para relacionarse con el otro y de lo otro. Por el contrario, es necesario optar por una educación en la que la premisa primordial sea el reconocimiento del ser en su unicidad, con otro que es irreductible al yo que nunca es posible comprender por completo (Patiño, 2010).

En este sentido, el compromiso con el cuidado de los otros exige una disponibilidad absoluta de entender lo diversos que somos, de lo vulnerables que podemos llegar a ser en la responsabilidad incondicional por el otro, pues como bien lo plantea la noción Levinasiana –a diferencia del cuidado- no hay una función de reciprocidad - alguna. De otra forma el llamado es al cultivo de humanidad mediante un *ser en relación -del heme aquí para ti-*, en dialogo de sí y de lo otro, que potencia el desarrollo humano como vía a la emancipación de la especie. Ahora bien, dicho cometido se logra, si se busca el bien común, para satisfacer las necesidades propias y de los otros y, de la misma manera, de lo otro. Al respecto lo manifiesta un egresado/a del programa:

"Pensar en el bien común, en el bien individual, pero también pensar que tanto estoy perjudicando al otro, cuando pienso en mí mismo" (E.P.3.M).

De acuerdo con lo anterior hay un interés por lo colectivo que desencadene en el bien común, mediado por prácticas solidarias que conlleven al reconocimiento del otro/a, de un ser abierto para otros, al servicio de lo otro como proyecto en permanente construcción. Este reconocimiento de humanidad compartida, es la puerta de entrada al encuentro de lo diverso, de lo distinto, de lo que trasgrede lo socialmente establecido. Este encuentro con el otro, de la dialéctica del *sí mismo y el otro*, necesariamente debe conllevar a configurar subjetividades diversas y, esto se logra si se piensa la educación como escenario que promueve capacidad y potencia del *ser*, de un ser relacional, en disposición abierta, que se deja afectar por el otro y lo otro. Tal como se muestra, el otro es la posibilidad de construir de lo

colectivo a lo individual y viceversa en el que no responder al otro es no responderse así mismo (Patiño, 2010).

Es evidente entonces, que la diferencia se convierte en un escenario de cultivo de la diversidad, en el marco de unas prácticas mediadas por el respeto por el otro y de lo otro en un acto de alteridad. Con tal cometido, se propiciaría una conciencia colectiva, que reconozca la vida como un derecho inalienable de la especie humana, en el que la principal tarea sea *salvar la vida*. Así mismo, esta conciencia colectiva que “desindividualiza” el yo, busca el bien social para todos y todas. Esto lo expresa notoriamente un estudiante:

"Se genere una conciencia colectiva, no del yo, de si yo estoy bien entonces no pasa nada, sino más bien del otro, que haya una conciencia social de todos y para todos y con todos" (E.N.9).

Esta conciencia social del yo, pero también del otro –de esa alteridad asimétrica a la que se refiere Levinas-, que de manera implícita alude el estudiante, invita a reconocer la sensibilidad de la que estamos compuestos, de todo aquello que nos hace humanos, que invita a que no haya un trato injusto y discriminado hacia la constitución como sujetos de derechos y de participación. Atendiendo a lo dicho, no se pueden desconocer los sentimientos y los afectos de los que se está constituido que ubica y permite dar sentido a lo que se hace en el mundo, a aquellas prácticas que abren caminos de significados que rescatan la esencia del ser. En este sentido lo expresa un participante del programa:

"Somos personas que sentimos, que necesitamos sentir un afecto; entonces rico llevar esto a el aula, que les enseñemos a los pelaos cómo ver la vida, cómo respetar a las personas, cómo cuidar el medio ambiente; cosas que no están escritas en el currículo pero como seres humanos y más esta carrera que es la cadena de la humanidad, eso es lo que somos y esa es la esencia que somos" (E.N.10).

En consecuencia, el compromiso con el cuidado de los otros y lo otro, debe convocar de manera convincente que se puede ir más allá, es decir, del cuidado del otro como primera iniciativa, al cuidado de lo otro, sin descuidar las relaciones –claro está- interpersonales. Dicho de otra manera, generar la concienciación de que se puede luchar por el cuidado del planeta, de las prácticas que atentan indiscriminadamente con los bosques, por tanto del oxígeno que respiramos. Dicho con otras palabras, es lidiar en favor del cuidado de los ríos, de los mares, de las ballenas, de las especies que están en vía de extinción, de lo que ya es casi irrecuperable. De los mamíferos y ovíparos que hacen posible –así no se crea-

existencia de la especie humana. Es por ello que la primera tarea de hoy sea salvar la vida.

En suma, este tipo de conciencia a la que hacen referencia los participantes, da cuenta de las posibilidades que el programa tiene para el trámite de todo aquello que tiene que ver con el compromiso del cuidado del otro y de lo otro y, que en esencia, es una posibilidad para el despliegue de la subjetividad política; precisamente porque lo político tienen que ver con la manera en que me relaciono e interactué con lo que está afuera, es decir, lo que está más allá del yo, desde una acción que promueva el cuidado como posibilidad de abrir caminos mediados por la negociación, en una relación de acogimiento que garantice el compromiso por los demás y demás, en el marco de una “relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 15).

2.2.2. Agenciamiento de intereses individuales y colectivos.

El agenciamiento y la tramitación de intereses individuales y colectivos conllevan al despliegue del ser de los sujetos. En este sentido, la posibilidad del encuentro con el otro, se convierte en un acontecimiento de alteridad, pero que solo se logra siendo responsables de la existencia humana del otro en un mundo complejo como el que vivimos. Este acontecimiento, de ser responsables del otro, instiga al interés que debe prevalecer en las mediaciones que se tiene con los demás. En este sentido, el interés por el otro solo se logra, mediante la agencia y trámite de intereses de unos por los otros; es decir, este tipo de agenciamiento de lo uno y lo otro se convierte en uno de los caminos para acceder a la humanidad.

Todo lo anterior, conlleva a que el sujeto que se está rehaciendo constantemente con los demás y con lo otro, en el que cada acto hecho y no hecho suma a la categoría constitutiva ontológica del ser; esto sería, un ser que se configura desde la cotidianidad. Esta situación, de reconocer al sujeto como un individuo de la cotidianidad, invita a pensar que las situaciones del entorno inciden en lo personal y comunitario, pero que las decisiones tomadas deben estar en pro del otro. Esto lo insinúa claramente un egresado del programa:

"De leer su propio entorno y atender las necesidades de la comunidad en la que se está, de tomar decisiones en pro no de él, sino de su colectividad, ese sería como el ideal" (E.P.1 ½. A).

Se lee con claridad en la idea expuesta por el participante, cuando manifiesta de manera abierta que la toma de decisiones para atender las necesidades del

entorno, no solamente deben partir de una mirada y posición individualista, sino por el contrario, de la colectividad que permita y garantice la búsqueda del bien individual pero también del bien común. En consecuencia, el hecho de pensar desde la colectividad, conlleva a pensar que tanto estoy perjudicando al otro, retoma no solamente el agenciamiento de situaciones en busca de satisfacer en bien personal, sino, por el contrario, invita a la tramitación de acontecimientos que desencadenen el bien común. De todo esto se desprende que, *“leer el propio entorno, atender las necesidades de la comunidad”*, producto de unas *“decisiones colectivas”* –como bien lo refiere el egresado del programa-, es de hecho, una consecuencia de agenciamiento de intereses individuales y colectivos, que su consecuencia es un acto de alteridad.

Resulta oportuno mencionar que este agenciamiento al que se ha estado haciendo referencia, que rescata la responsabilidad con el otro, de su propio entorno y de la colectividad, se dan en las prácticas que se llevan a cabo en la vida escolar del entramado Universitario, de todas aquellas situaciones que emergen producto de la interacción objetiva y subjetiva entre los estudiantes de los programas. De ello da cuenta una estudiante:

"Yo le dije como me sentía en las clases con él y él también en cierta manera me hizo reflexionar porque a mí me faltaba dar un poquito más, como yo le estaba exigiendo más a él a mí también me faltaba más; entonces ese día los dos solucionamos ese conflictos que teníamos entre ambos" (E.N.7).

Este tipo de acontecimientos al que se refiere la participante, da cuenta de las posibilidades del programa para el despliegue de la subjetividad de los sujetos y, que su consecuencia es la configuración de un ser político, pues se ve con claridad la apertura de un sujeto dispuesto al cambio. Ello convoca a asumir la responsabilidad del otro en correspondencia de uno. En consecuencia, dicha actitud que refiere la estudiante, es una postura que desemboca en la tramitación de lo diverso y diferente, de lo distinto pero edificante que podemos llegar a ser si entendemos la diferencia como posibilidad de configurar un sujeto político.

2.3. Opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.

2.3.1. Decisiones administrativo académicas sustentadas en la concentración del poder.

En el análisis hecho a los datos, emerge la tendencia: decisiones administrativo académicas sustentadas en la concentración del poder, lo cual deja entrever un

distanciamiento entre las necesidades de los estudiantes y las decisiones autoritarias del área administrativa. En el marco de esta idea, lo expresa un participante:

"¡Prima, digamos! ¡Mmm!...de alguna manera la burocracia o esa relación de poder va muy encaminada hacia el beneficio de ellos y no de los estudiante" (E.N.10).

Tal cual se expone, es evidente que la "educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes" (Walsh, 2007, p. 28) en el sentido de que a los estudiantes se les "invisibiliza" desde el momento en que sus necesidades no son escuchadas y tenidas en cuenta. En este sentido, dichas decisiones que se sustentan desde el poder, se convierten en acciones inoperantes que satisfacen a unos en menoscabo de otros. Esto lo manifiesta una estudiante:

"Entonces el poder acá es algo... creo que es una buena réplica de lo que se vive en Colombia, es una fiel réplica de lo que se vive en el Estado Colombiano, no se da nada de democracia, es un poquito inoperable, porque se hacen eventos pero no nos llaman, porque hacen elecciones pero nunca nos dicen cuáles son los candidatos, solamente hay uno o hay dos, entonces el poder acá yo creo que está un poco direccionado a intereses propios y particulares" (E.N.9).

Con referencia a lo anterior, puede verse con claridad prácticas que atentan con la posibilidad que los estudiantes tienen de configurarse como sujetos políticos, en la medida que se les limita articular su realidad con la vida de la institución. En este sentido, es necesario replantear que desde el área administrativa se potencien escenarios para el encuentro de lo distinto, de lo diverso, disímil, de la diferencia que articule las necesidades de los estudiantes con la proyección de la vida institucional y, que dicha instancia sea una plataforma que potencia y permite configurar la subjetividad política de los educandos desde su participación e incidencia en la vida escolar al permitirles tramitar espacios para que "el otro piense como es", para que pueda "dar sus opiniones"; esto es, de la necesidad de "decir lo que se quiere decir" (Foucault, 1994, p. 178), que en síntesis sería posibilitar su libertad.

En síntesis, es importante propiciar un vínculo que lie las tensiones entre los intereses del poder administrativo y las necesidades de los escolares, pues la crítica primordial a la que se hace referencia en términos de la concentración del poder, de la representación del poder que excluye -tal cual está constituido o se concibe desde el área administrativa-, es que esta no permite agenciar, potenciar, expandir y desplegar la capacidad que los sujetos tienen y, por el contrario, esta estrategia

de control permanente se convierte en una de las opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.

2.3.2. Currículo centrado en el conocer mientras desconoce dimensiones del ser.

Si se concibe el currículo como la posibilidad de contribuir intencionalmente a la configuración de la subjetividad y al desarrollo de la identidad de los sujetos, entonces se tendría que dar por hecho que dentro de las prácticas pedagógicas debería de haber un interés por la formación en la dimensiones del ser. Este acto de reconocimiento por la potenciación de las habilidades que necesariamente son utilizadas en la vida cotidiana, promovería el desapego que existe en la educación a centrar su atención –accionar- en el conocer que desconoce las capacidades del ser. En otras palabras, un currículo que centra su foco en aquellas situaciones del día a día, que rescata y da prioridad a las demandas que los escolares hacen en relación a su existencia, esto es: sus miedos, temores, angustias, flagelos, descontentos, dioses, fantasmas, quimeras, alegrías, entre otros.

Este reconocimiento del ser, más que el conocer que en ocasiones no tiene ninguna funcionalidad -porque es un sustrato fragmentado de una realidad a la que no pertenece el educando y, por tanto se le presenta frívola y carente de sentido alguno- permite reconocer en los educandos sujetos de cultura, de todo aquello que se está compuesto en términos de lo informal y popular, pero que da un nombre, un lugar y ubicación en el mundo. Este reconocimiento, contribuiría de manera positiva a que los estudiantes habiten el campus educativo como experiencia significativa, no como en ocasiones ocurre, que el escenario en el que se mueven los estudiantes de manera paradójica no lo habitan, no lo experimentan y, no hacen de dicho contexto, una práctica propia. De ello es testigo una participante:

"Yo entro a las clases, salgo. A veces me encuentro con algunos compañeros y conversamos, pero en realidad no encuentro muy agradables los espacios de la universidad [...] entonces es muy básico: entro a clases, salgo en los recesos, tomo un tinto hablo con algún profe o compañeros y me voy. Prefiero estar en otros espacios" (E.N.9).

Tal como lo expresa la estudiante, es un hecho lamentable que los procesos curriculares únicamente se limiten y sean ceñidos a las paredes rígidas del aula de clase. Por sobre todo, lo que acá interesa, es propiciar reflexiones que permitan trascender la idea que solamente en las clases se aprende, pues en los procesos de socialización que los educandos tienen por fuera del aula, se convierte en una

posibilidad de pensamientos distintos, de aprendizajes diferentes y divergentes. Al respecto lo manifiesta una participante de noveno nivel de formación del programa:

"Encontrar un montón de miradas de pensamientos distintos que no siempre tienen que estar encasillados a lo que rige el currículo, podemos hablar de otros temas, que estamos en Literatura pero podemos hablar de Historia, de Arte" (E.N.9).

Tal como se ha manifestado, el espacio abierto, que trasciende el aula de clase –y que está integrado también al currículo; es decir, que hace parte del currículo- se convierte en un poder potencial para el despliegue del sujeto que se reconoce como parte del proceso humano educativo al que pertenece. Es el escenario para el cultivo de ideas que aporta a la configuración de la subjetividad individual y a su vez contribuye a trascender la concepción de un currículo centrado en el conocer que desconoce las dimensiones del ser.

2.3.3. Reducidos espacios para la deliberación y la crítica.

Un currículo que silencia, o en su defecto no reconoce los saberes de los educandos en cuanto no les permite conectar de manera armoniosa los saberes fundamentales de ellos con la experiencia social a la que los individuos pertenecen, comprime sustancialmente a los estudiantes, en el sentido que reduce los encuentros educativos a eventos poco cálidos y aptos para la deliberación y la crítica. En consecuencia, la educación centrada en contenidos y cantidades, del exceso extremo de la cuantificación de los procesos para cumplir a costa de lo que sea los lineamientos que están designados desde “arriba”, cae en el error, de que los aprendizajes únicamente deben estar intencionados a transmitir saberes ausentes de discusión reflexiva y crítica y, si por accidente esta actitud emerge, se vuelve una acción sospechosa que es necesario vigilar, porque dicha incitación no comulga con lo que socialmente se discurre en la institucionalidad de las escuelas, centros de estudios, universidades, entre otros. Así mismo, en el afán por dar cumplimiento a las exigencias del mercado, se descuida la posibilidad de propiciar escenarios para el debate y la crítica y, si, por alguna circunstancia los sujetos desean tomar la iniciativa, lo que sucede de manera paradójica, es que se propicia una persecución. Al respecto lo manifiesta un participante:

"Yo diría que no hay espacios para el debate y la crítica, esto acá si es una cosa fuerte y complicada de tratar en el Tecnológico de Antioquia, porque ya lo intentamos hacer una vez y lo que nos quedó fue una persecución" (E.N.8).

La idea anterior muestra fielmente que es complejo establecer un diálogo que sea dialéctico en la vida de la institución escolar, pues entre líneas puede inferirse que hay una brecha significativa entre docentes y estudiantes, estudiantes área administrativa y viceversa, pues los intereses que los convocan y los movilizan son diferentes. Este tipo de distanciamientos a los que se hace referencia conlleva a que los estudiantes quieran generar contextos de discusiones y deliberación que permita desplegar el potencial de su ser político. No obstante, en la actualidad los procesos educativos están enclavados en metodologías ortodoxas, es decir, en prácticas tradicionales o conservadoras –que castran la potencia de los educandos– en el sentido que constriñe su capacidad argumentativa. De otro modo, la falta de apertura, de entender que los procesos educativos formales también pueden darse fuera del aula, invisibiliza de algún modo, el potencial que tiene el debate y la crítica como manera de refinar y fortalecer lo que se trabaja en los encuentros propiamente de aula.

Así mismo, en los reducidos espacios que en ocasiones se mueven los escolares, hace que se desdibuje el potencial de otros escenarios que contribuyen a la configuración de otros modos de aprender, de disentir, de criticar, de optar, de apreciar, como son los espacios abiertos, el campus de la institución, del escenario del recreo, en los corredores y pasillos de la institucionalidad, que si bien es una experiencia informal, ésta se convierte en un acto que posibilita el aprendizaje de nuevas experiencias. En este sentido, lo pedagógico no se da únicamente en un salón de clase. Lo pedagógico tiene que ver con la posibilidad de abrir caminos para el encuentro del sujeto con el mundo y su mundo, reconociendo que la “pedagogía no sólo se da en las escuelas sino también en todos los emplazamientos culturales” (McLaren, 1997, p. 40). En suma, la deliberación y la crítica propician escenarios para tejer una red de relaciones sociales, en las cuales los imaginarios colectivos de los sujetos se conectan unos con otros.

Este tipo de acontecimiento que, con frecuencia es muy recurrente en los escenarios educativos, que para el caso planteado es una de las opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política, en el mejor de los casos, genera apatía hacia la construcción escenarios para la oposición, la indignación en contra del libre desarrollo y facultades del ser *más*. Este desestimulo a la movilización y la protesta promueve un desconocimiento del poder potencia, de un *poder* generativo que convoque al replanteamiento de nuevas y novedosas alternativas a través de la lucha por una sociedad más equitativa y justa.

2.3.4. Reproducción de la ideología dominante del sálvese quien pueda.

La tendencia reproductora de la ideología dominante del sálvese quien pueda permea a la escuela convirtiéndola en aparato de reproducción ideológica favorable al despliegue capitalista, en tanto obedece pasivamente a lo que socialmente está preestablecido, contribuyendo al duplicado de un mundo que reconoce la cantidad y lo material como único valor. En este sentido, la escuela reproduce prácticas individualistas y egoístas que apuntan a la realización de un proyecto humano en el que el otro no cuenta porque priman los intereses personales. Esta ideología, “*del sálvese quien pueda*”, promueve el desarrollo de sujetos isla, individualistas, cerrados en sí mismos e incapaces de reconocer su realidad en contextos mediados por relaciones intersubjetivas. De esto da testimonio un participante:

“Pienso que aquí prima mucho el individualismo como tal, porque si a mí no me tocan, o a mí no me compete pues uno dice: ¡hombre! yo para que me voy a comprometer” (E.N.10).

Tal como lo expone el participante, los procesos educativos –al parecer- promueven e invitan al individualismo, al desinterés y el poco compromiso por lo que acontece en la vida social; con el otro y lo otro. Esta ideología del “*sálvese quien pueda*”, en sí misma, es una consecuencia o réplica de la ideología de que el “*problema ajeno no es mi problema*”. En otras palabras sería “*tu problema no es mi problema*”, o lo que es peor, puede ser de tu interés solo si “*el problema del otro*” -por condiciones ajenas al sujeto implicado- tiene que “*ver contigo*”. En efecto, este desmán al que las instituciones educativas aportan reproduce este tipo de ideología que va en contravía a un sujeto interesado por lo que sucede a su alrededor y, por el contrario, se configura un ser déspota, desinteresado y apático en relación al mundo que lo rodea conllevando a la despolitización del sujeto. Esto lo refiere una estudiante del programa:

“El programa no propone seres políticos, ellos proponen seres laborales. Venga mijo acá, embuta todo lo que nosotros le decimos, saque su cartón y a trabajar si es que consigue” (E.N.10).

Estas actitudes del día a día, lo que hacen es engrosar los imaginarios, las ideologías que son incorporadas y encarnadas en las mentes y, en consecuencia, capitalizadas por los cuerpos – sujetos en acciones y actos carentes de un sentir político. Este tipo de ideologías, más que formar personas capaces de establecer relaciones de justicia con los demás, lo que incitan de manera implícita es a no pensar (“*embuta todo lo que nosotros le decimos*”) y, lo que puede ser más grave, se promueve el fatalismo cuando la institucionalidad de la Universidad declara de

manera abierta estudie *solo por un cartón* (“saque su cartón”). No obstante, no deja de asombrar, el hecho que los procesos académicos estén orientados –por algunos docentes apáticos de un pensamiento transformador- bajo la premisa que estudiar inclusive no es garantía para acceder al mundo de lo laboral (“*a trabajar si es que consigue*”), ya que el sistema en el que vivimos es depredador y que solamente logran el éxito los profesionales que son capaces de sortear cada situación que la ideología dominante del sálvese quien pueda propone, dejando en el imaginario, que el éxito en ocasiones puede ser más una consecuencia del azar –de la buena suerte de la persona- que de las capacidades y potencialidades que la educación puede generar en los sujetos.

2.4. Aspectos que se sugiere fortalecer en la Licenciatura en Educación Básica en términos de aportes a la configuración política.

2.4.1. Fortalecer espacios para el encuentro, el reconocimiento y la conversación.

Esta tendencia da muestra de un interés implícito por el encuentro con el otro, del reconocimiento que es necesario fortalecer -en los procesos educativos-, pero que, solo puede lograrse, si hay conversación, si hay mediación con la palabra que permite auscultar la esencia del “*ser propio y el de los otros*”. En este sentido, la palabra se retoma como posibilidad de conocer y reconocer algo nuevo, de nombrar lo innombrado, de transmitir la novedad, de comunicar lo imposible, pero también lo posible, “*lo que me toca y nos toca*” como seres en el mundo.

En este sentido, los estudiantes y egresados del programa dan relevancia a la necesidad de fortalecer espacios conversacionales para el encuentro y, por tanto, el reconocimiento del otro y de lo otro. Espacios que pueden potenciar al ser desde la oralidad en el proceso de socialización como bien lo menciona un profesional egresado del programa:

"Para mí hay algo muy importante y es socializar. Para mí era muy importante escuchar al otro, conocer que piensa el otro, creo que sería algo muy significativo si esos espacios se puedan abrir, o bueno yo creo que se pueden abrir [...], donde se pueda llegar desde el conversatorio, desde el escuchar ideas de otras personas, de proponer ideas desde el mismo estudiante de los primeros semestres, podría ser una construcción de la oralidad, de la conversación" (E.P.2.A).

Estos espacios de conversación “*de escuchar las ideas de las otras personas, conocer lo que piensa el otro*” tal cual lo refiere el egresado, conectaría la realidad de los sujetos sociales –precisamente porque están permeados por las lógicas del

tejido social- con las dinámicas que se llevan a cabo al interior del contexto Universitario, para promover escenarios democráticos, de apertura y crítica, que desencadene en un modo de pensar que resiste, se opone y se indigna por las injusticias y atrocidades que oprimen a los sujetos. Con tal iniciativa, los estudiantes y egresados del programa manifiestan, de manera reiterativa, que se permita en los procesos escolares la opinión, el equívoco, pues la educación debe estar al servicio de ello para abrir caminos hacia nuevos aprendizajes. Esto lo narra un egresado:

"Es permitirle al estudiante ser un ser participativo [...], darle la oportunidad al niño, al joven, al adolescente a que opine así esté equivocado, porque en este mundo estamos para equivocarnos y para aprender" (E.P.2.A).

En este sentido, cuando los estudiantes y egresados reclaman el fortalecimiento de los espacios para el encuentro con el otro, lo hacen con el fin de permitir-se, inclusive, el equívoco, pues es el encuentro, el reconocimiento y la conversación con los demás lo que configura otros modos de ser, de aprender, de acceder a nuevos significados. Significados que trascienden las aulas de clase como posibilidad de reconfigurar una realidad que necesariamente requiere ser tocada por la mano laboriosa de lo humano.

2.4.2. Buscar coherencia entre discurso y acción.

La tendencia a buscar coherencia entre el discurso y la acción, rescata la importancia de la conexión armónica entre lo que se dice y se hace, situación que es evidente cuando algunos administrativos y docentes manifiestan desde su quehacer que la educación en sí misma es una utopía, un sueño irrealizable por el que es innecesario luchar. Esta falta de coherencia entre el discurso y la acción atrofia de manera significativa sueños, ideales, utopías en busca de luchar por un mundo mejor, pues se genera el falso imaginario de que el discurso puede con todo más allá de la realidad dada en el sentido de que una cosa es lo que el sujeto piensa del mundo y otra son las posibilidades para tocar el mundo, tal como puede leerse en el texto que sigue:

"Este es el ideal pero la realidad es esta, no se puede lograr ese ideal, entonces siempre hablaban de la construcción de una utopía que se veía o se castraba desde la misma academia, la posibilidad al menos idealizada o soñada o pensada de una forma diferente; es decir, diría algo como cierta forma de cortar la pasión que de pronto uno sentía en el momento por lo que estaba viviendo. Por ejemplo: la libertad en cátedra, le decían a uno usted es libre para enseñar determinado contenido, pero a la hora de la verdad en las

instituciones vigilan qué es lo usted está enseñando, que lo que usted está dando. Entonces siempre era esa frase esto es lo ideal pero la realidad es otra" (E.P.2.A).

El texto anterior evidencia, que hay una disociación entre lo que se dice y se hace. Este divorcio entre el discurso y la acción, de la palabra carente de significado social, abre cada vez más la brecha de una educación que discurre sobre ideas que nada tienen que ver con la realidad de los individuos, generando una falsa ideología que refuerza los determinismos, de que cambiar el mundo no es posible porque es un mero devaneo vislumbrar mejores horizontes. Por el contrario, la búsqueda coherente entre discurso y acción sería la razón de ser que configura sujetos políticos. En consecuencia, uno de los aspectos que se sugiere fortalecer en la Licenciatura en Educación Básica en términos de aportes a la configuración política, es que se promueva una conexión entre pensamiento y acción, discurso mediado por la praxis, que en definitiva es simbiosis entre pensamiento, decir y hacer.

2.4.3. Fortalecer la gestión curricular en función de la configuración política del sujeto en formación.

Emerge la invitación abierta a trabajar en función de la configuración de un sujeto que se ubica en un momento histórico, que se reconoce y conoce la historia para entender por qué el mundo funciona así, para examinarlo, indagarlo, cuestionarlo, interpretarlo y, optar por otras formas de relacionamiento. Este tipo de trabajo artesanal, conduce a configurar un ser que se reconoce como inacabado, en la búsqueda del desarrollo humano; de su *ser*. Sin embargo, esto es solo posible, si los procesos educativos reconocen la importancia que los individuos tienen –como tejedores sociales y artesanales- para la reconfiguración de la cultura dominante. Con tal proyección, la educación en la medida que aporta a la formación de sujetos críticos – políticos, está en la vía de labrar nuevos caminos para el desarrollo social. Contrariamente a lo que se ha expresado, si la educación no está en favor de fortalecer la crítica, la formación de lo político, la potenciación del ser, de propender por un pensamiento ideológicamente opuesto, no habrá herramientas para optar por una postura contra hegemónica.

En el marco de las ideas que se han venido planteando, la educación está en función de reproducir sistemáticamente los conocimientos, pero que dichos saberes, en la medida que se constituyen y construyen deben ser criticados, mediante una curiosidad que no se conforma con lo superfluo, que busca la génesis y el origen de las cosas, de los acontecimientos, donde no haya posibilidad de domesticar la razón

y la intuición de las que estamos constituidos. En este sentido, la importancia que posee la gestión curricular, para que la educación sea proclive a la configuración de un sujeto político que no dista de la potenciación del *ser*; por el contrario, que una está en relación a la otra tal como lo ilustra el texto que sigue:

“Creo que –el currículo debe estar- más enfocado a la reflexión sobre el ser, a la reflexión sobre sí mismo y a la reflexión sobre quién soy yo habitando el mundo” (E.P.2.A).

Se lee con claridad la invitación a que en los procesos curriculares deba estar incluida la reflexión del ser, del sí mismo. Dicha petición a la que se hace referencia, exhorta la posibilidad de un currículo que se comprometa con la formación de un ser ontológico, en el que se rescate y se dé importancia a los sujetos y, que su consecuencia sea, aportar a la humanización de los individuos y la politización de los mismos. De otro modo, la gestión curricular debiera potenciar el ser y la formación de un sujeto político que indaga y se indaga por lo que sucede, por la manera cómo ve el mundo –porque hace una inmersión crítica en él- sabiendo que la noción de política no tiene que ver con un gremio en especial, sino por el contrario el llamado es, a que todos seamos en esencia sujetos políticos. Al respecto, puede leerse con claridad:

“Me he dado cuenta que lo político tiene que ser un tema fundamental y no es solamente algo que le competa a los estudiantes de políticas como tal, sino a todos; porque la política define lo que vale la panela, lo que me vale el bus, cuanto me vale la educación y un montón de beneficios o de restricciones a las que me tengo que ver sometida, que la política tiene todo que ver en eso” (E.N. 9).

Tal como lo manifiesta la participante, puede inferirse que la acción política de los sujetos está relacionada con cada una de las acciones y prácticas de la vida cotidiana. De la manera como los sujetos se mueven y median el mundo. De las tácticas que se despliegan para afrontar los avatares, las adversidades y las demandas de un mundo que en ocasiones niega la posibilidad de ser mejor y más.

3. PRODUCTOS GENERADOS

3.1. **Publicaciones:** como resultado de la investigación quedan dos artículos cuya publicación se gestionará en revistas académicas. Sus títulos son: El desafío de resistir para transformar y aportes de la gestión curricular a la configuración de sujetos políticos.

3.2. Diseminación: presentación en Simposio de investigación: “El encuentro con el otro: tejiendo nuevas comprensiones del mundo compartido”.

3.3. Aplicaciones para el desarrollo: se diseñó una propuesta educativa que se espera implementar en el contexto de la institución de educación superior donde se realizó la investigación.

4. BIBLIOGRAFIA:

Acosta, A. (2014). Seminario contexto socioeconómico y político internacional y nacional. Maestría en educación y Desarrollo Humano. CINDE Universidad de Manizales.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de Sociología, 6 (11), pp. 19-43.

Alvarado, S., Ospina, H. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. Universidad Nacional de La Matanza. Florencio Varela 1903. San Justo / Buenos Aires / Argentina.

Arendt, A. (1995). De la historia a la acción. Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Bárcena, F., Mélich, C. (2000). La educación como acontecimiento ético; Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Buenos Aires, México. Editorial Paidós.

Botero, P. (2014). Seminario de socialización política. Maestría en educación y desarrollo humano. CINDE Universidad de Manizales.

Botero, P. (2015). Seminario de análisis cualitativo. Maestría en educación y desarrollo humano. Perspectivas hermenéuticas y su aporte a la construcción narrativa. CINDE Sabaneta Colombia.

Butler, J. (2004). Vida precaria: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.

Camargo, M., Roldán, O. (2014). Configuración del sujeto niño-joven en la cotidianidad escolar. Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en



Chile y Colombia. ISBN: 978-987-722-044-5 (Argentina). ISBN: 978-607-479-154-9. (México).

Coffey, A., Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (1994). Estética, ética y hermenéutica. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México. Obras esenciales, Volumen III. Paris, Éditions Gallimard.

Gadamer, H. (1999). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sigueme – Salamanca.

----- (2002). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. - 1º, ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Paz e Terra S.A.

----- (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos aires, siglo XXI editores.

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación; Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI S.A.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Capítulo 1. Pag. 13 – 44. Homo Sapiens Ediciones.

Lévinas, E. (1993). Entre nosotros: ensayos para pensar en otro. Editorial Pre-Textos.

Luna, M. (2015). Análisis cualitativo. Seminario de análisis cualitativo. Maestría en educación y desarrollo CINDE.

Mejía, M. (2008). Expedición Pedagógica Nacional. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Ponencia presentada en el evento Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias, realizado en la ciudad de Medellín del 22 al 24 de mayo de 2008.

Patiño, S. (2010). La responsividad ética. Madrid, Tecnológico de Monterrey, Plaza y Valdés.

Ricoeur, P. (1990). Freud: una interpretación de la cultura. Siglo xxi editores, s.a.

Roldán, O. (2015). Gestión curricular; un vasto campo por investigar. Extraído del módulo de currículo para seminario de maestría, CINDE Sabaneta Colombia.

----- (2006). La institución educativa: Escenario de formación política de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Colombia, Childwatch International.

----- (2009). Niñez y juventud latinoamericana. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva. Medellín Colombia, litografía Herber-

Sacristán, J. (2005). Educar y convivir en la cultura global. España, ediciones Morata. pp. 210- 282.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, (XIX), 48.

Anexo 1.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Aporte de la gestión curricular a la configuración de sujetos políticos

Objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Develar el aporte a la configuración de subjetividades políticas que subyace en los procesos de gestión curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia.

Objetivos específicos:

- Comprender el sentido que tiene para estudiantes y egresados/as de la licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia el ser sujeto político.
- Analizar el programa Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia, en términos de posibilidades y opacidades para el despliegue de la subjetividad política de quienes lo cursan.
- Interpretar los aspectos que, según estudiantes y egresados, es necesario fortalecer en el programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico

de Antioquia para que quienes se forman en él puedan hacer una contribución más cualificada a la configuración política de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as con quienes interactúan laboralmente.

Yo, _____, **identificado con cédula de ciudadanía número, _____ de la ciudad de _____**

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actué consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de la información. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna.

De otro modo se me informó que los datos que emerjan de la conversación tendrá un trato absolutamente confidencial, manteniendo el anonimato de mi identidad. De la misma manera, se me informó que los datos proporcionados no serán publicados en forma alguna que permita mi identificación. Al respecto, se dejó claro que sólo tendrán acceso a los audios el investigador y la persona que se delegue para hacer la respectiva transcripción en caso tal que sea necesario. En tal sentido, el transcriptor o editor tendrá acceso temporal a los audios y para su procesamiento firmará una carta de compromiso de confidencialidad que manifieste que no mantendrán copia de estos. Como consecuencia de esto, el investigador se compromete a almacenar y resguardar debidamente los registros de audio durante el proceso de investigación, luego serán destruidos.

También se dejó claro que mi participación es totalmente voluntaria y si participo o no en este estudio, no incidirá directa o indirectamente en el desempeño académico Universitario y laboral. Asimismo, se me dijo puedo negarme a participar o retirarme en cualquier momento del estudio si lo considero necesario, sin que esta decisión tenga un efecto negativo sobre la condición de estudiante y trabajador para el caso de los egresados.

Para constancia se firma el día ____ del mes ____ año _____.

FIRMA PARTICIPANTE

C.C.

FIRMA INVESTIGADOR

C.C.

ARTÍCULO INDIVIDUAL

EL DESAFÍO DE RESISTIR PARA TRANSFORMAR

RESUMEN:

En este artículo, que hace parte de la investigación Aportes de la Gestión Curricular a la Configuración de Sujetos Políticos, realizada como parte de la gestión de la línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades de la Universidad de Manizales y Cinde, hace un ejercicio reflexivo sobre la resistencia como un gran desafío en términos de transformación a propósito de los procesos educativos, la cual es apoyada en los planteamientos de algunos autores representantes de la Pedagogía Crítica y otros que se adhieren a ella.

En consecuencia, el presente escrito plantea la necesidad de formar para la resistencia, pues esta actitud y acción de un sujeto comprometido, permite repensar los procesos educativos desde una perspectiva creativa en función de la transformación de ethos educativos instituidos con el fin de favorecer el desarrollo de sujetos con capacidad de agenciar procesos. Igualmente, formar para la resistencia es formar para un mundo mejor, en el sentido que conlleva a que los sujetos tomen un impulso como protagonistas de una realidad social que constantemente se rehace y ello le permita aportar al cambio.

Los procesos formativos en el marco de una educación crítica, de oposición, de resistencia, están llamados a discutir sobre el debate que se debe generar cuando se forma para la aceptación, la prescripción y la obediencia; que en esencia, sería formar para la perpetuación y la encarnación de las ideas que nos dominan. Adicionalmente, la formación para la resistencia permite encontrar la salida a un

mundo que no tiene por qué serlo, pues lo que hoy tenemos violenta y atropella la condición “*ontológica del ser más*” (Freire, 2012). En este sentido, una educación con principios críticos – reflexivos, en el que se reconozca al ser humano por sobre todo, debe invitar a trabajar por las acciones más pequeñas de la vida institucional de las escuelas, universidades, centros de estudios y de formación, con el propósito de problematizar de manera permanente otras posibles alternativas a los procesos cotidianos.

En efecto, formar para resistir la dominación, implica guardar la posibilidad de configurar un sujeto político que esté al tanto de lo que está sucediendo a su alrededor, pues desde esta perspectiva, educar se convierte en un acto político y en consecuencia, dicha acción conlleva a la configuración de subjetividades políticas que convocan a que la educación se convierta en un escenario que invita a que las personas no se vuelvan apáticas, que el debate y la confrontación desde el cuidado del otro, propician nuevas versiones de la realidad social, y ello hace que se vuelvan resistentes a un mundo que aliena.

PALBRAS CLAVES:

Educación, procesos formativos, resistencia, transformación, pedagogía crítica, configuración subjetividad, política, escenarios educativos.

INTRODUCCIÓN:

El presente artículo, ubicado en el escenario de la pedagogía crítica, se constituye en un espacio de reflexión en el que se retoman los aportes de pensadores que, desde un saber crítico, estimulan a que los procesos educativos sean detonantes de pensamientos y acciones capaces de resistir a aquellas prácticas que por alguna razón intentan alienar o inhibir las posibilidades de expansión de la libertad humana.

En efecto, se pretende debatir lo qué significa resistir en términos educativos, mediante la revisión de autores tales como Peter McLaren, Henry Giroux, Paulo Freire, Marco Raúl Mejía y Ofelia Roldán Vargas. Dicho de otra manera, el propósito es rastrear y comprender el sentido de la formación para la resistencia que estos teóricos plantean de manera implícita y explícita en sus diferentes producciones y, las implicaciones que tiene formar para la resistencia como posibilidad de configurar subjetividades políticas mediante prácticas educativas situadas.

PETER MCLAREN: RESISTIR ES REVIVIR Y POLITIZAR AL SUJETO HISTÓRICO

Referirse a pedagogía y resistencia desde la perspectiva de Peter McLaren, es hacer alusión directa al quehacer reflexivo de una pedagogía crítica que insta en posicionar a la escuela en el ámbito de lo social. En este sentido, la escuela se convierte en el aparato institucional e ideológico que debe ser proclive a “reformular los códigos culturales, políticos y sociales” (McLaren, 1994, p.18) de la sociedad dominante. Sociedad que se instaura en modelos ideológicos que prefiguran condiciones de privilegio mediante un cuerpo/sujeto que no es consciente y, por tanto, no logra desarrollar las capacidades y habilidades para resistir. Desde esta perspectiva McLariana, la cultura inscrita en un modelo capitalista tardío y también posmodernista, al que con frecuencia alude el autor, no posee un punto de enclave definido, pues las múltiples acepciones que poseen los signos instaurados en la cultura hacen que las subjetividades sean “maleables y de esta manera se contribuya sin querer a la muerte y despolitización del sujeto histórico” (McLaren, 1994, p. 83).

En el contexto de dicho fenómeno, se hace alusión a la necesidad de un cuerpo/sujeto que resista, haciendo referencia a la capacidad que poseen los individuos de leer todas aquellas prácticas del mundo contemporáneo que se despliegan invisiblemente, de manera diáfana y sutil –pero que son puestas en el cuerpo y consiguientemente se vuelven actos tangibles- conteniendo en sí, la carga hegemónica y cultural para el dominio de las mentes. Es preciso hacerle frente a estas ideologías que buscan hacer una inserción del sujeto a un “orden simbólico preexistente o reconstituido” (McLaren, 1994, p. 92). Al mismo tiempo, este tipo de prácticas, que en la vida cotidiana se llevan a cabo sin mayor reflexión y, que son ejecutadas por quienes no están conscientes y, por tanto, preparados para resistirlas, lo que buscan es encarnar en las mentes ideas prefiguradas que sirvan a la cultura prevaleciente del capitalismo cognitivo.

Dadas las consideraciones anteriores, la resistencia desde McLaren es entendida como una “*forma de reflexión autocrítica*” que está enraizada profundamente en lo social y que “reclama una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza” (McLaren, 1994, p. 19). Este elemento conlleva, a lo que McLaren denomina subjetividad crítica en el sentido de que la subjetividad adopta una postura metodológica para el análisis de la vida en el escenario educativo –aula-, como en lo social. Expresado de otro modo, formar para la resistencia, desde una perspectiva crítica de la práctica pedagógica, conlleva a “poner al descubierto las formas en que el dominio y la

explotación se han tornado sistemáticas, apartando el velo de santidad que cubre las relaciones sociales y las prácticas culturales existentes” (McLaren, 1994, p. 25).

Con tales propósitos, la educación con sentido crítico busca que el deseo circule de manera consciente y crítica y, que en ello, estén involucrados y sean partícipes los sujetos que habitan el mundo social. Así mismo, que puedan expresar sus “experiencias vividas y las necesidades sentidas” (McLaren, 1994, p. 100) producto de su acontecimiento en el mundo que comparten con otros. De otro modo, la tarea central de una educación para la resistencia con sentido crítico es la de “incrementar nuestra conciencia, eliminar toda distorsión, descubrir modos de la subjetividad adaptados al cuerpo/sujeto capitalista, y ayudar al sujeto a su recreación histórica”. (McLaren, 1994).

De la misma manera, los procesos de resistencia permiten nombrar lo innombrado, o lo que estando nombrado no ha sido auscultado, precisamente porque contiene matices que hacen que la realidad no sea vista tal cual es. La educación crítica, entendida como una apuesta a la transformación del ser y, por tanto, de la cultura, conlleva a la tramitación de una resistencia que a su vez se vuelve palanca de la “historia, resistiendo y transformando el ataque de los estados” (McLaren, 1994, p. 28) de dominación. De acuerdo a esto, formar para la resistencia en términos de McLaren, es propiciar un “arco de sueño social” (McLaren, 1994) en el que se reconozca a los educadores, y ante todo a los educandos, como trabajadores culturales que luchan por la transformación como una forma de aproximarse a un mundo más justo, en el que los sueños no mueran y preexista el deseo de la búsqueda de lo que queremos “ser y en la lucha por lo que podríamos llegar a ser” (McLaren, 1994, p. 28). Sin embargo, para que este ideal pueda llevarse a cabo es importante –insiste con vehemencia McLaren- que el mundo sea sometido a un análisis crítico que piense en la realidad de un mundo más justo, que permita quitar los centros de mando, las formas y orientaciones de los tecnócratas que lo que buscan es domesticar al otro cuerpo/sujeto.

PAULO FREIRE: RESISTIR ES CAMBIAR EL MUNDO

La apuesta de Freire indudablemente se inscribe en la provocación a alejarse de la posición cómoda de mero espectador para asumir un compromiso claro y contundente con la propia historia y la del mundo social al que se pertenece. En este sentido, Freire plantea con gran altivez que los sujetos son actores sociales de la historia, pero que ello se logra si parten de la realidad concreta en la que han llegado al mundo, tal como lo ilustra el siguiente texto:

Es cierto que las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para que sea menos injusto, pero sólo lo logran partiendo desde la realidad concreta a la que “llegan” en su generación, y no fundadas y fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones. (Freire, 2012, p. 65)

En consecuencia, Freire desde su sentido realista del mundo y de las condiciones particulares de la cultura y los sujetos que la constituyen, invita a pensar en transformar el mundo partiendo de la conciencia de lo que cada uno es, del descubrimiento de las particularidades del momento histórico que le ha tocado vivir, de los desafíos que la realidad presenta y de la capacidad de soñar en otras realidades y otros mundos posibles, o dicho de otro modo, invita a soñar pero sobre la base del conocimiento de sí y su realidad porque sólo podrán contribuir a la transformación del mundo quienes sueñan y se comprometen con la historia incursionando en ella. En este sentido “los sueños son proyectos por los cuales se lucha” (Freire, 2012, p. 65).

Hecha la consideración anterior, Freire invita a estar prestos a propiciar batallas ideológicas, éticas, políticas que indaguen y cuestionen nuestra permanencia y proceder moral en un mundo atestado de injusticias en buena parte fortalecidas por el que no hace otra cosa que ahondar más las brechas entre los que “sí” y los que “no” poseen la más remota oportunidad de realización y conquista de su *ser ontológico*; que en esencia es “la de *ser más*” (Freire, 2012, p. 129). En síntesis, la resistencia a la que alude el autor en el marco de toda su reflexión epistemológica - educativa – pedagógica – crítica, trasciende los límites de la escuela e invita a que los procesos de reflexividad también pueden darse en el hogar, en las relaciones que se establecen entre padres, madres e hijos, inclusive, con el forastero que interpela con su mirada silenciosa. En este sentido, en la educación con sentido crítico no caben las relaciones jerárquicas, que se dan únicamente en estructuras formales de trabajo, de empleador a empleado. Se advierte entonces que no importa el nivel social, ni económico, precisamente porque lo humano no posee nivel alguno, pues en esencia lo que importa es la dignidad del otro, su derecho a ser reconocido y, que se permita a cada uno y a todos desarrollarse como seres humanos en toda su integralidad.

Tal como se observa, la concepción Freiriana de resistencia deja entrever que el cambio es difícil y arduo más no imposible y, dicha asunción conlleva a “rechazar cualquier posición fatalista que otorga a este o aquel factor *condicionante* un poder *determinante*, ante el cual no pueda hacerse nada” (Freire, 2012, p. 67). Con tal propósito, el autor llama a la apuesta y al compromiso como una manera de entrar en armonía con la naturaleza humana que permita proyectar un mejor futuro, ya que

el futuro no nos hace, pues “somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacer el futuro” (Freire, 2012, p. 68).

Dicha postura de resistencia, que implica rehacer el futuro, el mundo, el ser, solo se puede dar mediante una ética del sujeto, pero no una ética que se da desde un principio individualista, de una subjetividad egoísta y solipsista. La ética a la que se hace referencia a acá, es una a ética universal. Esto hace que, aunque estando los sujetos condicionados por las estructuras no se asuman como determinados, ya que el sujeto cae en la cuenta, de que posee las facultades de elección y decisión. Dicha posición del ser en el mundo, de asumirse entre la decisión y la elección, rompe con la concepción mecanicista de la historia la cual hemos heredado, pero que podemos y estamos llamados a transformar. Aquí Freire, resalta la importancia de la educación como una acción política y jamás neutra que permite la inserción crítica de los sujetos en el mundo, por ello invita a estimular la “curiosidad crítica, entendida como la búsqueda de la o las razones de ser de los actos” (Freire, 2012, p. 70) para poder intervenir la historia.

En ese mismo orden y dirección, la concepción de resistencia a la que se refiere Freire, es la de no ser sectario de la negación de sí mismo. Indignarse a la cosificación de su ser por el número neocapitalista y, que esto conlleve a la promoción, rechazo manifiesto en contra de toda práctica injusta en el escenario de lo personal y social; en sí, del mundo. En las mismas circunstancias, la resistencia es un acto consciente por el que se avanza con determinación para construir un yo y un nosotros llenos de esperanzas que desestabilicen los regímenes fatalistas. La rebeldía –término que es utilizado por la ultraderecha conservadora- puede ser leída como la capacidad de determinación en busca de caminos solidarios.

Tal como se viene expresando, resistir es luchar por los principios éticos fundamentales “como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques” (Freire, 2012, p. 83). Ahora bien, resistir en el contexto de la educación crítica, está cargado de un matiz de la rebelión por la libertad del ser y de los pueblos de la sociedad. En este sentido la ira, la lucha, la indignación se convierte en una lucha política que invita a que “el mañana no es algo pre-dado. Sino un desafío, un problema” (Freire, 2012, p. 99) con el derecho de sentir rabia, una justificada ira por las atrocidades que se comenten con los sujetos y el mundo.

Finalmente, Freire en sus planteamientos de una educación política, porque la educación en sí misma es un proceso político con posibilidad de expandir o inhibir libertades, exhorta a crear e implementar estrategias capaces de convertir a los educandos, hombres y mujeres, en sujetos curiosos, actuantes, hablantes,

resistentes y creadores en actitud constante de lectura crítica y reescritura del mundo. Este sentido de curiosidad y reescritura de la historia constituye en sí mismo la resistencia y, en consecuencia, permite el “*estar siendo*”, como bien lo ilustra el texto que sigue:

Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos mantiene vivos, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación de ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos los fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación ante las ofensas que destruyen nuestro ser. (Freire, 2012, p. 101)

HENRY GIROUX: TEORIA DE LA RESISTENCIA PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Giroux, en referencia a la pedagogía radical, plantea como “primera tarea el desarrollo de un nuevo lenguaje y un grupo de conceptos críticos” (Giroux, 2008, p. 21) como una manera de abrir espacios dialécticos entre las prácticas de la vida cotidiana y el poder instaurado en los procesos de escolarización e institucionalización que presiona hacia el mantenimiento y reproducción de una actitud obediente a las “demandas del capital y sus instituciones” (Giroux, 2008, p. 23). Dicho de otra manera, la teoría de la resistencia como aporte a una pedagogía radical, le otorga al discurso -entendido como dispositivo de comprensión y manifestación crítica-, un valor importante entendiendo que la “historia puede ser cambiada, que el potencial para la transformación radical existe” (Giroux, 2008, p. 24).

Tal como se observa, la resistencia es visión crítica del mundo y, en este caso, para el autor se hace necesario confrontar al mundo académico para que examine la coherencia entre los discursos que construye, valida y circula y el mundo existente de la vida real (Giroux, 2008). De acuerdo a lo anterior, la educación desde una perspectiva crítica tiene la responsabilidad de contribuir a la movilización del pensamiento para que no se reproduzcan los patrones de conducta y desde una “noción crítica de la intervención humana” (Giroux, 2008, p. 136), se pueda avanzar hacia prácticas educativas emancipadoras.

Significa entonces, que la vida en sí misma, no es un acto prefigurativo heredado de la hegemonía; por tanto las conductas de oposición o resistencia son producidas en “medio de *discurso* o valores contradictorios” (Giroux, 2008, p. 137). Acá el discurso es entendido como una ideología que “contiene elementos de reflexión y los fundamentos para una acción social” (Giroux, 2008, p. 95) producto de la

experiencia, consenso, pero también disenso de las acciones en la vida social. En este sentido, la resistencia trasciende la institucionalidad de las escuelas, universidades, centros de estudios, pues es en dicho contexto amplio -que es el escenario de la cultura- en el que se puede comprender la naturaleza de la resistencia. Igualmente, la resistencia, por tanto, debe conllevar al colador toda práctica en el sentido que permita discernir una racionalidad ideológica fundamentada en la “noción de emancipación como su interés guía” (Giroux, 2008, p. 145) en el marco de unas acciones y prácticas humanas cotidianas.

Todo lo anterior invita a pensar que para Giroux, la crítica se convierte en una herramienta importante dentro de los procesos de resistencia y, a su vez, se vuelve en un recurso pedagógico que empodera tanto a educandos como educadores para el encuentro desde condiciones de reciprocidad, pues esta actitud crítica, irrumpe en las distorsiones que silencian y trabajan a favor de las etiquetas rutinizadoras de la vida humana acordes a los objetivos, perspectivas y tendencias hegemónicas. De todo esto se desprende que formar en y para la crítica tanto en las prácticas escolares, como en las interacciones de los sujetos que están inmersos en la cultura, contribuye a la configuración de una forma de resistencia y de pedagogía para la oposición (Giroux, 2008).

No obstante, el autor hace una distinción entre el concepto de resistencia y pedagogía crítica. En este sentido, el primer término hace referencia a que se debe desarrollar una propuesta teórica, que permita fundamentar el concepto mismo de resistencia. Dicho desarrollo, que es de carácter epistemológico, que tiene sus puntos de enclave en las disciplinas de la historia, la sociología y la psicología profunda, provee fundamentos conceptuales y teóricos a la pedagogía crítica, pues el primer desarrollo aporta elementos reflexivos – discursivos y teóricos al segundo para acciones prácticas en las instituciones de la vida social. En consecuencia, el concepto de resistencia puede ser “usado para el desarrollo de una pedagogía crítica” (Giroux, 2008, p. 144).

Con referencia a lo anterior, el autor retoma los conceptos de teoría de la resistencia, el discurso ideológico como elemento de reflexión, la pedagogía crítica, la crítica como insumo que devela realidades inscritas en la dominación; dichas nociones deben conllevar a la producción de una autoconciencia, que permita desarrollar unas habilidades hacia la búsqueda de la decodificación y la crítica de las ideologías que hacen de la vida una estructura que prefigura el silencio de los más necesitados y excluidos. Estas habilidades a las que se les hace mención, pueden ser llevadas a cabo por la mediación de los actores sociales, que en tal caso –y como lo entiende Giroux- son los posibles agentes de cambio. Agentes de cambio que están constituidos por subjetividades que interpelan y se oponen a

través del discurso y valores a la cultura dominante existente. Finalmente, la resistencia debe contener una crítica a la dominación y a la sumisión, de tal modo que pueda ofrecer oportunidades para la auto-reflexión y la lucha hacia la emancipación propia y social. Al respecto, el autor expresa claramente el sentido de la resistencia:

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aun, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. (Giroux, 2008, p. 143)

MARCO RAÚL MEJÍA: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA CONTRAREFORMA

Para Mejía la pedagogía crítica es una manera de oposición ante las adversidades de nuestros tiempos, producto de un capitalismo globalizado que hace que los procesos educativos – formativos estén permeados por los intereses de las potencias, conllevando a lo que el autor denomina como “*capitalismo cognitivo*” (Mejía, 2008). Este proyecto de control que sienta sus raíces en la ideología extractiva, la tecnología y la comunicación, convierte a la escuela en mero aparato ideológico y el medio por el cual los procesos de escolarización, académicos y educativos son convertidos en pura tecnología educativa. Desde esta perspectiva, Mejía advierte que la pedagogía crítica permite generar unos espacios de reflexión conduciendo a lo que él denomina como contra-reforma educativa, que le devuelve la “centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos, que desplazan la instrucción, el conocimiento enciclopédico (Mejía, 2008, p. 114) y, a su vez, desestabilizan el ethos instituido. Por su parte, para que la contra-reforma educativa se dé, es necesario contar con educadores sensibles y comprometidos ética y políticamente con el cambio.

El peligro de alienación que puede intuirse en las reflexiones del autor se exagera cuando los procesos de comunicación están filtrados y permeados por ideologías que colocan las acciones educativo – formativas a favor de sus intenciones, permitiendo el “control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones” (Mejía, 2008, p. 129). En consecuencia, la comunicación y su desarrollo con una base tecnológica cada día más potente, exige esfuerzos para no reducir la educación a medios y acciones mercantilistas sujetas al

consumismo contemporáneo. Dicha lógica del nuevo conocimiento mediado por la tecnología –que no se separa de las lógicas del mercado neoliberal- contribuye a la agudización de la “exclusión social y de la construcción de nuevos grupos de desiguales desde el acceso a esos desarrollos tecnológicos generando los infopobres” (Mejía, 2008, p. 120).

De igual forma, los procesos de tecnificación, apalancados por la tecnocracia, profundizan las brechas de desigualdad al no caer en la cuenta de que muchos de los estudiantes que habitan sus aulas, adolecen del recurso técnico y económico para acceder a ello. Igualmente, este fenómeno genera falsas ideas –sofisma- haciendo que el docente se convierte en un instrumento más de la tecnología, pues se puede caer en la creencia de que los procesos de comunicación e información dentro de las aulas de clase, reemplazan la esencia del acto pedagógico desplazando al docente.

En efecto, Mejía planea que es necesario *refundar* la escuela y, esto se logra mediante un pensar crítico, un quehacer crítico que, en esencia, sería una pedagogía crítica que permita reflexionar los procesos que se llevan en su interior y fuera de la misma. Es en este sentido, que la pedagogía crítica para que genere resistencias debe estar ante todo pensada y liderada desde el quehacer docente, desde su *modus operandi*, de la concepción con que mira al mundo y por ende, lo interpreta y lo interpela. Al respecto Mejía expresa claramente:

Por esto siempre, quien resiste, busca enfrentar el dominio y las formas de control que toma el poder en diferentes esferas y niveles de su vida, creando un campo de fuerzas que van en sentidos diferentes y, por lo tanto, constituyendo diversos conflictos como eje de los procesos de constitución de lo humano y lo social. Por eso, es tan importante la discusión de las rutas y horizontes en la acción de los sujetos y, en muchos casos, la resistencia busca transformar ese control, y en ese ejercicio aprende que siempre existirán mayores transformaciones, que en algunos casos puede devenir en proyecto emancipador, dadas por el reconocimiento del núcleo sistémico en el cual ellas operan y la manera como se enfrenta su derrumbe. (Mejía, 2008, p. 127)

En síntesis, los procesos de resistencia a los que alude el autor se dan por el esfuerzo de reconocer el control de la historia humana y social, permitiendo construir múltiples formas para la diversidad en la medida que se admitan otros modos ideológicos de pensamiento, mediante el debate crítico de la realidad social. Por todo lo dicho, lo que en síntesis interesa para que los procesos de resistencia desde el escenario educativo emerjan e irradien transformación, es necesario que

haya una visión conceptual amplia, de tal manera que, no haga difícil el reconocimiento del biopoder que subyuga a los más desprotegidos y, por el contrario, se produzcan políticas de oposición con sentido de pertenencia que generen fuerzas que permita tensionar los discursos homogeneizadores.

OFELIA ROLDÁN: GESTIÓN CURRICULAR TRADUCIDA EN SUJETOS POLÍTICOS QUE RESISTEN FORMAS ALIENANTES DE RELACIÓN

Consecuentes con la reflexión que se trae, aparecen los aportes de Ofelia Roldán, autora que plantea que los procesos de gestión curricular no podrían ser otra cosa que acontecimientos favorables a una verdadera experiencia de acercamiento crítico a la realidad para apropiarla y trascenderla, lo cual sucede de manera simultánea a la configuración del propio sujeto en su relación con los otros. Desde esta perspectiva, la gestión curricular se asocia a procesos como lectura crítica de contexto, reconocimiento de la misión que se tiene como sujeto en el mundo social, conciencia respecto al interés emancipador que mueve al conocimiento y apuesta por una vida digna, dentro de lo cual la resistencia más que posibilidad o alternativa es una responsabilidad individual y colectiva, una forma de articular ética y políticamente los procesos educativos con las prácticas en el mundo de lo social (Roldán, 2015) y un agenciamiento transformador.

Como puede observarse, la resistencia a la que se refiere la autora, se ubica en la contestación y oposición a que los procesos formativos, como sucede en muchos casos, inhiban los potenciales y desestimulen la capacidad de agenciamiento de los sujetos, alejando la posibilidad de unas mejores condiciones de vida y de la configuración de un mundo más justo y equitativo. De todo esto se desprende que, una de las funciones primordiales de la educación es ayudar a “darse cuenta” del potencial que hay en cada uno de los seres humanos y apoyarlos para que actúen en consecuencia; esto es, auto-reconocerse y tomar conciencia” (Roldán, 2009, p. 30) de que el mundo no tiene que seguir siendo como es hoy.

Se observa claramente, que romper con el paradigma de que las instituciones educativas son escenarios para la reproducción y réplica de un sistema que está interesado más por tener que ser, implica resistir para generar una ruptura y deshacer el imperativo de las cantidades, la estandarización, el interés único por la evaluación, la precisión, “la producción seriada con cero errores” (Roldán, 2009, p. 40) característica del mundo neocapitalista acelerado, el cual quiere colocar a la educación a su servicio para la reproducción de habilidades para el trabajo, haciendo de los sujetos seres pasivos y conformes.

Hechas las consideraciones anteriores y siguiendo la misma línea, Roldán plantea que la resistencia en el contexto escolar consiste en que las instituciones educativas -desde un currículo crítico- permitan la configuración de sujetos que valoran la crítica como medio y mecanismo de transformación de la realidad y, en su defecto, del ser. Así mismo, no deja de lado la posibilidad de pensar lo político dentro de los procesos educativos como una manera de reflexionar los discursos, el poder, los dispositivos de control que circulan en su interior, de tal manera que, se visibilice las voces de quienes han permanecido silenciados y ocultos porque al parecer son distintos a los demás o se desajuntan a las pretensiones del mismo. Desde esta perspectiva, al darles la voz a los protagonistas del proceso de formación -educandos- es entonces cuando emerge el sentido político de ellos y ellas. Al respecto Roldán lo expone claramente:

La configuración de sujetos políticos, capaces de discurso y de acción, esto es, formados en el compromiso con la vida social que comparten para contribuir con su acción a construirla, debe hacer parte del trabajo que realizan las instituciones educativas. Los niños, niñas y jóvenes lejos de ser espectadores acomodados a las circunstancias y condiciones de la vida escolar han de asumirla consciente y responsablemente participando en la toma de decisiones sobre su destino y también sobre el destino institucional. (Roldán, 2014, P. 160)

Dicha apertura, de que la escuela contribuya a la configuración de sujetos políticos, propicia las condiciones para la creación de diversas formas en que se puede resolver un mismo conflicto y esto se da, mediante la argumentación, el debate y la puesta en escena en lo público. Sin embargo, para que esto pueda darse, se necesita que en dichos espacios educativos se permita el reconocimiento y la valoración de las actuaciones de cada sujeto involucrado, de las propias y de las ajenas, de tal manera que, emerjan nuevas maneras de relacionamiento. Este reconocimiento de la diversidad, de la colaboración de unos con otros, en el marco de la solidaridad, contribuye a la resignificación del escenario educativo como un lugar de tensión, de conflicto, debate y ante todo, de posibilidades. Pero sobre todo, el “escenario escolar con sus dinámicas controversiales es un terreno abonado para sembrar, mediante espacios conversacionales de negociación y de debate público, las semillas de la democracia” (Roldán, 2014, p. 168) que permita emerger y configurar procesos educativos que se instauren desde la crítica, la diferencia y la oposición.

Por todo lo dicho, resistir en los procesos educativos tal y como los conocemos en la actualidad, genera la probabilidad de formar un “sujeto que, desde su reconocimiento como ser único y distinto entre los otros, se comprometa a construir

con ellos un proyecto común, fundamentado en la autoconciencia y en la conciencia de la alteridad, es decir, en el reconocimiento de los demás como *sus otros*” (Roldán, 2014, p. 171).

FORMAR PARA LA RESISTENCIA: UNA APUESTA POLÍTICA POR UN MUNDO HÁBIDO DE TRANSFORMACIÓN

Formar para la resistencia implica que en los escenarios educativos -y acá se hace referencia a aquellos contextos donde se desarrollan intencionalmente acciones formativas, con el sentido de lograr aprendizajes- sea necesario “construir espacios culturales para la constitución de la diferencia que ponga a prueba los límites de los regímenes existentes de discurso, incluyendo los propios” (McLaren, 1994, p. 94). Es en este sentido que, formar para la resistencia implica formar para la transformación. Una transformación que debe darse de modo creativo, de tal manera que, permita resistir aquellas prácticas que minimizan al ser en cuanto tal. Con tal propósito, formar para la resistencia, es formar creativamente, es configurar la subjetividad de los sujetos de manera crítica y, por tanto, que no se adhieran acríticamente al orden establecido. Con esta intención, formar para resistir, es impulsar el desarrollo de aptitudes en la que los sujetos reconozcan su capacidad de agenciar procesos, precisamente porque se indignan ante la desigualdad y la exclusión que las hegemonías dominantes logran en las personas. En consecuencia, formar para la resistencia es formar la voz del maestro, la voz del educando, la voz de la institución de educación, la voz de la familia para un cambio de la sociedad y, en esencia, del mundo.

Formar para la resistencia, que en este caso posee una acepción en el sentido positivo, desde el cuidado del otro, conlleva a que los sujetos tomen un impulso y ello les permita aportar al cambio. Dicha acción, que se vuelve compromiso con el mundo –su mundo- hace que los procesos educativos se conviertan en un escenario que invita a que las personas no se vuelvan apáticas a los acontecimientos que determinadamente los empequeñecen. En consecuencia, lo que se busca es que a través de este tipo de formación, los sujetos aprendan a poner cara, es decir, a contraponer resistencia a un mundo que los aliena. En otras palabras, formar para resistir es formar para reconocer la dignidad de las personas, el respeto, la solidaridad, la comprensión y la compasión, para una ética universal; elementos que son innegociables.

Significa entonces, que resistir en el contexto de lo educativo hace referencia directa a aquellas prácticas pedagógicas que posibilitan formar sujetos políticos que

estén al tanto de lo que está sucediendo a su alrededor, precisamente porque no están de acuerdo y, por tanto, generan resistencia al no estar en armonía con dichas prácticas. Al mismo tiempo, esto hace que los sujetos históricos, reconociéndose constructores de la historia, encuentren la salida a un mundo que no tiene por qué serlo, colocando en el escenario de lo educativo discusiones que permitan debatir la forma como se están llevando los procesos formativos que conllevan a la prescripción y la aceptación para la perpetuación del sistema capitalista tal como ocurre en la actualidad. Por el contrario, formar para resistir implica “reconocer la capacidad que los individuos poseen de advertir al menos en parte la constitución de su yo, -y consecuentemente- es lo que hace posible la liberación” (McLaren, 1994, p. 100).

De los anteriores planteamientos se deduce, que la educación tiene la obligación a través de sus apuestas curriculares, dispositivos y tecnologías disponibles, a que los sujetos se configuren desde su cotidianidad como seres que resisten las atrocidades de un mundo que lo que procura es cosificar y en consecuencia deshumanizar. Sobre todo, en la medida que los sujetos sean conscientes de las resistencias que ellos generan, se permitirá abrir un nuevo escenario y panorama que conlleven al debate y la confrontación. A que no todo está dado y que nada es inexorable. Sin embargo, es preciso mencionar que la resistencia a la que se ha estado refiriendo, es una resistencia desde el cuidado del otro, de su ser, su ontología, mismidad, creando un campo de fuerza entre su condición y los hechos sociales que lo conllevan a tal situación. El respecto Mejía (2008) lo manifiesta claramente:

Por esto siempre, quien resiste, busca enfrentar el dominio y las formas de control que toma el poder en diferentes esferas y niveles de su vida, creando un campo de fuerzas que van en sentidos diferentes y, por lo tanto, constituyendo diversos conflictos como eje de los procesos de constitución de lo humano y lo social. (Mejía, p. 127)

Dicha actitud que resiste, de ira y rebeldía ideológicamente fundamentada, debe ser propiciada en el contexto escolar y que su punto de enclave sea la pedagogía crítica, de tal manera que se favorezcan los “modos de la subjetividad que resisten, los cuales se ligan a los medios de reproducción cultural de la manera más íntima que a los medios de producción económica, y que se desarrollan bajo la forma de compromisos de oposición a la cultura hegemónica dominante” (McLaren, 1994, p. 99).

Como puede observarse, la educación con sentido crítico convoca, no solamente a hacer renuncias a la falta de disposición para que las instituciones sean

controvertidas, sino tramitar acciones en busca de lograr el consenso intersubjetivo de que los escenarios educativos en cualquier nivel deben ser contextos democráticos, y por tanto, se censure su adoctrinamiento para fines que suelen ser perversos. En este sentido, la educación desde una perspectiva crítica, desborda la institucionalidad en la que tiene lugar, en el sentido que trasciende positivamente el orden social instituido cuando éste inhibe al sujeto en sus múltiples posibilidades. Como consecuencia de esto, la orientación de los procesos educativos y configuración de los educandos desde una “pedagogía crítica debe centrarse en la cultura popular, y elaborar estrategias curriculares fundadas en el modo en que la subjetividad del alumno es configurada en ella” (Giroux y Simon, 1988, retomado por McLaren, 1994, p. 103) de tal manera que, trascienda el orden establecido de las dominaciones. Este tipo de “resistencia busca transformar ese control, y en ese ejercicio aprende que siempre existirán mayores transformaciones, que en algunos casos puede devenir en proyecto emancipador” (Mejía, 2008, p. 127). Sin embargo, como lo plantea Giroux (1998), McLaren (1994), Mejía (2008), Roldan (2009) y Freire (2012) ese proyecto emancipar puede lograrse es a través de:

Una pedagogía crítica que pueda problematizar la enseñanza como un ámbito de la construcción moral y cultural, y de la construcción de la identidad nacional, y que enfatice la creación de ciudadanos educados como una forma de emplazamiento, como una construcción geopolítica, como un proceso en la formación de la geografía del deseo cultural. (McLaren, 1997, p. 40)

En este horizonte de discusión, la educación está llamada a propiciar espacios y escenarios que permitan dar voz a los educandos como protagonistas del mundo que se está rehaciendo. Esta lógica permite que los educandos en su proceso histórico se reconozcan como constructores de una realidad histórica que los toca desde su cotidianidad. Este interés en reconocer la voz de niños/as y jóvenes en los procesos educativos, conlleva a explorar la capacidad política que ellos poseen y la relación que pueden establecer con el mundo que comparten con otros, además del reconocimiento de su entorno, que se ubicada más allá de las institucionalidades.

En este orden de ideas se puede decir que una educación que forma para resistir, propicia el escenario y ambiente adecuados para la formación que configura subjetividad política, que está llama a atender “las necesidades y las lógicas propias de los/as jóvenes, y que se estructure desde ellos/as mismos/as, pudiendo generar transformaciones importantes en las maneras como ellos y ellas sienten, piensan y/o actúan como sujetos ciudadanos” (Alvarado y otros, 2008, p. 23). Es en este sentido que Alvarado da importancia a los sujetos como constructores de una

realidad que toca propiamente a los sujetos, pero que se da en el contexto de las propias necesidades y situaciones que atañen a los involucrados.

Cabe agregar que, reconociendo a los educandos como sujetos que interactúan con el entorno, y esto a su vez los hace protagonistas de la construcción de realidades, dicha actitud hace que se “rompan el miedo, la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar futuros, para construir futuros” (Alvarado y otros, 2008, p. 29) lejanos de los determinismos propuesto por las lógicas del mercado. No obstante, para que dicha propuesta tenga un escenario y contexto de verdad y no quede en puras utopías irrealizables, es necesario que exista un “currículum que adopte como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular” (McLaren, 1997, p. 40) como categorías problematizadoras que permiten reflexión de lo social y que dichas reflexiones aporten a la configuración de subjetividad acordes a las demandas y necesidades de ellos.

En este sentido, reflexionar la educación es un proceso que contribuye al análisis sobre lo deseable y no deseable en los procesos socioculturales en los que participa y es actor el sujeto desde un pensamiento político que rompe la tensa guerra que existe entre las prescripciones y sus obedientes y, quienes se niegan a cumplirlas porque sienten que atropella su mismidad. Con este propósito, es necesario ratificar cómo debe ser concebida la formación para la configuración de una subjetividad que resista desde una visión política del mundo, y para ello, es menester retomar la reflexión de Alvarado cuando manifiesta cuál es la intensión y por tanto, el sentido que posee la formación de una subjetividad política:

La formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece. (Alvarado, 2008, p. 30)

Dadas las condiciones que anteceden, en el sentido de reconocer a los educandos sujetos políticos, con capacidad de criticidad para aportar a la construcción de su historicidad, permite plantear un dilema en el escenario de lo educativo en el sentido que “implica encarar el tema del poder que subyace en el discurso que allí circula, visibilizar a quienes han permanecido ocultos(as) y reelaborar una práctica que se conciba política desde ellos y ellas” (Roldán, 2006, p. 4). Dicha idea expuesta por

Roldán hace que la institucionalidad de la educación se confronte, en el sentido que pone en entre dicho la manera como la educación no puede ser tábula rasa de prescripción, el seguimiento de instrucciones, de derroteros, de transmisión de saberes que los estudiantes deben seguir para el cumplimiento de sus objetivos haciendo de los sujetos actores pasivos. Por el contrario, como lo plantea entre líneas Alvarado, es necesario traspasar los horizontes mismos de la escuela y las demás instituciones, de tal manera que se reconozca la historia y la realidad social como palancas que permitan la apropiación de los significados culturales de los sujetos que están allí involucrados.

En relación a este último, cuando se insinúa que se debe reconocer la historia, se hace alusión a una memoria que permita entender los procesos socioculturales de una realidad determinada. En este sentido, la memoria cuando se hace relato y convoca, se convierte en una acción transformadora. Al mismo tiempo, podría llamarse una memoria subversiva, precisamente porque transgrede lo socialmente establecido. En consecuencia, se retoma a la memoria como la capacidad y la herramienta que va construyendo a los sujetos y, que invita a transformar transformándose. En términos de Mélich se hablaría de una pedagogía de la memoria que permite y nos invita a ir al pasado, pues para comprender el presente es necesario remitirse al pasado (Mélich, 2015).

A manera de colofón, formar para resistir, es reconocer el presente remitiéndose al pasado que conlleva a la comprensión de la cultura y las políticas de educación que están pensadas de manera frívola –vacía de crítica- por los tecnócratas - soberanos que dirigen desde el número los procesos escolares. De hecho, dicha resistencia o posición política del mundo, de la cosa política, invita precisamente a oponerse a los presupuestos elitistas, discriminativos y racistas, “haciendo oír sus expresiones de ruptura desde los lugares marginales que ocupan (...) abriendo el camino hacia nuevas formas de análisis social” (McLaren, 1994, p.18) que permita reformular los códigos de verdad de los regímenes actuales enclavadas en políticas que privilegia la sociedad dominante.

En este mismo orden y dirección, la formación de la sociedad contemporánea debe poseer un enclave en el orden de la comprensión, entendiendo que la comprensión desde la perspectiva Arentiana alude a “una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciamos con ella” (Arendt, 1995, p. 29) tratando de sentirnos en armonía con el mundo. Dicha armonía se logra si los procesos educativos - formativos desde una pedagogía crítica ayudan a que los sujetos distinguan las necesidades de la realidad y las necesidades reales de los escolares y, que ello, conlleve “a formular la exigencia de una nueva ética de la compasión y de la solidaridad” (McLaren, 1994, p. 104). En otras palabras, dicha

comprensión crítica, opositora, resistente, de rebeldía y rebelión ante las injusticias, hace que los sujetos, al reconocer que están siendo manipulados y que lo que se les ofrece no aporta a realización y el desarrollo de las capacidades, genere resistencia que modifique su ser histórico y el escenario en el que actúa.

Esta reflexión comprensiva, desborda las arenas simbólicas que se dan tanto en el contexto educativo como en el escenario sociocultural al que pertenece el sujeto. Este acto de entendimiento comprensivo posibilita que el sujeto se configure en un ser político capaz de indagar e indagarse a sí mismo, que cuestiona su entorno y contorno, un sujeto que sufre de indignación por que cae en la cuenta, que lo que se le había ofrecido estaba vedado por los discursos dominantes; *por falsas ilusiones*.

BIBLIOGRAFIA:

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.

Arendt, A. (1995). *De la historia a la acción*. Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos aires, siglo XXI editores.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno editores. Séptima edición en español.

Joan, M. (2015). *Educación, mal y memoria*. Coloquio Postbiental de Educación y Cultura de Paz. Auditorio Museo Casa de la Memoria, Medellín Colombia.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador, Buenos Aires, Barcelona.

----- (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Institute for Action Research.

Mejía, M. (2008). *Expedición Pedagógica Nacional. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento Maestros Gestores, Pedagogías



Críticas y Resistencias, realizado en la ciudad de Medellín del 22 al 24 de mayo de 2008.

Roldan, O. (2009). Niñez y juventud latinoamericana. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva. Medellín Colombia, litografía Herber.

----- (2006). La institución educativa: Escenario de formación política de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Colombia, Childwatch International.

ARTÍCULO DE RESULTADOS

APORTES DE LA GESTIÓN CURRICULAR A LA CONFIGURACIÓN DE SUJETOS POLÍTICOS

Adrián Camilo Toro Londoño¹

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados de la investigación orientada a develar el aporte a la configuración de subjetividades políticas que subyace en los procesos de gestión curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia. Para soportar epistemológica y metodológicamente este estudio, de naturaleza cualitativa, se hace uso de los aportes de la hermenéutica, en tanto permite comprender la realidad a partir del lenguaje como experiencia esencialmente humana. Los hallazgos de la investigación giran al alrededor de cuatro categorías con sus respectivas tendencias. En la primera categoría, *Sentidos sobre ser sujeto político*, aparecen tres tendencias: La movilización del pensamiento y la acción política como características del sujeto político, El sujeto político como sujeto dispuesto a renacer y El sujeto político con conciencia de la realidad que identifica situaciones de vulneración de derechos; en la segunda categoría, *Posibilidades que ofrece el Programa para el despliegue de la subjetividad política*, emergen dos tendencias: Compromiso con el cuidado de los otros y lo otro, y Agenciamiento de intereses individuales y colectivos; en la tercera categoría, *Opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política*, hay tres tendencias: Decisiones administrativo académicas sustentadas en la concentración del poder, Reducidos espacios para la deliberación y la crítica, y reproducción de la ideología dominante del sálvese quien pueda. Finalmente, emerge la cuarta categoría, *Aspectos que se sugiere fortalecer en el Programa en términos de aportes a la formación política*, con sus tres tendencias: Fortalecer espacios para el reconocimiento, el encuentro y la conversación, Buscar coherencia entre el discurso y la acción, y Fortalecer la gestión curricular en función de la configuración política del sujeto en formación.

¹ Licenciado en Pedagogía Reeducativa y estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Camilotoro66@gmail.com

Palabras clave: *Subjetividad política, formación política, formación de maestros/as, gestión curricular.*

1. Introducción.

En situaciones de crisis, transformaciones profundas, descubrimientos importantes y cambios permanentes en todos los ámbitos de la actividad humana como los que hoy se viven, analizar el potencial de formación política que subyace en las propuestas curriculares que se implementan se convierte en asunto no sólo importante sino urgente, del que se derivaren hallazgos y orientaciones relevantes para los sujetos en formación, las instituciones formadoras, los contextos y el desarrollo disciplinar en general. En este sentido, la gestión curricular en su contenido y en las formas a través de las que se les presenta a los profesores y a los estudiantes, se convierte en una opción que se puede configurar históricamente dentro de un determinado entramado cultural, social, político y escolar; que está cargado de valores y supuestos que es preciso descifrar (Gimeno, 1995).

El proceso de desarrollo del ser humano como sujeto individual y colectivo, como ser político y en permanente comunicación, implica el desarrollo de capacidades para el establecimiento de relaciones con los demás en contextos de interacción particulares y generales, públicos y privados. Este proceso de socialización y por tanto de participación en y desde la cultura en la perspectiva que se viene presentando, puede verse favorecido u obstaculizado por las propuestas curriculares en las que se participe, dependiendo de la apertura o no de espacios que vinculen al ser humano con sus grupos de referencia, con las costumbres, con las visiones del mundo y con formas de comunicar y comunicarse particulares y colectivas.

En este propósito, la gestión curricular está en función de la expresión y la construcción de un proyecto cultural y social que deberá constituirse en oportunidad permanente de reflexión y práctica democrática y participativa, en la que se reconozcan las diferentes voces portadoras de ideas y estrategias constructoras del sueño de nación, desde el reconocimiento de la multiculturalidad.

Desde esta misión y responsabilidad clara del currículo de ser catalizador, intérprete, direccionador, fuente y destino, es imperativa la creación de oportunidades reales y concretas de desarrollo social y cultural en las cuales sea posible conocer, re-crear y trascender la propia cultura para aproximarse a otras formas de comprender el mundo y construir nuevos sentidos en la interacción. Es

importante reconocer que las instituciones de referencia primaria o bancos de sentido según Peter Berger y Thomas Luckmann, están atravesando crisis de grandes magnitudes que les impiden ser referentes claros y nutricios para los niños, las niñas y los jóvenes y para la población en general; situación que deja entrever una función clara de la educación, esto es, la configuración de estrategias de desarrollo que posibiliten el ejercicio ciudadano en medio de la negociación de lo cultural y los acuerdos respecto a lo común.

2. Soporte epistemológico y metodológico.

Aproximarse a la comprensión de lo que sucede en el proceso de gestión curricular de un Programa de Educación Superior, en términos de aportes a la configuración política de los sujetos en formación, es en sí mismo un ejercicio político que implica un acercamiento profundo al pensamiento de éstos y a las prácticas cotidianas en las que ello se traduce, entendiendo que lo que interesa en el análisis de “un texto no es tanto el mensaje del texto cuanto del individuo que se expresa a través de él, su intencionalidad. La hermenéutica se convierte así en el arte de comprender las expresiones de la vida humana” (Dilthey, 1910, p. 143), las cuales están íntimamente ligadas a las condiciones socio políticas y socio culturales en las que se despliega la vida de los sujetos en mención.

Consecuente con lo anterior, cabe expresar que la búsqueda de la comprensión debería ser un componente de la existencia humana, puesto que “comprender abre el ser a sus posibilidades de futuro, a su proyecto. Interpretar no es la adquisición de información sobre algo que se conoce, sino llevar a cabo las posibilidades proyectadas al entender” (Heidegger, 2003, p. 246), y sólo esto se logra, si el ejercicio de la comprensión deja entrever aspectos de la experiencia humana en los que se entrecruzan pensamiento y acción, memoria y sueño, emoción y razón en el contexto de la vida particular de cada sujeto interviniente en el proceso comprensivo. Comprender es así, una experiencia humana profunda y, se esperaría que re-significadora de la existencia, porque no se comprenden en sí mismas las cosas o los fenómenos desprovistos del sentido que éstos tienen para los humanos; siempre se comprende en el contexto de una vida de relación y sentido.

Consecuente con lo anterior y asumiendo que “(...) lo que vivimos lo traemos a la mano y lo configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos” (Maturana, 2002, p. 128) se hace uso de la estrategia de la entrevista conversacional para generar la información porque ésta favorece el acercamiento a los estudiantes y egresados del Programa y contribuye a la generación de la

confianza que se requiere para volver al pasado y articularlo con la experiencia presente en función de encontrar el sentido y traducir en textos comprensibles lo vivido en su trayectoria de formación. Se realizaron en total once entrevistas conversacionales, cinco a estudiantes, un grupo focal integrado por diez estudiantes de los últimos cinco niveles (dos por cada semestre) y otros cinco egresados/as del Programa, con una duración aproximada de dos horas cada encuentro.

El análisis de la información se realiza mediante el siguiente procedimiento: Transcripción de las grabaciones y devolución a los participantes para su validación; análisis crítico de la información, selección y subrayado de los textos en vivo directamente relacionados con el tema (codificación abierta); búsqueda de relaciones entre conceptos para dar cabida a la emergencia de categorías y tendencias (codificación axial) y finalmente, traducción del texto social producido por los participantes con el aporte de sus relatos (codificación selectiva).

3. Hallazgos.

Las páginas siguientes están dedicadas al desarrollo de las cuatro categorías que deja como resultado la investigación. Se trata de Sentidos sobre ser sujeto político, Posibilidades del programa para el despliegue de la subjetividad política, Opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política y Aspectos que se sugiere fortalecer en el Programa en términos de aportes a la configuración política, con sus respectivas tendencias.

3.1. Sentidos sobre ser sujeto político.

3.1.1. La movilización del pensamiento y la acción como características del sujeto político.

“Los procesos de movilización, desde el punto de vista educativo, [...] logran romper con los sistemas de dominación y jerarquías al interior de las relaciones escolares, comprender las reproducciones de la corrupción política en el sistema educativo y desnaturalizar las injusticias” (Alvarado y Ospina, 2008).

El sentido que los participantes le atribuyen a ser sujeto político está asociado a la capacidad de movilizar el pensamiento y desplegar acciones transformadoras, cuyo efecto pueda verse no solamente en la vida escolar - académica sino también en el ejercicio ciudadano; o dicho de otra manera, un sujeto político que reclama espacios para tramitar sus diferencias, intereses y necesidades porque valora la posibilidad

de tener voz y voto en las decisiones que directa o indirectamente lo afectan, de la misma manera que rechaza las injusticias, los determinismos y las ideologías dominantes que enmudecen las diversas expresiones humanas, tal como puede leerse en el texto que sigue:

"Finalmente cada uno tiene la voz y esas voces aunque sean pasivas pueden ser activas y pueden ser voces transformadoras, entonces el primer paso es simplemente propiciar ese diálogo, pero que ese diálogo sea casi mayéutico, ese diálogo lleve a algo más, y a algo más, y que todo lo que se vea en ese diálogo no se quede en simple palabrería" (E.N.10).

El sentido de trascendencia que se le atribuye al diálogo, al hacer referencia a la configuración de sujetos políticos, da cuenta del interés de los participantes por generar condiciones de debate en las que sea posible revisar tanto las problemáticas que aquejan a los ciudadanos en sus contextos de interacción como las potencialidades que subyacen en ellos para hacerle frente a éstas, en función de un mejor vivir. De ahí que se haga alusión a un diálogo que lleve a algo "más y más, y no se quede en simple palabrería". Igualmente está presente la pregunta por el rol y las funciones del ciudadano en los diferentes contextos sociales y políticos, entendiendo que el conocimiento del contexto y la inmersión activa, crítica y responsable en los asuntos de interés común es un factor de gran relevancia para un sujeto político. Así lo evidencia este texto:

"Aportando al cuestionamiento por los problemas sociales como ciudadano, [...] cuando el sujeto político se cuestiona por su rol en la ciudad, por su rol en el mundo y en el universo, creo que es capaz de reconocer el aporte que hace a lo político, a su esencia como ciudadano, a su esencia como sujeto social" (E.P.2.A).

La pregunta del sujeto por su posición en el mundo y por lo que puede hacer en él, con otros, para transformar las realidades que aquietan o inhiben el despliegue de las libertades humanas es un síntoma o manifestación de procesos educativos movilizados del pensamiento y la acción que tienen fuerza transformadora y en consecuencia, trascienden lo establecido y problematizan el ethos instituido mostrando otros mundos posibles en los que tienen cabida la controversia, el debate y la indignación frente a las injusticias y la acción comprometida, entendidas todas ellas como características de un sujeto político, es decir, un sujeto que no "puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás, manteniéndose neutral" (Freire, 2012, p. 100). Desde esta perspectiva, el sujeto político asume por voluntad propia la iniciativa de indagar acerca de las razones de los actos, buscar explicación

de todo cuanto acontece por obvio que parezca porque solo cuando se comprende se logra actuar en consecuencia.

3.1.2. El sujeto político es un sujeto dispuesto a renacer.

“Aparecer en el mundo, crear, sentir y pensar la contingencia es renacer” (Franco, 2015).

Crear, sentir, pensar y resolver la contingencia son acciones sustancialmente políticas, propias o características de un sujeto que comprende la importancia de la historia como un producto no terminado en el que volver al inicio siempre representará posibilidad de un mundo nuevo. El movimiento reflexivo de ir y volver en la historia que realiza el sujeto consciente de que nada está concluido y en cambio sí hay mucho por hacer, lo forma y transforma, entendiendo que el mundo lo toca de manera permanente y éste toca al mundo dando de esta manera lugar a la experiencia de la natalidad, entendida como la posibilidad de acción para crear/se y recrear/se porque “la acción por su carácter revelador de la propia identidad, es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a los otros” (Bárcena, 2000, p. 67)

En este sentido, la disposición a renacer, como condición y característica del sujeto político, no es otra cosa que la disposición al cambio soportada en acciones políticas, es decir, conscientes, contextualizadas y responsablemente realizadas en función de crear nuevas y mejores oportunidades que aporten al bienestar no solo de los más cercanos sino de todas las personas que constituyen el país, tal como lo evidencia el texto que sigue:

“Esta es la carrera de la humanización y, nosotros debemos de promover acciones para el cambio de la nación, para el pueblo en el que vivimos, para el territorio en el que estamos. Aportaría al cambio –a la transformación- es porque estoy totalmente abierta a eso” (E.P. 1/2 A).

En el anterior texto se deja ver un sujeto que está dispuesto al cambio, que se reconoce en proceso de renovación permanente, que propicia el nacimiento de ideas “*porque está totalmente abierto a eso*” y, ello implica que no se quedó con la única noción de mundo que heredó o le fue transmitida sino que demuestra interés y disposición por generar otras alternativas en función de aportar al desarrollo de los espacios en los que se habita, mediante procesos de movilización de sí mismo y de otros, como se narra a continuación:

"Direccionados a una reflexión propia del ser, que no se quede solamente en qué se puede lograr de manera particular, sino cómo vamos a movilizar a los que no se están movilizando" (E. P. 2. A.).

De acuerdo a lo anterior, un sujeto dispuesto a la reflexión de su ser, a la movilización y al cambio, es un sujeto que opta por renacer, que se responsabiliza de sí y del otro, porque se escucha y escucha a los demás en la búsqueda conjunta para la toma de decisiones colectivas que movilicen. En suma, la disposición a renacer sólo se logra en el encuentro con el otro. Esta cercanía al otro construye lo que sería el puente para avanzar en la "humanización" no desde una postura egoísta, sino por el contrario, compartida en la alteridad. En consecuencia, quien se interesa por aportar, desde sus ideas y acciones, para que el mundo sea cada vez mejor para sí mismo y para los demás, es un sujeto que renace de manera permanente.

3.1.3. El sujeto político tiene conciencia de la realidad e identifica situaciones de vulneración de derechos.

"El aire está lleno de gritos. Pero la costumbre ensordece" (Samuel Beckett, Esperando a Godot).

Los escasos espacios democráticos, que les permitan tener voz y voto en las decisiones que directa o indirectamente afectan o han afectado a los participantes del estudio, son hoy la razón fundamental que los lleva a comprender el vacío en términos de su formación política porque son conscientes que un sujeto político no sólo conoce su realidad, sino que identifica en ella las situaciones de vulneración de derechos que se puedan presentar y actúa en consecuencia. Este fenómeno recurrente, que evidencia la escasez de espacios para el debate y la crítica lo entienden como una opacidad que coarta la posibilidad de configurar sujetos políticos tal como aparece en texto que sigue:

"Acá no nos dejan ser sujetos políticos porque nuestra voz no tiene voto. Acá no vale lo que el estudiante diga, puedes hablar con decanatura, o sea con los directivos más altos y vos no sos un sujeto político porque tu voz no vale" (E.N.10).

Los escasos espacios para la oposición y para la organización colectiva en función de hacer público el descontento por algunas prácticas autoritarias que minimizan la capacidad crítica de los individuos han generado un nivel alto de conciencia que se

traduce en un discurso crítico y comprometido políticamente, tal como lo ilustra el texto que sigue:

"¡Somos un país que no tiene memoria y siempre estamos pues, eeehh! prestos a que pasen por encima de nosotros y no nos damos cuenta, entonces es muy importante que empecemos a crear esa conciencia; que empecemos a pensar en todo esto, a aprender a conocer bien nuestros derechos, principalmente nuestros deberes. ¡Si ve que somos muchos! muchísimos en este país que no sabemos y nos dejamos pisotear muchas veces?" (E.N.8).

Esta concepción del sujeto político con conciencia crítica de la realidad y de los derechos que se vulneran es un punto de partida de una enorme potencia frente al desafío de cambiar la costumbre aquietante que ensordece como plantea Samuel Beckett. A propósito de esto, los participantes del estudio ubican allí una de las características del sujeto político y plantean, además, que esta posibilidad de criticar, de cuestionar, de apelar, de oponerse, que en esencia contribuiría a la configuración de la subjetividad política del ser en el mundo, lo debe propiciar la educación. El texto que sigue ilustra esto que se viene planteando:

Los procesos de formación tienen la responsabilidad de propiciar las condiciones para que los y los estudiantes aprendan a consentir o a disentir con argumentos, a proponer o a continuar lo propuesto por otros, teniendo claridad de las razones que los animan a lo uno o a lo otro, a actuar o a dejar de hacerlo acompañado de las justificaciones morales, éticas o políticas que están en la base de la decisión tomada. (Roldán y Camargo, 2014, p. 185)

Este consentimiento y disentimiento al que hacen referencia las autoras, son unas de las tantas cualidades que los participantes le atribuyen al sujeto político, en el entendido de construir conciencia de lo que sucede en el mundo que habita con otros y otras; un mundo que lo afecta y a la vez es afectado por sus discursos y sus acciones y, sobre todo, por su capacidad de interpretarlo y trascenderlo desde criterios éticos y políticos.

3.2. Posibilidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.

3.2.1. El programa promueve el compromiso con el cuidado de los otros y lo otro.

*“Sí, es posible un mundo con una humanidad mejor.
Pero tal vez hoy la primera tarea sea salvar la vida”
(Mujica, 2014).*

La expresión de Mujica remite a la tarea que tiene la educación de aportar a la deconstrucción de un mundo con prácticas deshumanizantes y aniquiladoras de la naturaleza y en su lugar construir formas de relacionamiento con los demás y con lo otro más responsables éticamente. Con referencia a lo anterior, es posible un mundo con una humanidad mejor si desde los procesos educativos se invita a replantear la forma en que nos relacionamos, cuidamos y atendemos los unos a los otros, que en sí, es la forma como nos humanizamos mutuamente (Patiño, 2010). En este sentido, es importante “profundizar en una reflexión que permita desarrollar la capacidad de ser responsables de los otros y por los otros, más allá de los límites del contrato liberal” (Santamaría, 2012, p. 2).

En este sentido, el compromiso con el cuidado de los otros exige la disponibilidad para entender lo diversos que somos y lo vulnerables que podemos llegar a ser, pues como bien lo plantea la corriente Levinasiana –a diferencia del cuidado- no hay una función de reciprocidad alguna. De esta forma el llamado es al cultivo de humanidad mediante un *ser en relación* y en diálogo consigo mismo, con los otros y con lo otro, que potencia el desarrollo no solo de la especie humana sino en general, buscando el bien común, para satisfacer las necesidades propias y de los otros y, de la misma manera, de lo otro. Al respecto lo manifiesta un egresado/a del programa:

"Pensar en el bien común, en el bien individual, pero también pensar que tanto estoy perjudicando al otro, cuando pienso en mí mismo" (E.P.3.M).

De acuerdo con lo anterior, hay un interés por lo colectivo que desencadene en el bien común, mediado por prácticas solidarias que conlleven al reconocimiento del otro/a, de un ser abierto para otros, al servicio de lo otro como proyecto en permanente construcción. Este encuentro con el otro, de la dialéctica del *sí mismo* y *el otro*, necesariamente debe conllevar a configurar subjetividades diversas y, esto se logra si se piensa la educación como escenario que promueve capacidad y potencia del *ser*, de un ser relacional, en disposición abierta, que se deja afectar por el otro y lo otro. Tal como se muestra, el otro es la posibilidad de construir de lo

colectivo a lo individual y viceversa en el que no responder al otro es no responderse así mismo (Patiño, 2010).

Es evidente entonces, que la diferencia por el otro se convierte en un escenario de cultivo de la diversidad, en el marco de unas prácticas mediadas por el respeto y el reconocimiento de la alteridad. Con tal cometido, se propiciaría una conciencia colectiva, que reconoce la vida como un derecho inalienable de la especie humana, siendo la principal responsabilidad de todos de salvarla, como bien dice Mujica. Así mismo, esta conciencia colectiva que “desindividualiza” el yo, busca el bien social para todos y todas. Esto lo expresa notoriamente un estudiante:

"Se genere una conciencia colectiva, no del yo, de si yo estoy bien entonces no pasa nada, sino más bien del otro, que haya una conciencia social de todos y para todos y con todos" (E.N.9).

Cabe anotar entonces que hay un interés por reconocer y fortalecer la sensibilidad de la que estamos compuestos, de todo aquello que nos hace humanos, en el marco de una “relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 15), que invita a que no haya un trato injusto y discriminado hacia nadie y que tampoco se maltrate el ambiente en el que crecemos y nos relacionamos, tal como lo expresa el texto que sigue:

"Somos personas que sentimos, que necesitamos sentir un afecto; entonces rico llevar esto a el aula, que les enseñemos a los pelaos cómo ver la vida, cómo respetar a las personas, cómo cuidar el medio ambiente; cosas que no están escritas en el currículo pero como seres humanos y más esta carrera que es la cadena de la humanidad, eso es lo que somos y esa es la esencia que somos" (E.N.10).

3.2.2. Agenciamiento de intereses individuales y colectivos.

“Sólo siendo responsables del otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad” (Bárcena y Mélich, 2000).

La idea anterior deja leer en entrelíneas que el acto de responsabilidad con el otro, es un acto de responsabilidad consigo-mismo, que su efecto o consecuencia significa despliegue de humanidad. Este hecho implica el agenciamiento y la tramitación de intereses individuales y colectivos en los que el sujeto está en

constante despliegue de su ser, pero también contribuye al despliegue del ser de los demás. En este sentido, el interés por el otro, por su vida, su gozo y su sufrimiento se logra por la agencia y trámite de intereses de unos por y con los otros. En consecuencia, el sujeto se está rehaciendo cotidianamente en su relación con los demás, gracias a sus propios agenciamientos pero también a las realizaciones en las que participa de manera colectiva, tal como lo ilustra el texto que sigue:

"De leer su propio entorno y atender las necesidades de la comunidad en la que está, de tomar decisiones en pro no de él, sino de su colectividad, ese sería como el ideal" (E.P.1 ½. A).

Resulta oportuno mencionar que este agenciamiento al que se ha estado haciendo referencia, que rescata la responsabilidad individual y colectiva por el bienestar del propio entorno y la colectividad, es una de las fortalezas que los participantes le atribuyen al programa al mostrar mediante un ejemplo de la vida cotidiana la manera como se disponen unos y otros para solucionar las situaciones que entorpecen su desarrollo, tal como lo ilustra el texto:

"Yo le dije como me sentía en las clases con él y él también en cierta manera me hizo reflexionar porque a mí me faltaba dar un poquito más, como yo le estaba exigiendo más a él a mí también me faltaba más; entonces ese día los dos solucionamos ese conflicto que teníamos entre ambos" (E.N.7).

Este tipo de acontecimientos al que se refiere la participante, da cuenta de las posibilidades del programa para el despliegue de una subjetividad generativa, en términos de los agenciamientos que se requieren en el momento oportuno y con el sujeto preciso, pues se ve con claridad la apertura de dos sujetos dispuestos a la tramitación y al cambio; es decir, capaces de agenciamiento individual y colectivo

3.3. Opacidades del programa para el despliegue de la subjetividad política.

3.3.1. Decisiones administrativo académicas sustentadas en la concentración del poder.

"Hablar de un "orden de conocimiento" es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de

la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes” (Walsh, 2007).

Textos como estos: "prima, digamos! Mmm!...de alguna manera la burocracia o esa relación de poder va muy encaminada hacia el beneficio de ellos y no de los estudiante" (E.N.10) dejan entrever esa colonización a la que hace alusión Walsh (2007) porque es claro que hay concentración del poder, en el ente administrativo con su consecuente subordinación o exigencia de ajuste de los estudiantes a las condiciones establecidas porque no son consultados ni tenidos en cuenta sus expectativas, intereses y motivaciones. Se replican de esta manera los vicios de una mal llamada democracia en la que sutilmente se invisibiliza, se desconoce y se decide por los otros en función de los intereses de quienes tienen el poder, tal como puede verse en los textos que siguen:

"Entonces el poder acá es algo... creo que es una buena réplica de lo que se vive en Colombia, es una fiel réplica de lo que se vive en el Estado Colombiano, no se da nada de democracia, es un poquito inoperable, porque se hacen eventos pero no nos llaman, porque hacen elecciones pero nunca nos dicen cuáles son los candidatos, solamente hay uno o hay dos, entonces el poder acá yo creo que está un poco direccionado a intereses propios y particulares" (E.N.9).

"Yo lo pienso así, como hay un poder pienso que las Universidades siempre están como organizadas para que las personas piensen como igual [...] estar sometido a lo que quieren; o sea, no se dan los espacios para que el otro piense como es, ser libre, como dar sus opiniones" (E.N.7).

En esta descripción de un poder que se impone, dejando silenciadas las voces de los estudiantes, queda en evidencia una propuesta educativa que, intencionalmente o de manera ingenua, contribuye al mantenimiento del statu quo, en tanto le sirve a los intereses del modelo de desarrollo socioeconómico imperante, para el cual los mejores trabajadores y ciudadanos no son los que pueden *"dar sus opiniones"* y *"decir lo que se quiere decir"* (Foucault, 1994, p. 178) sino los que producen y multiplican los capitales sin importar lo que tengan que hacer para lograrlo.

Relaciones y prácticas educativas soportadas en la concentración del poder, como las que describen los estudiantes, no permiten agenciar, potenciar, expandir y desplegar la capacidad que los sujetos tienen y, por el contrario, este ejercicio – dispositivo- de poderío o micro física de poder a la que se refiere Foucault (2002) aplasta y suplicia toda iniciativa y posibilidad de expandir la libertad y desarrollar la

propia diferencia que debería ser la finalidad de la educación. El esfuerzo permanente por “clasificar a los individuos de manera que cada uno ocupe exactamente su sitio, bajo los ojos de su maestro” (Foucault, 1994, p. 244) y recite de memoria y de manera acrítica la información que se transmite es una estrategia de control muy fuerte que impide a toda costa la configuración de la subjetividad política.

3.3.2. Reducidos espacios para la deliberación y la crítica.

“¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (Freire, 2004).

La pregunta de Freire, transversal a su reflexión epistemológico –pedagógica, da entrada al análisis crítico de un currículo que no solo silencia sino que no reconoce los saberes de los educandos y tampoco permite que éstos relacionen de manera armónica los nuevos conocimientos con la experiencia social que ya tienen y con sus propios intereses y expectativas. Este mero hecho, comprime sustancialmente los escenarios educativos en el sentido que los reduce a encuentros poco cálidos y aptos para la deliberación y la crítica.

El afán por el abordaje de contenidos orientados al desarrollo de habilidades o capacidades funcionales para el desempeño laboral, desprovistos de una visión crítica del mundo, de las instituciones y de las maneras de relacionamiento humano, termina por opacar el verdadero sentido de lo educativo y condena a las nuevas generaciones a reproducir los vicios de una sociedad corrupta, autoritaria y reificadora, en la que sin escrúpulos se callan las conciencias mediante estrategias que infunde temor, como bien se plantea en el siguiente texto:

"Yo diría que no hay espacios para el debate y la crítica, esto, acá si es una cosa fuerte y complicada de tratar en el Tecnológico de Antioquia, porque ya lo intentamos hacer una vez y lo que nos quedó fue una persecución" (E.N.8).

La idea anterior muestra fielmente que es complejo establecer un diálogo que sea dialéctico en la vida de la institución escolar, pues entre líneas puede inferirse que hay una brecha significativa entre docentes y estudiantes, estudiantes área administrativa y viceversa, pues los intereses que los convocan y los movilizan son

diferentes. Este tipo de distanciamientos a los que se hace referencia conlleva a que los estudiantes quieran generar contextos de discusiones y deliberación que permitan desplegar el potencial de su ser político, no obstante, así los estudiantes tomen la iniciativa no se les permite. El texto siguiente lo ilustra:

"Los estudiantes que se quieran reunir de estas formas, tienen que ser una reunión silenciosa, que no se entere toda la comunidad educativa; por que automáticamente en ese momento que nos reunamos nos va a llegar un administrativo, un vigilante; son reuniones de pasillo no hay tanto espacio, no hay tanta libertad como para hacer esto" (E.N.8).

Este tipo de acciones dan cuenta que todavía en pleno siglo XXI los procesos educativos están anclados en metodologías ortodoxas, es decir, en prácticas tradicionales o conservadoras que castran la potencia de los educandos, en la medida en que constriñen su capacidad crítica, argumentativa y de deliberación. De otro modo, la falta de apertura, de entender que los procesos educativos formales también pueden darse fuera del aula, invisibiliza de algún modo, el potencial que tiene el debate y la crítica como manera de refinar y fortalecer lo que se trabaja en los encuentros propiamente de aula.

Así mismo, además de la carencia de espacios para la deliberación y la crítica edificante y constructiva, se cae en la falsa ilusión, que solamente se puede aprender en las limitaciones de un salón de clase, en los reducidos espacios donde se mueven los escolares, desconociendo el potencial de otros escenarios que contribuyen a la configuración de otros modos de aprender, de disentir, de criticar, de optar, de apreciar, como son los espacios abiertos, el campus de la institución, los corredores y pasillos de las instituciones, que si bien es una experiencia informal, ésta se convierte en un acto que posibilita el aprendizaje de nuevas experiencias. De ello da cuenta Freire (2004):

La importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. (p. 12)

Esta idea de que se puede aprender participando en distintos escenarios, mediado ello por la deliberación y la crítica, aportaría a la construcción de otros significados sociales ampliando de este modo la realidad histórica a la que pertenecen los sujetos. En este sentido, lo pedagógico va en la vía de abrir caminos para el encuentro del sujeto con el mundo y su mundo, reconociendo que la "pedagogía no



sólo se da en las escuelas sino también en todos los emplazamientos culturales” (McLaren, 1997, p. 40).

Este desestímulo a la movilización y la protesta promueve un desconocimiento del poder potencia, de un *poder* generativo que convoque al replanteamiento de nuevas y novedosas alternativas a través de la lucha por una sociedad más equitativa y justa. En este sentido, acá se entiende la deliberación y la crítica como puente que vislumbra un horizonte lleno de esperanza, en el que se critica los fatalismos y la inexorabilidad del mundo en el que vivimos, estimulando la movilización desde apuestas éticas y morales por mejores modos de compartir el mundo y la existencia en él.

3.3.3. Reproducción de la ideología dominante del sálvese quien pueda.

“Las escuelas como parte de un aparato ideológico del Estado cuya función fundamental es la de construir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y la reproducción de las relaciones de producción capitalista, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y sus instituciones” (Giroux, 2008).

La educación puede aportar a la expansión de las libertades humanas pero también puede convertirse en estrategia reproductora de la ideología capitalista para la cual el individuo vale por lo tenga y lo que produzca en términos de bienes materiales, tal como lo analiza de manera crítica Giroux (2008). Lamentablemente la ideología, *“del sálvese quien puede”*, característica del mundo del mercado también ha permeado la escuela y en ella los procesos educativos, configurando sujetos egoístas, individualistas, cerrados en sí mismos y ajenos al sufrimiento o las vicisitudes de los demás, tal como lo anota el siguiente texto:

“Pienso que aquí prima mucho el individualismo como tal, porque si a mí no me tocan, o a mí no me compete pues uno dice: ¡hombre! yo para que me voy a comprometer” (E.N.10).

En efecto, este desmán al que las instituciones educativas contribuyen de manera quizás ingenua, no aporta a la formación de sujetos políticos sino a la configuración de seres déspotas, desinteresados y apáticos en relación al mundo que los rodea por la idea de competencia que se ha ido fortaleciendo cada vez más en el discurso educativo en función de aportarle al mundo laboral un talento humano de altísima

calidad técnica que no está dejando espacio suficiente para la calidad humana. Así lo manifiesta un estudiante:

"El programa no propone seres políticos, ellos proponen seres laborales. Venga mijo acá, embuta todo lo que nosotros le decimos, saque su cartón y a trabajar si es que consigue" (E.N.10).

Desde esta perspectiva, la Universidad a través de sus programas aún no ha asumido la responsabilidad de configurar sujetos que resistan las injusticias de un mundo atravesado por las cifras y el capital y, en ocasiones incluso promueve al interior de sus prácticas educativas actitudes egoístas y poco solidarias. Contrariamente a lo que se ha expresado, la educación debería estar al servicio del desarrollo humano, que reconozca las individualidades, lo característico de cada sujeto en beneficio de lo colectivo que permita aunar esfuerzos para abrir caminos y alternativas más humanizantes hacia modos de vida más digna, en el que se reconozca el ser en oposición a lo material. Sin embargo, esto no sucede y, en consecuencia, se vulneran los derechos de las personas porque las prácticas cotidianas son tan rutinarias –en el escenario escolar- que segregan toda posibilidad de una conciencia de la realidad y la identificación de situaciones problemáticas que transgreden los derechos de los sujetos contribuyendo una vez más, al modus operandi del sálvese quien pueda.

3.4. Aspectos que se sugiere fortalecer en la Licenciatura en Educación Básica en términos de aportes a la configuración política.

3.4.1. Fortalecer espacios para el encuentro, el reconocimiento y la conversación.

"La elección de la nueva palabra, indica que todo el mundo reconoce que algo nuevo y decisivo ha ocurrido"
(Arendt, 1995).

Los estudiante y egresados del programa resaltan la necesidad de fortalecer espacios conversacionales para el encuentro y, por tanto, el reconocimiento del otro y de lo otro. Espacios que pueden potenciar al ser desde la oralidad en el proceso de socialización como bien lo menciona un profesional egresado del programa (E.P.2.A):

"Para mí hay algo muy importante y es socializar. Para mí era muy importante escuchar al otro, conocer que piensa el otro, creo que sería algo



muy significativo si esos espacios se puedan abrir o bueno yo creo que se pueden abrir [...], donde se pueda llegar desde el conversatorio, desde el escuchar ideas de otras personas, de proponer ideas desde el mismo estudiante de los primeros semestres, podría ser una construcción de la oralidad, de la conversación" (E.P.2.A).

Estos espacios de conversación, tal cual lo refiere el egresado, conectarían la realidad de los sujetos sociales con las dinámicas que se llevan a cabo al interior del contexto Universitario, para promover escenarios democráticos, de apertura y crítica, que se traduzcan en un modo de pensar que resiste, se opone y se indigna por las injusticias y atrocidades que oprimen a los sujetos. Empero, esto se lograría si se le permite al estudiante ser un sujeto participativo como bien lo relata el egresado. Con tal iniciativa, los estudiantes y egresados del programa, manifiestan de manera reiterativa que se permita en los procesos escolares la opinión, el equívoco, pues la educación debe estar al servicio de ello para abrir caminos hacia nuevos aprendizajes. Esto lo narra un egresado:

"Es permitirle al estudiante ser un ser participativo [...], darle la oportunidad al niño, al joven, al adolescente a que opine así esté equivocado, porque en este mundo estamos para equivocarnos y para aprender" (E.P.2.A).

En este sentido, cuando los estudiantes y egresados reclaman el fortalecimiento de los espacios para el encuentro con el otro, lo hacen con el fin de permitir-se, inclusive, el equívoco, pues es el encuentro, el reconocimiento y la conversación con los demás lo que configura otros modos de ser, de aprender, de acceder a nuevos significados. Significados que trascienden las aulas de clase como posibilidad de reconfigurar una realidad que necesariamente requiere ser tocada por la mano laboriosa de lo humano. Con base en la misma forma, se suscitarían otras prácticas, nuevas voces cargadas de significados que promuevan *la elección de la nueva palabra* a la que se refiere Arendt (1995). Esta metáfora que refiere la autora, invita al hecho de dar la voz a los educandos para reconocer que algo nuevo viene en camino o, en su defecto, que es inminente un acontecimiento que genera novedad entre quienes participan en un contexto determinado y que a su vez, fortalece espacios para el encuentro, el reconocimiento y la conversación que son aportes necesarios a la configuración política de los sujetos.

3.4.2. Buscar coherencia entre discurso y acción.

“Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen” (Freire, 2004).

La tendencia a buscar coherencia entre el discurso y la acción resalta la importancia que los participantes le dan a la palabra con su consecuente testimonio, es decir, un discurso puesto en acción porque al revisar su experiencia en el Programa no logran evidenciar una conexión armónica entre lo que se dice y lo que se hace. Esta falta de coherencia entre el discurso y la acción deteriora de manera significativa sueños, ideales y utopías en función de un mundo mejor, pues se genera el falso imaginario de que el discurso puede con todo, pero que la realidad es otra, tal como puede leerse en el texto que sigue:

“... Es decir, diría algo como cierta forma de cortarla, la pasión que de pronto uno sentía en el momento por lo que estaba viviendo. Por ejemplo: la libertad en cátedra, le decían a uno usted es libre para enseñar determinado contenido, pero a la hora de la verdad en las instituciones vigilan que es lo usted está enseñando, que lo que usted está dando, entonces siempre era esa frase esto es lo ideal pero la realidad es otra” (E. P. 2. A).

Este divorcio entre el discurso y la acción, de la palabra carente de responsabilidad social aleja la posibilidad de hacer de los espacios educativos experiencias en las que los educandos se forman y ejercen como sujetos políticos. Espacios educativos en los que se pueda *“pensar acertadamente para hacer acertadamente”* (Freire, 2004) que en suma, es la relación entre discurso y acción, que conlleva a que las palabras tengan una corporeidad en la vida real cargada de sentidos y significados, precisamente porque se materializan en acciones y actos que configuran modos de ser y modos de estar en la construcción de una utopía realizable, alcanzable. Esta búsqueda coherente entre discurso y acción tiene que ser una justificación importante para el desarrollo de todo proceso educativo, para evitar las contradicciones que se perciben en el siguiente texto:

“Esto es lo que se pide, pero eso no es lo que se hace, entonces me parecía muy curioso que desde la misma cátedra le decían a uno que debía de hacer, pero también desde la misma cátedra le decían es que eso no se puede hacer de todas formas” (E.P.2. A).

En consecuencia, uno de los aspectos que se sugiere fortalecer en la Licenciatura en Educación Básica en términos de aportes a la configuración política es la búsqueda de la coherencia entre deseo y realidad, entre pensamiento y acción, de tal manera que la teoría tenga su soporte en la práctica y viceversa, en función de contribuir a la formación de sujetos que se transforman mientras aportan a la transformación positiva del mundo que habitan.

3.4.3. Fortalecer la gestión curricular en función de la configuración política del sujeto en formación.

“El tipo de enfoque curricular que se necesita hoy en día en las escuelas es aquel que reaccione activamente contra la amnesia histórica” (McLaren, 1997).

Retomando a McLaren (1997), cabe decir que el mundo contemporáneo está ávido de procesos curriculares que realmente aporten a la erradicación de la apatía por los asuntos comunes, el desinterés por la participación, la naturalización de formas de violencia e injusticia social y la incapacidad de tramitar las pluralidades que emergen en la vida cotidiana; es decir, currículos que aporten al desarrollo de la vocación política de tal manera que los sujetos en formación reaccionen activamente contra la amnesia cultural que provoca y mantiene el olvido como forma de relacionamiento, pese a que en muchas ocasiones se trate de acciones que atentan contra la dignidad humana. Se trate entonces de gestiones curriculares que contribuyen a configuración de sujetos que se reconocen y conocen la historia para entender por qué el mundo funciona así, para examinarlo, indagarlo, cuestionarlo, interpretarlo y, optar por otras formas de relacionamiento más pacíficas, más justas y equitativas.

Consecuente con lo anterior, se requieren procesos educativos que favorezcan el reconocimiento de los sujetos como tejedores sociales de espacios de resistencia a una cultura dominante. Con tal proyección, la educación en la medida que aporta a la formación de sujetos reflexivos, críticos y con convicción política, está en la vía de abrir nuevos caminos para el desarrollo humano y social, mediante el fortalecimiento de contrapúblicos, como diría Nancy Fraser, capaces de enfrentar los actos de injusticia y alienación porque de lo contrario la educación tendría poco impacto social y cultural, tal como lo expresa McLaren (1997):

En una cultura que no tiene contenido ideológico real, existen para los estudiantes pocos fundamentos sobre los que imaginar la construcción de una oposición o de una postura pedagógica contrahegemónica. (p. 39)

Por todo lo dicho, es imprescindible que la escuela motive constantemente la curiosidad del escolar en “vez de “ablandarla” o “domesticarla (...), es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de la que el profesor le transfiera” (Freire, 2004, p. 34). En este sentido, como lo expresan McLaren y Freire es necesario provocar una mayor reflexión sobre el ser y las formas particulares de habitar el mundo en procesos de intersubjetividad, como lo plantea el texto que sigue:

“Creo que el currículo debe estar más enfocado a la reflexión sobre el ser, a la reflexión sobre sí mismo y a la reflexión sobre quién soy yo habitando el mundo” (E.P.2.A).

Se lee con claridad la necesidad de que en los procesos curriculares se intencione o favorezca la reflexión del ser, del sí mismo pero contextualizado esto en la función política que ha de cumplir cada sujeto en el mundo; o dicho de otro modo, la gestión curricular debe potenciar el ser antes que el tener y contribuir a la formación de un sujeto político que indaga y se indaga por lo que sucede, por la manera que ve el mundo –porque hace una inmersión crítica en él- , en tanto sujeto consciente de que lo que suceda, bueno o no tan bueno, también es su responsabilidad. Al respecto, emerge el siguiente texto:

“Me he dado cuenta que lo político tiene que ser un tema fundamental y no es solamente algo que le compete a los estudiantes de políticas como tal, sino a todos; porque la política define lo que vale la panela, lo que me vale el bus, cuanto me vale la educación y un montón de beneficios o de restricciones a las que me tengo que ver sometida, que la política tiene todo que ver en eso” (E.N. 9).

Según el texto anterior, la educación tiene la responsabilidad de estimular y favorecer el desarrollo de la vocación política de los estudiantes, la cual se despliega en los espacios de la vida cotidiana, en cada situación por insignificante que parezca, en cada acontecimiento en el que se pone en escena las pluralidades de un mundo diverso que como tal debe ser afrontado con formas diversas de pensar y de actuar, capaces de confluir hacia intereses comunes, pese a las adversidades, avatares y vicisitudes que se puedan presentar.

BIBLIOGRAFIA:

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Alvarado, S., Ospina, H. (2009). *La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica*. Universidad Nacional de La Matanza. Florencio Varela 1903. San Justo / Buenos Aires / Argentina.
- Arendt, A. (1995). *De la historia a la acción*. Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F., Mélich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético; Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Buenos Aires, México. Editorial Paidós.
- Botero, P. (2014). *Seminario de socialización política. Maestría en educación y desarrollo humano*. CINDE Universidad de Manizales.
- Botero, P. (2015). *Seminario de análisis cualitativo. Maestría en educación y desarrollo humano. Perspectivas hermenéuticas y su aporte a la construcción narrativa*. CINDE Sabaneta Colombia.
- Butler, J. (2004). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.
- Camargo, M., Roldán, O. (2014). *Configuración del sujeto niño-joven en la cotidianidad escolar. Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia*. ISBN: 978-987-722-044-5 (Argentina). ISBN: 978-607-479-154-9. (México).
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México. *Obras esenciales, Volumen III*. Paris, Éditions Gallimard.

----- (2002). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. - 1º, ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Paz e Terra S.A.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

----- (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos aires, siglo XXI editores.

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación; Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI S.A.

Heiddeger, M. (2003). Ser y tiempo. Madrid, Editorial Trotta

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Capítulo 1. Pag. 13 – 44. Homo Sapiens Ediciones.

Lévinas, E. (1993). Entre nosotros: ensayos para pensar en otro. Editorial Pre-Textos.

Luna, M. (2015). Análisis cualitativo. Seminario de análisis cualitativo. Maestría en educación y desarrollo CINDE.

Maturana, M. (2002). Transformación en la convivencia. Caracas, Dolmen Ediciones.

Mejía, M. (2008). Expedición Pedagógica Nacional. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Ponencia presentada en el evento Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias, realizado en la ciudad de Medellín del 22 al 24 de mayo de 2008.

Patiño, S. (2010). La responsividad ética. Madrid, Tecnológico de Monterrey, Plaza y Valdés.

Ricoeur, P. (1990). Freud: una interpretación de la cultura. Siglo xxi editores, s.a.



Roldan, O. (2015). Gestión curricular; un vasto campo por investigar. Extraído del módulo de currículo para seminario de maestría, CINDE Sabaneta Colombia.

------. (2006). La institución educativa: Escenario de formación política de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Colombia, Childwatch International.

------. (2009). Niñez y juventud latinoamericana. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva. Medellín Colombia, litografía Herber-

Sacristán, J. (2005). Educar y convivir en la cultura global. España, ediciones Morata. pp. 210- 282.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, (XIX), 48.

