

APORTES DE LA GESTIÓN CURRICULAR A LA CONFIGURACIÓN DE SUJETOS POLÍTICOS EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA.

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, obstaculizando la verdadera gestión curricular, si por ello se entiende “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, “el dominio del capital financiero sobre todas las formas productivas del capital” (Acosta, 2014, p. 43), hace que la educación esté puesta al servicio de la economía. En consecuencia, las tendencias del mercado, en su predominio de la productividad del mismo mercado, *del tener sobre el ser*, conllevan a una concepción mercantilista de la educación, convirtiéndola en muchos casos en una mercancía más.

Según se ha citado, 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, que desde esta mirada de lo material por lo material, “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, desdibujando las realidades de los contextos y sus necesidades particulares, desintegrándolas a tal punto, que resta importancia a los actores que están involucrados en dichas dinámicas. Desafortunadamente, estas condiciones que caracterizan a las relaciones económicas se extiende 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 borregos de las lógicas del mercado mundial.

El tiempo actual, genera la sensación de avanzar muy rápido justo a la producción de la ciencia y la tecnología y, dicha carrera vertiginosa ha permeado las prácticas educativas. En otras palabras, las tendencias del mercado hegemónico hacen que la educación entre en la lógica de la competencia, cosificando e instrumentalizando 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, desdibujando toda pregunta de qué intereses mueven a sus implicados e ignorando esas subjetividades como insumos que aportan a la realidad educativa y contextual de las sociedades. Tal como están sucediendo las cosas –en el escenario del mundo material y productivo-, se podría estar incurriéndose en el desinterés por el ser, situación que hace que los sujetos que están involucrados en los procesos educativos se alejen de todas aquellas cosas que son cercanas al ser humano en su integralidad.

En este sentido se intuye que la educación está al servicio de los que detectan el poder; una educación que está atravesada y dirigida por los tecnócratas desde un discurso hegemónico que vuelve frívolos los procesos educativos. Al respecto Marco Raúl Mejía manifiesta que las nuevas realidades del conocimiento y el saber, ubican a la escuela en tensión producto de las tendencias modernas que se fundamenta en un “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). Como resultado de esto, se observa que los procesos educativos desarrollados desde este enfoque, traen como consecuencia la deshumanización de los sujetos que están bajo las fuerzas de la misma, al no reconocer la importancia de la formación del ser.

En este mismo orden y dirección, la idea aparente, es que la escuela es proclive a preferir a los mejores acorde con 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 por ubicarse en los lugares de privilegio así esto sea a costa de la indiferencia e incluso menosprecio hacia sus propios colegas que hacen de estos procesos educativos practicas perversas que, consecuentemente, desdibujan a los sujetos. En este sentido se tergiversan las prácticas educativas, pues no terminan siendo eso que dicen ser –el ideal educativo para la potenciación del ser- sino otra cosa. En consecuencia, “el modelo macro de desarrollo socioeconómico y político – fundamentado en la competencia, el individualismo, la cuantificación y el saber más para tener más- (...) desconocen al sujeto en sus especificidades” (Roldán, 2009, p. 45) configurándolo a su vez, como un sujeto carente de pensamiento crítico, haciendo de las mentes y los cuerpos instrumentos dóciles; cuerpo y pensamiento que son dóciles a las pretensiones de las tendencias contemporáneas que hacen que el sujeto se cosifique, reforzando la eterna dicotomía contemporánea de “las contraposiciones entre adaptados e

inadaptados, normales y anormales, exitosos y fracasados, "buenos" y "malos alumnos", disciplinados e indisciplinados, motivados y desmotivados” (Sacristán, 2005, p. 76).

Así mismo, vemos también cómo el sistema económico es tan fuerte que instrumentaliza la educación a tal punto que, haciendo uso de dispositivos de control sobre los sujetos reduce o retarda su posibilidad de pensarse como seres políticos capaces de incidir en la transformación del mundo que los rodea, en la medida que los estandariza desde unas competencias para el desempeño laboral, asignándoles unos asuntos específicos en el marco de las tendencias de la macroeconomía, conllevándolos a la enajenación y, a su vez, perdiendo la relación con el mundo como seres políticos, haciendo de ellos sujetos incapaces de indignación y también de compasión, entendida esta no desde del sentido judeocristiano de caridad o lástima sino de solidaridad con quien sufre, con quien se comparte la condición humana de la vulnerabilidad. Como consecuencia de esto, las geopolíticas que nos gobiernan hacen que la educación no sea un espacio para el ejercicio ciudadano, pues, en el afán por responder y cumplir a los procesos de estandarización que en ocasiones son etiquetas designadas por las demandas del mundo mercantil contemporáneo, lleva a que la formación política no se intencione y se espera que sea una consecuencia de algo que no ha sido propiciado; esto es, de que en situaciones complejas, se le exija a los sujetos posiciones críticas, democráticas y políticas a problemas que se les presentan en la vida cotidiana.

De acuerdo a lo anterior, es claro que el poco 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. Desde una perspectiva Foucaultiana, los procesos de dominación en los que nos encontramos –y en este sentido la escuela contribuye a este escenario– data en todo lo que el autor llamaría una tecnología del poder sobre los cuerpos, toda una economía del poder sobre los cuerpos dóciles, manipulables y maleables que de forma consciente o inconsciente estimula la competencia de unos con otros, de un poder sobre el poder (Foucault, 2002).

La crítica principal de estos procesos de formación, es en esencia, una crítica a 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; es una crítica precisamente a la homogenización del pensamiento, al poco estímulo a la 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).

Cabe agregar, que los procesos de formación centrados en el legado del mundo mercantilista paradójicamente tienden a borrar al sujeto, lo deshumanizan. Así mismo, la tendencia a estandarizarlo todo por cifras y el afanoso camino por mostrar resultados hacen que no se reconozca al sujeto en su ser, volviendo problemático el escenario educativo, ya que prevalece el interés más por la acumulación de contenidos que por el sujeto. En tal sentido, lo que se hace es establecer sistemas de acreditación cada vez más estandarizados en el marco de unas competencias que se deben desarrollar, convirtiéndose en la puerta de acceso para los lugares de control de esta sociedad. Igualmente, este fenómeno, lleva a que el maestro se encuentre bajo presión por la necesidad de mostrar resultados de cifras que, a su vez, se convierte en una cultura de la educación.

De todo esto se desprende que, la tendencia a la acumulación de contenidos hace que los espacios de confrontación sean reducidos, que no se propicien consensos y disensos para la participación que genere conciencia crítica desde el debate, permitiendo interrogar el fenómeno que rodea a los sujetos. En tal caso, se puede hablar de procesos formativos carentes de 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 que estén interesando o 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.

Resulta oportuno mencionar que en los procesos de formación los espacios para el debate son reducidos, pues si este por casualidad se genera, se da en asuntos que son de interés para quienes administran la educación desde arriba –Estado– y también depende del contexto, del lugar y la posición donde se habite, pues dichos discursos se dan desde unos pocos sobre unos muchos. En este sentido la “falta de crítica [...] elimina el debate y la lucha democrática del dominio público, de tal modo que el debate se convierte en un intercambio de ideas entre los que piensan del mismo modo, y la crítica, que debería ser central para cualquier democracia, se vuelve una actividad perseguida y sospechosa” (Butler, 2004, p. 15). Lo que quiere decir, que los reducidos espacios para el debate y la confrontación hacen que se vaya comprimiendo la conciencia crítica. Una educación que

propende por garantizar –quizás- la despolitización de los sujetos desde la ausencia del debate, el desdibujamiento de la capacidad política que tiene el sujeto como copartícipe del mundo que lo rodea. En este sentido vemos cómo la formación desde un currículo que al parecer carece de propuestas y estrategias para la formación de la crítica contribuye a la formación de sujetos obedientes acríticos y desesperanzados.

En el marco de las observaciones anteriores, resulta oportuno manifestar que existen avances significativos que permiten problematizar la escuela y los escenarios que imparten educación formal en el contexto de las hegemonías globales. En este sentido, teóricos como Marco Raúl Mejía han aportado significativamente desde las pedagogías de la resistencia. Así mismo, el movimiento pedagógico Colombiano hace más de tres décadas viene reflexionando la educación como experiencia de formación crítica y reflexiva para avanzar en la construcción del proyecto educativo y pedagógico alternativo. En la misma vía está la Expedición Pedagógica Nacional interesada por la investigación y sistematización de experiencias que movilicen y motiven la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Estos y otros movimientos que no se mencionan – no porque se les reste importancia- han aportado considerablemente a los procesos de formación en el campo educativo.

De la misma manera, existen avances que se han hecho en función de posicionar la dimensión política como parte de las responsabilidades de la educación y muy específicamente de la institución educativa. En tal sentido, cabe destacar el convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE –Universidad de Manizales que ha generado investigación y, por tanto, reflexión en la línea de socialización política y construcción de subjetividades; apuestas que permitan la configuración de subjetividades políticas. Estas búsquedas no solamente se dan por fuera del establecimiento educativo, sino en el mismo, en sus dinámicas.

De manera semejante, hay esfuerzos de teóricos/as como los de Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina que instigan a reflexionar los procesos de la socialización política, las tramas de la subjetividad política y los desafíos de la formación ciudadana en jóvenes y la producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes. Por su parte Ofelia Roldán Vargas con postulados en temas como: gestión curricular como un escenario vasto por investigar (2015), la institución educativa como escenario de formación política de niños y niñas que se configura desde el ejercicio mismo de la política (2006), darse cuenta para tener en cuenta al otro y a la otra como potencial resiliente (2009) y, configuración del sujeto niño-joven en la cotidianidad escolar (2014) propician un escenario que permite reflexionar la formación de sujetos críticos – políticos que se reconocen en el otro, generando resistencia en los procesos educativos. También se podría mencionar teóricos tales como José Gimeno Sacristán en temáticas como educar y convivir en la cultura global en el sentido que la institución educativa debe ir más allá de sus propios

límites que le han sido establecidos. Se podría continuar mencionando reflexiones teóricas de autores tales como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren con sus planteamientos críticos que aportan a una visión transformadora de la educación desde una postura política - crítica transformadora.

Después de planteados los antecedentes o esfuerzos que se vienen haciendo por parte de teóricos e investigadores cabe preguntarse por la manera como esto ha ido permeando los procesos educativos o más específicamente cómo ha sido recogido e implementado en el desarrollo de las propuestas curriculares, en el caso concreto que nos ocupa en el programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia, permitiendo mencionar esos despliegues de la subjetividad política en los contextos y escenarios de interacción. También se podría decir que la presente investigación aporta a que las instituciones educativas, en sus distintos niveles y modalidades –básica, media, técnica, tecnológica, universitaria y de formación para el desarrollo humano, en entre otras- vean la imperante necesidad de integrar en la gestión curricular un componente que contribuya a la configuración de subjetividades políticas. Hechas las consideraciones anteriores resulta pertinente 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?

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.

MARCO DE COMPRENSIÓN

CONFIGURACIÓN DEL SUJETO POLÍTICO COMO UNA DE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN.

Dadas las condiciones que anteceden, lo que se pretende trabajar en el proceso de investigación es la configuración de la subjetividad política como una de las finalidades de la educación. En este sentido el currículo es el mecanismo, estrategia, herramienta y medio que pueda “trazar el puente que lée la práctica escolar y el mundo del conocimiento y de la cultura en general, de tal manera que, se convierta en imperativo para el establecimiento de una relación coherente entre los discursos y las prácticas tanto de maestros y maestras como de otros actores educativos, políticos y sociales” (Roldán, 2015 p. 14). Por tanto, el ideal es que en la integración del currículo, que en sí mismo hace referencia a un vasto campo de discusión “bastante amplio, complejo y problemático, pueda evidenciar la necesidad de crear condiciones que eviten volver episódicos y fragmentarios los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Roldán, 2015. p. 13) en el que la educación se convierta en una verdadera estrategia para el desarrollo, que pueda integrar estudio y vida, teoría y práctica, investigación y cotidianidad y, por otro lado, propicie escenarios abonados para el debate y la investigación (Roldán, 2015), y asuntos relevantes aún no resueltos tales como: “¿Cómo apuntarle realmente a la configuración de sujetos políticos? ¿Cómo desencadenar procesos en los que dicha subjetividad política pueda desplegarse?” (Alvarado y otros, 2008. p. 36).

Se observa claramente que existe en el ambiente, la necesidad de retomar a través de procesos educativos la formación intencionada de la subjetividad política que permita generar y potenciar la capacidad crítica de las personas. Una gestión curricular que apunte a la tramitación de unos espacios de participación abierta, “de una posición crítica, política y no reducida” (Alvarado y otros, 2008. p. 36) que permita vincular el debate en cada una de sus esferas de acción. Que admita el encuentro de las diferencias en el escenario de la diversidad y la interculturalidad. Significa entonces que, la formación de subjetividades políticas – para un pensar críticos en contexto- es una necesidad de ayer, de hoy y siempre, independiente del escenario o contexto al que nos refiramos.

En este mismo orden de ideas podemos decir que la gestión curricular que intenciona la configuración de subjetividades políticas apunta a asumir desde los sujetos un compromiso por lo social, una responsabilidad que es inherente a la condición humana, compromiso que no puede ser relegado a unos pocos sobre unos cuantos, precisamente porque todos en la condición de ciudadanos estamos llamados, quiérase o no, a ejercer acciones democráticas y esto se logra a través de una actitud política del ser en el mundo, con el mundo de las actividades productivas, con la convivencia o con un proyecto general de vida (Gimeno; 2005). En efecto, uno de los ideales de la gestión curricular debería ser la pensión,

precisamente, por aportar a la problematización de la educación desde la perspectiva política de los sujetos.

- **Formación de sujetos que se auto-reconocen en relación.**

Aventurarse por la configuración de sujetos políticos, es apostar por el develamiento de realidades que, estando allí, no han sido mostradas tal como son a los sujetos, precisamente porque están imbuidos en dicha realidad y, en consecuencia no se genera movimiento y agenciamiento en el contexto en que conviven. En este sentido, la formación política apuesta por prácticas mediadas por la acción; acción que involucra inevitablemente el movimiento entre sujeto y mundo, de tal manera que, le permita pensar críticamente la realidad en que está circunscrito, de tal modo que desencadene en compromiso transformador del mundo. En este orden de ideas, dicha realidad se pone en relación con el otro, precisamente porque los otros han aportado a la construcción de mundo. Este sujeto en relación aporta a la diseminación de colectividades subjetivadas en el marco de un sentido político de la vida y por tanto de un buen vivir en sociedad. Desde esta perspectiva, cuando el sujeto se piensa, devela mundo, forja razones por un vivir y convivir en armonía y esto se da en el marco de las relaciones que se establecen con los demás.

La formación de sujetos que se auto-reconocen en relación implica constantemente un procesos de interacción y, tal interacción se convierte en experiencia transformadora en el sentido de que la experiencia me “forma y me transforma” (Larrosa, 2009. p. 17). Es un sujeto que se auto-reconoce en relación producto de un acontecimiento que comparte o en el que interactúa con el otro, haciendo que dicha experiencia genere procesos de transformación. En consecuencia, la experiencia que se genera en espacios compartidos con el otro tiene que ver con lo que Larrosa menciona, en su libro experiencia y alteridad en educación, de ese *eso que me pasa* y, “en ese paso, tanto yo como lo otro, sufrimos algunos efectos, somos afectados” (Larrosa, 2009. p. 20) y consecuentemente transformados.

Los procesos educativos actuales deben procurar el fortalecimiento de conciencia crítica en los educandos y ello se da a través del despliegue de la subjetividad política de tal manera que la experiencia educativa sea una posibilidad que reivindica el “modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (Larrosa, 2009. p. 41).

- **Formación de sujetos políticos promotores de modos de vida colectiva.**

Los procesos de formación favorables al desarrollo de la subjetividad política, deben conllevar a la formación de sujetos promotores de vida colectiva, esto es, que los procesos

formativos se constituya en acciones intersubjetivas que aporte a la “configuración de sujetos que, reconociéndose en su diversidad, sean capaces de construir colectivamente y hacerse cargo de sí mismos y de la sociedad de la que hacen parte, con una postura ética y política sustentada en principios de justicia, equidad y solidaridad” (Roldán y otros, 2014, p. 158) puesto que “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, p. 18) tanto individual como colectiva. Con tal propósito la formación de las subjetividades políticas deben generar sinergias que permitan forjar caminos menos espinosos en los escenarios y contextos donde se da y practica la dominación. Generar espacios que permitan enriquecer las acciones políticas de los sujetos, es contribuir precisamente a la realización humana en todas sus dimensiones.

En el marco de las reflexiones anteriores, esto se logra a través de un conocimiento de sí y del otro, en la medida que dicho conocimiento se vuelve habilidades y facultades de dominio personal y, por tanto, del dominio del fenómeno que rodea a los sujetos; un dominio que se logra mediante los procesos de flexibilidad del acontecer en el mundo. La formación de sujetos promotores de vida colectiva debe conllevar a 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” (Roldán y otros, 2014. p. 160).

Cabe agregar que, en la medida que asumimos la responsabilidad de que somos sujetos históricos, coparticipes de una historicidad y que ello además posee una carga ética, veremos no muy lejos un panorama más esperanzador, no porque estemos inmersos en idealismos o milagros, sino porque somos constructores de realidades susceptibles de transformación. Esto conllevaría a configurar seres capaces de mutar paradigmas y de desinstalarse de certezas únicas. Es poder ver un panorama menos nefasto como lo han querido mostrar los discursos fatalista – hegemónicos.

La formación de sujetos con humanidad compartida con el otro, genera la posibilidad de una sociedad en paz, con prácticas solidarias y fraternales; es guardar la esperanza en la formación cívica para la constitución de una polis ideal, es reconocerse así, como ser histórico, inacabado, precisamente porque nada está dado. Con tal propósito, lo que se busca es la formación de sujetos 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 y otros, 2014. p. 171). Es un sujeto con “conocimiento, con capacidad de pensar críticamente, con capacidad de nombrar y lenguejar el mundo, con emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con voluntad personal para enfrentarse a su propio yo” (Alvarado y otros, 2008. p. 29) para actuar con convicción, con otros, por otros o para otros, en el derrumbamiento de ideas fijas que

congelan el pensamiento y así, encontrar sentido en la construcción política mediante el despliegue de la criticidad en los escenarios públicos, en los que se permita la pluralidad, el encuentro de lo diverso, lo distinto, de lo que nos diferencia pero que nos convoca al acercamiento con el otro y de lo otro, con sentido de humanidad.

EL CURRÍCULO COMO EXPRESIÓN DE UN PROYECTO POLÍTICO.

La gestión curricular debe permitir que los procesos educativos se conviertan en una experiencia viva de quienes están imbuidos en sus lógicas y sinergias, reconociendo que “la experiencia es lo que nos pasa” (Larrosa, 2009, p. 23) en la medida que nos deja distintos a como estábamos. Significa entonces que “el verdadero ejercicio político se concreta cuando, además de dar cabida a la palabra, se permite la acción mediante la cual cada sujeto participa activamente en la afirmación o negación de lo existente como una forma de transformar su mundo circundante” (Roldán y otros, 2014, p. 184). Con tal propósito se parte de que la educación “necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 30), en el marco del contexto global y local, que permita reconocer procesos que conllevan a la realización del ser en cuanto tal y, esto se logra precisamente, mediante una formación que se intenciona como proyecto político y no como “sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y en la lucha” (Giroux, 2004, p. 152).

En este orden de ideas, los procesos de formación tienen el compromiso de propiciar las situaciones y condiciones para que los/as 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” (Roldán y otros, 2014, p. 185) críticas, éticas o políticas que fundamenta la decisión tomada. Esta formación crítica que aporta a la constitución de un proyecto de vida, debe ser la expresión y consecuencia de lo que ha sido configurado en el “pasado en el ámbito familiar, escolar y barrial, y en escenario de construcción del futuro, futuro no como utopía irrealizable, sino como proyecto político conjunto, complejo y diverso en el que se juegan sus subjetividades políticas en sus contextos de actuación” (Alvarado y otros, 2008, p. 38).

En esta cultura depredadora (McLaren, 1997) es imperativo que la educación conlleve a desentramar las claves para una configuración política de las subjetividades con el fin “de encontrar un nuevo discurso y una nueva forma de pensamiento –pero también de acción– acerca de la naturaleza, significado y posibilidades de trabajar dentro y fuera de las escuelas” (Giroux, 2004, p. 152) y en todo tipo de establecimiento en el que su objeto o sentido final sea la promoción y la formación humana que logre aportar a la formación en la dimensión política. En el marco de estas propuestas, la pedagogía a la que se alude en el

sentido de formar sujetos críticos-políticos es una pedagogía radical que permita “proveer las condiciones para cambiar la subjetividad de la manera en que es constituida en las necesidades, impulsos, pasiones e inteligencia individuales y para transformar las bases políticas, económicas y sociales de toda la sociedad” (Giroux, 2004, p. 192).

- Comprensión del orden instituido y desarrollo de la capacidad crítica en los procesos curriculares.

Las generaciones de hoy en el contexto de lo educativo y pedagógico deben procurar por generar desde sus apuestas curriculares aportes que permitan ubicar al sujeto críticamente en el mundo que vive, en su realidad inmediata, lo que le acontece, sin olvidar la historia que le ha sido heredada, pues una “educación sin recuerdo es una educación que no está fundada en humanidad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 30) y lo que se debe rescatar de esta apuesta a la configuración de subjetividad política es que los procesos de enseñanza aprendizaje desdibujen lo episódico, lo fragmentario, lo rutinario y es, precisamente que a través del “recuerdo desvelado se debe evitar la repetición de atrocidades” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 31) cuando no se le permiten a los sujetos –porque no se generan escenarios para la confrontación- tomar la palabra sobre lo que piensa en relación al mundo que le tocó vivir.

En este sentido la educación tiene la responsabilidad de aportar a la formación de la memoria como factor constitutivo de cultura y ello se hace “particularmente pertinente en lo que se refiere a la educación ética y política de los ciudadanos” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 30) con sentido crítico, capaces de indignación que permita el agenciamiento para transformar su ser y el mundo. Dicha propuesta conllevaría a que la sociedad actual rompa el paradigma de que “educar constituye una tarea de «fabricación» del otro con el objeto de volverlo «competente» para la función a la que está destinado” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 14).

En consecuencia, lo que se busca es una educación intencionada que permita el desarrollo de la capacidad crítica desde un sentir político que toma sentido, en la medida que se generan acciones movilizadoras – recogiendo la historia y retomando el presente- en aquellos contextos de exclusión social; es decir, en el barrio, en el parque, en los encuentros espontáneos y esporádicos con los otros. O dicho en otras palabras, en todas las interrelación que impacta nuestra convivencia en pequeña y gran escala en el mundo de la vida. En este sentido, la gestión curricular como apuesta al desarrollo de la capacidad crítica, busca la descolonización de las mentes, de que la ciencia y la epistemología no son singulares, ni objetivas, ni neutrales, y que en esencia, todos debemos gozar de los mismos privilegios y que cierta gente no es más apta para pensar que otras. En perspectiva y, tal vez más importante, debe ser una apuesta política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación, con un sentido crítico con relación a esas historias y

epistemologías, a esas intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas desde una perspectiva descolonizadora.

- **Formación de sujetos políticos capaces de reflexividad y transformación.**

Los procesos formativos tienen la responsabilidad de aportar a la configuración de sujetos capaces de indignación, de rechazar aquello con lo que no están de acuerdo porque vulnera su condición de ser en el mundo y proponer alternativas justo a sus necesidades y no acomodadas a las ideologías del tener, más que sobre el ser. En la medida que un sujeto se hace reflexivo producto de su misma reflexividad genera una “transformación necesaria de la sociedad que permite superar las injusticias deshumanizantes” (Freire, 2012, p. 69). Esta reflexividad a la que se alude es una apuesta por la transformación de realidades sociales que se perciben en el marco de determinismos inexorables que conllevan al condicionamiento del sujeto en el mundo. Reconociendo este panorama la apuesta es que los sujetos capaces de arriesgarse puedan experimentar la “capacidad de comparar, de juzgar, de elegir, de decidir”, (Freire, 2012, p. 70) de manifestarse ante la sangrienta injusticia que atomiza su *ser* y, “con el coraje de comprometerse con el sufrimiento, la dominación y la opresión del ser humano” (McLaren, 1997, p. 34).

Esta apuesta política de seres –sujetos-subjetividades- en el mundo se fortalece a través de “una educación que, jamás neutra, pueda estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él” (...) (Freire, 2012, p. 69) y no del mero entrenamiento que se da en algunos escenarios de la educación. En este sentido “el tipo de enfoque curricular que se necesita hoy en día en las escuelas [y en todos los niveles de la educación] es aquel que reaccione activamente” (McLaren, 1997, p. 28) de tal manera que propicie unas prácticas que estimulen la curiosidad crítica a través de la acción si por ello se entiende que “la esencia de toda acción, y en particular la acción política, es engendrar un nuevo inicio” (Arendt, 1995, p.44) en el que el sujeto reconociéndose inacabado, “opte por evaluar, comparar, elegir, decidir y, finalmente, intervenir en el mundo” (Freire, 2012, p. 71).

- **La extensión de la compasión y la ampliación del círculo ético como apuestas en la formación de formadores.**

Los procesos formativos deben intencionar de manera explícita el encuentro con los otros de tal manera que permitan “una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 15); responsabilidad que está enclavada en “una pedagogía que reconoce la *hospitalidad*” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 15) como acto compasivo que permite trascender mi mismidad ontológica con otros “en tanto que seres que compartimos una humanidad con otros seres humanos que podemos percibir como

tales, aunque personalmente no los conozcamos o no los hayamos tratado. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 12).

En este sentido, formar implica la banal esperanza o la necesaria “imaginación que en realidad es la comprensión que permite orientarnos en el mundo” (Arendt, 1995, p. 46) de tal modo que los procesos de formación en algún momento surtan su efecto; es decir, tenga impacto en el otro y, ese impacto que se hace extensivo genera en el hombre una reacción que a su vez “actúa dentro de un medio en donde toda reacción se convierte en una reacción en cadena” (Arendt, 1995, p. 107). El sentido de la compasión y la ampliación del círculo ético, de la “ética universal del ser humano” (Freire, 2012, p. 69) hace que seamos “responsables no sólo y no tanto de lo que hayamos hecho cuanto de lo que no hagamos para impedir el deterioro creciente del habitar humano” (Arendt, 1995, p. 107) sino que, además, esa misma condición compartida de ser en el mundo nos hace “responsables entre las generaciones futuras de la herencia natural, política y cultural que le leguemos” (Arendt, 1995, p. 22).

Con tal propósito el currículo debe permitir la configuración de formadores de formadores con apuestas vigentes y también “éticas orientadas al futuro” (Arendt, 1995, p. 22), de un futuro que se nos presenta borroso en el horizonte, precisamente porque no hemos reconocido -a través de los procesos pedagógicos- la importancia del pasado de una manera comprensiva. De una comprensión que “comienza con el nacimiento y termina con la muerte” (Arendt, 1995, p. 30) y ello se puede fecundar si dentro de los procesos curriculares se asume con *responsabilidad* una formación que conduzca a la “proximidad ética en la socialidad, en su amor” (Lévinas, 1993, p. 178) por una humanidad que necesariamente debe ser formada permitiéndole reconocer el rostro del otro. Esta proximidad al otro, implica en lo que Levinas propone como el reconocimiento del rostro del otro. De ese otro –rostro- que me demanda una responsabilidad ética de la no violencia que en otros términos se define como la extensión de la compasión de mi alteridad (Lévinas, 1993).

METODOLOGÍA

Ésta es una investigación cualitativa mediante la cual se pretende acceder de manera comprensiva a esa textualidad expresada de modo oral o escrita que permite un trabajo interpretativo de la realidad social, en el que la materia prima son los actores sociales (Luna, 2015). Con tal propósito, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, lo que se busca es la “comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, espaciales y temporales” (Alvarado y otros, 2009, p. 38) reconociendo a “la persona como el núcleo vital de este tipo de indagación (Vasilachis, 2009, p. 9).

En esta misma dirección, la investigación cualitativa rescata “todo proceso de comprensión que busca recuperar un saber acumulado a nivel del lenguaje ordinario en el contexto” (Alvarado y otros, 2009, p. 28) y, de esta manera conlleva a proponer -después de haber hecho el respectivo análisis de la información, en el sentido de qué aportes hace la gestión del currículo a la configuración de la subjetividad política en los estudiantes- algunos lineamientos y principios macros que contribuyan a la formación de la subjetividad política en el marco del quehacer curricular en los y las estudiantes del programa.

Enfoque:

El enfoque en el que se ubica esta investigación es de corte hermenéutico, ya que permite hacer una lectura comprensiva de los textos escritos y, a su vez, de la narrativa de los actores sociales. Dicho enfoque, que se enmarca precisamente en el análisis, permite interrogar las prácticas discursivas de esos actores sociales en el mundo de la vida. No obstante, el centro de interés implica tanto el texto producido por los participantes como la actividad discursiva en la que este se produce. “Así mismo, se proponen con la intencionalidad de visualizar una perspectiva del análisis en la que se integren el “Cómo”, el “Qué” y el “Por qué” de las representaciones y prácticas vitales expresadas en el discurso de los sujetos” (Luna, 2015, p. 15).

Dicho lo anterior, el enfoque hermenéutico, permite acceder a esas narrativas con el fin de comprender las realidades ocultas por el discurso dominante, que lo que hace es borrar esas esencias, que estando ahí, no son visibilizadas en las prácticas sociales. Una narración que articula la noción de vida y conocimiento, en el sentido que reconoce la importancia de los saberes particulares de los sujetos como aporte a la realización del ser. La narración se rescata acá como la técnica y herramienta que permite construir y compartir valores, significados y experiencias personales (Coffey y Atkinson, 2003) permitiendo la interpretación y por ende, la construcción de los datos. “En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla”. (Luna, 2015, p. 10). En este sentido, se reconoce las narraciones humanas en el que se cuentan muchas historias permitiendo ver la configuración de ese sujeto cómo ha actuado en cada momento de la historia de la vida. La narración es en ese sentido, es un tipo de dato que permite acceder a la configuración de la subjetividad mostrada a través de esos datos, en la medida que permite “la interpretación que busca reconstruir el sentido de las vivencias” (Alvarado y otros, 2009, p. 41) de un sujeto y consecuentemente en un grupo humano.

El enfoque hermenéutico que permite el análisis comprensivo del discurso de los estudiantes y los egresados apoyado por la teoría narrativa posibilita fundamentar la hermenéutica del sí y del otro hacia la “reconstrucción de la subjetividad en la medida en

que una historia está entrelazada en la de los otros y entremezclada en sus narraciones. Así, el mundo de la vida, de la subjetividad, de la intersubjetividad, constituye una trama, un texto, una urdimbre de significados” (Botero, 2015, p. 33), que posibilita identificar los elementos del currículo que han aportado a la configuración de la subjetividad política a través de los procesos de formación.

Criterios para la inclusión de los participantes:

Los participantes seleccionados para la construcción de los datos están vinculados al programa de Licenciatura en Educación Básica, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Para su inclusión se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: cinco estudiantes de los últimos cinco semestres –uno por cada nivel- y, cinco profesionales egresados durante los dos últimos años de implementación del programa. Así mismo, teniendo presente los intereses que mueven la investigación es importante que en el grupo de participantes haya representación de lo masculino y lo femenino. Estudiantes que tengan continuidad en el proceso y, así mismo, que manifiesten la disponibilidad de participar en el proceso de investigación. De otro modo, los egresados que se estén desempeñando como docentes en el momento de realizar la entrevista.

Técnicas e instrumentos:

En esta fase del proceso de investigación se realizará entrevista conversacional porque ésta facilita la “búsqueda de la comprensión del sentido y la orientación de la acción humana en sus diferentes dimensiones” (Alvarado y otros, 2009, p. 23) en la medida en que centra “la atención a las formas y funciones narrativas que nos permite desarrollar aspectos de nuestros datos en modos particularmente útiles” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 90).

Para tales efectos la entrevista conversacional es importante porque: a través del lenguaje se deja evidenciar todo lo que ha sido la experiencia humana de los participantes en su proceso de formativo; permite enfatizar en la experiencia de los participantes dando cuenta de lo que pasó en su proceso de formación y vida académica y, permite develar su experiencia en el proceso formativo en términos de formación política. En consecuencia, cada entrevista está prevista con una intensidad de una hora y media a dos aproximadamente.

Dadas las condiciones que anteceden y con el propósito de dar cumplimiento a lo proyectado, también se consideró conveniente recurrir a la técnica de grupo focal, porque permite discutir con los y las participantes desde su experiencia personal asuntos relacionados con su formación como sujetos políticos. Para ello se provocará la

conversación a través de preguntas abiertas detonantes- acerca de su experiencia vivida como estudiantes universitarios.

El número de personas para el grupo focal está estipulado entre 8 a 10. El tiempo proyectado es de 2 horas. Así mismo, para el levantamiento de la información tanto individual como colectiva se tiene planificado dar inicio con el grupo focal, luego entrevistas con egresados y, finalmente con los estudiantes. En caso tal de que sea necesario, puede haber dos sesiones de entrevistas según la complejidad de la información arrojada.

Análisis:

Se entiende que es necesario “expandir y extender los datos más allá de la narración descriptiva” (Coffey y Atkinson, 2003) de los participantes de la investigación. En este sentido, para el análisis de los datos generados se avanzará en “la tarea de codificar, de elaborar índices, de agrupar, de recuperar datos o de cualquier otra forma de manipulación de los mismos (tales como transcripciones de entrevistas, notas de campo)” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 8).

En relación con este último, la ruta metodológica a seguir para el análisis de los datos es:

- **Codificación abierta:** entendida como el proceso mediante el cual los datos arrojados – grabaciones y notas- producto de la entrevista y del grupo focal son agrupados y transcritos como una forma de consolidar la información.
- **Codificación axial:** se pasa a analizar la información que permita rescatar los elementos centrales de los datos –a través del subrayo- identificando las categorías y ejes temáticos relevantes de la información suministrada.
- **Codificación selectiva:** hecho el análisis de la información que rescata las categorías y ejes de los datos arrojados, se pasará a la interpretación de los mismos con el fin de “ir más allá de los datos, y desarrollar ideas” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 166) que permitan hacer la traducción del texto social producido por los y las participantes del estudio.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados que se esperan de este proceso investigativo está en el marco de poder develar a través de los procesos de gestión curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica del Tecnológico de Antioquia, el aporte que hace el currículo a la configuración de subjetividades políticas. En dicha iniciativa lo que se busca es acceder de

manera comprensiva al sentido que le atribuyen estudiantes y egresados/as a la formación de sujetos políticos. Así mismo, se podrá indagar y develar el despliegue de la subjetividad política de los estudiantes y egresados a partir de la experiencia en su proceso de formación. Producto de dicho procesos de indagación se podrá interpretar los aspectos que son necesario para fortalecer en el programa con el fin de hacer una contribución más cualificada a la configuración política de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as con quienes interactúan laboralmente.

Como bien se mencionó, uno de los fines que busca la investigación es fortalecer el proceso de gestión curricular del programa que permita potenciar la configuración de subjetividades políticas. Dicha perspectiva propicia un escenario adecuado para que no solamente en dicho programa se genere procesos de transformación curricular, sino también en otras áreas de formación. Con tal propósito la investigación podría realizar aportes a escenarios que desbordan los límites de la universidad en mención. En este sentido se hace referencia a contextos educativos tales como: la escuela, facultades universitarias, institutos e instituciones que tengan como propósito la formación del ser humano en sus dimensiones. Así mismo, dicho material en construcción genera aportes como fuentes de consulta para trabajos de grado o tesis de maestría y doctorado.

En efecto, los productos estarían en el marco de construir un artículo de resultados que permita articular el proceso vivido en la investigación, recogiendo la problematización de la investigación, los objetivos de la misma, hasta la propuesta metodológica y marco de comprensión. Ello con el fin de generar un ejercicio escritural que aporte a la reflexión teórica o la generalización desde lo conceptual respecto al objeto de indagación al cual se está refiriendo. Posteriormente, se escribirá un artículo publicable en revista indexada, que permita desarrollar desde la reflexión una categoría del marco teórico ´propuesto y que aporte a la construcción de conocimiento en el escenarios de lo educativo - académico. Adicionalmente, se utilizará una estrategia que permita la divulgación de los resultados. Esto se podrá lograr mediante la socialización y exposición a la comunidad educativa del programa de Licenciatura en educación Básica lo encontrado y, por tanto, lo arrojado producto del trabajo hecho. Igualmente, para efectos de que el trabajo posea un impacto y significado en el escenario de lo académico, el presente trabajo se expondrá en un simposio que permita compartir a través de una ponencia toda la experiencia del trabajo construido.

Tabla 2.5.2 Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Artículo de resultados proyecto de investigación.	Producto físico entregable.	Comunidad académica del programa. Contexto Universitario del TDEA.

		Comunidad académica en general.
Artículo publicable.	Producto físico entregable.	Comunidad educativo - académica en general. Ámbito académico, escenario y contexto de la educación.

Tabla 2.5.3 Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización y exposición a la comunidad educativa del programa los resultados de la investigación.	Evidencias y registros físicos del proceso.	Comunidad académica del programa. Contexto universitario.
Exposición del trabajo realizado en Simposio.	Evidencias y registros físicos del proceso.	La comunidad académica que participa en el evento.

Hechas las reflexiones anteriores, el impacto que se espera de este ejercicio de investigación a partir del uso de los resultados, trasciende la finalización del proyecto mismo, en la medida que éste se puede convertir en una evidencia más como insumo para la problematización los procesos de enseñanza – aprendizaje –formación- con un sentido crítico del mundo. De un sujeto que necesita ser formado para comprender el mundo en que le ha tocado vivir y así aportar a la transformación desde un sentir político que ha sido intencionado desde el currículo. Con tal propósito, el trabajo en sí, aportaría a la solución de una problemática en el campo educativo que está enclavada propiamente en la falencia de configurar un sujeto político capaz de indignarse y de resistir aquellas prácticas que están en contravía al desarrollo del ser un sus dimensiones. Es en este sentido, que el presente trabajo trasciende la institucionalidad misma del programa en el cual fue realizado, pues su objeto de problematización hace que los procesos curriculares –independiente de que programa, institución de educación se esté refiriendo- deban ser pensados como una posibilidad que permita configurar un sujeto para la democracia, el debate, el disenso, agenciamiento, transformación, consenso, entre otros, como categorías hacia el desarrollo de una sociedad más libre y justa.

En conclusión, y para ser concretos, el impacto esperado en éste proceso de investigación está circunscrito en las posibles transformación y/o aportes que puedan hacerse al programa en el cual fue hecha la investigación, así mismo, ello puede trascender en lo educativo y social si el tal caso se continúa reflexionando e indagando y, por tanto, investigando sobre los procesos de formación con un sentido político – crítico – transformativo del ser humano para la sociedad.

Tabla 2.6 Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Transformaciones en los contenidos curriculares del programa de Licenciatura en educación del TdeA.	El plazo que se tiene proyectado para que el proyecto surta su efecto en el programa que fue seleccionado es de mediano plazo.	Malla curricular del programa.	Voluntad política del área administrativa para los procesos de transformación del programa. Capacidad de gestión para el rediseño del programa.
Transformaciones a programas educativos a partir del objeto de estudio trabajado.	Se proyecta para éste impacto esperado un plazo largo.	Evidencias de investigaciones que retoman los presupuestos trabajados en la presente investigación.	Futuras investigación que aborden temas de investigación colindantes a la configuración de subjetividad política. Voluntad institucional que permitan repensar los procesos de formación en el escenario de la formación política.

Cronograma de actividades:

Mes – año	Actividad	Producto esperado
Septiembre de 2015	Trabajo de campo: realización de las entrevistas conversacionales y grupo focal a los participantes.	Transcripción de las entrevistas y el grupo focal. Consolidación de la información.
Octubre de 2015	Análisis de la información: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.	Análisis de la información. Procesos de generalización a partir de los datos encontrados.
Octubre de 2015	Socialización y exposición de los avances y estado de la investigación en el simposio.	Evidencias del proceso y aprendizajes a partir de la realización de la actividad.
Noviembre de 2015	Construcción de artículos publicable.	Consolidación y ajustes finales al artículo.
Noviembre de 2015	Construcción de artículo de resultados.	Versión final y presentación de artículo de resultados.
Noviembre de	Socialización de los resultados	Evidencias del proceso

2015	encontrados a la comunidad educativa del programa de Licenciatura de Educación Básica del TdeA.	llevado a cabo. Sensibilización a la población sobre el tema trabajado como aporte al programa.
------	---	---

Bibliografía:

- 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 Paidos.
- 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: Paidos.
- 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. (2002). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. - 1º, ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.
- 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.
- McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós Educador, Buenos Aires, Barcelona.
- 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. (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-.
- _____. (2015). Gestión curricular; un vasto campo por investigar. Extraído del módulo de currículo para seminario de maestría, CINDE Sabaneta Colombia.
- Sacristán, J. (2005). Educar y convivir en la cultura global. España, ediciones Morata. pp. 210- 282.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum: Qualitative, Social Research, Sozialforschung, 10 (2), Art. 30.