

**EL DESAFÍO DE DESISTIR A LA REPRODUCCIÓN Y ASUMIR LA POTENCIACIÓN:
UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

SANDRA MILENA GARCÍA RAMÍREZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, LÍNEA PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2010

**EL DESAFÍO DE DESISTIR A LA REPRODUCCIÓN Y ASUMIR LA POTENCIACIÓN:
UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

SANDRA MILENA GARCÍA RAMÍREZ

Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Educación, con énfasis en Pedagogía
y Diversidad Cultural

HILDA MAR RODRÍGUEZ

Asesora

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, LÍNEA PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2010

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Hilda Mar Rodríguez
Presidente del jurado

Luz Bibiana Marín Flórez
Jurado

Mónica Sepúlveda López
Jurado

Medellín, 2 de Diciembre de 2010

En el transcurso yace una apuesta que es conceptual pero también axiológica: aquella que sigue insistiendo en el poder de las capacidades humanas para transformar el mundo. Un poder que quizá ya no tenga el carácter prometeico y épico de la última etapa de nuestra historia, sino la modesta función de colocar al hombre frente a sus circunstancias, para ubicarse en ellas construyendo los pequeños y grandes espacios que lo reproducen como especie, pero desde un hábito de búsqueda de plenitud y esperanza de vida.

Emma León

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que con su palabra y su escucha me orientaron, acompañaron y fueron cómplices durante este tránsito.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1. El modelo neoliberal, globalización y educación	12
1.2. Ubicación del estudio de caso	15
1.3. Antecedentes	17
1.3. Pertinencia de la investigación	20
1.4. Las preguntas y objetivos orientadores	22
2. DISEÑO METODOLÓGICO	24
3. CONCEPTOS SENSIBILIZADORES	31
3.1. La noción de sujeto	32
3.1.1. El sujeto en el pensamiento griego	32
3.1.2. El sujeto en la modernidad	33
3.1.3. El sujeto en la contemporaneidad	34
3.2. La noción de subjetividad	36
3.3. La educación y las prácticas educativas	40
3.4. Los dispositivos pedagógicos	44
3.4.1. Las prácticas educativas como espacios de producción de sujetos	46
3.4.2. Técnicas de poder disciplinario	47
3.4.3. La noción de dispositivo pedagógico	50
3.4.4. Dispositivo en clave de potenciación	51
3.5. La potencia y la potenciación	53

4.	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	58
4.1.	Los cursos observados	56
4.2.	Los sujetos educables	60
4.2.1.	El educador	60
4.2.1.1.	Las opciones del educador	64
4.2.1.2.	El diseño del proceso educativo	67
4.2.1.3.	El educador desde los educandos	71
4.2.2.	El educando	73
4.2.2.1.	La experiencia de ser estudiante	73
4.2.2.2.	La vivencia del aprendizaje	76
4.3.	Las relaciones entre docentes y estudiantes	79
4.4.	Dispositivos pedagógicos	82
4.4.1.	Generar las condiciones para constituir sujetos de diálogo	83
4.4.1.1.	La disposición del espacio y las relaciones que promueve	84
4.4.1.2.	La lectura en voz alta	90
4.4.1.3.	La pregunta	89
4.4.1.4.	El diálogo	91
4.5.	Desafíos de la potenciación	94
4.4.1.	El desafío de la autonomía	94
4.4.2.	El desafío de la criticidad	97
4.5.3.	El desafío de la reflexividad	99
5.	ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	103
6.	CONCLUSIONES	108
	BIBLIOGRAFÍA	112
	ANEXOS	118

LISTADO DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Sistema Categorial	27
Tabla 2	Período de observación de los cursos	30
Tabla 3	Diseño del proceso educativo	69
Tabla 4	Testimonios de Aprendizajes desde la experiencia	77
Tabla 5	Testimonios – Relación docente estudiante	82

LISTADO DE ANEXOS

		Pág.
Anexo 1	Guía de entrevista a estudiantes	117
Anexo 2	Guía de entrevista al docente	118
Anexo 3	Carta del docente al curso de Pedagogía Social, semestre 2008/2	119

EL DESAFÍO DE DESISTIR A LA REPRODUCCIÓN Y ASUMIR LA POTENCIACIÓN: UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Resumen

La presente investigación caracteriza una práctica educativa en el contexto universitario en tres cursos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, experiencia orientada por un interés sociocrítico, que busca que los estudiantes que asisten al acto educativo, activen sus capacidades de diálogo, de criticidad y reflexividad.

Además de realizar un recorrido por los conceptos que orientaron el desarrollo del trabajo, se realiza la descripción de la experiencia desde la voz de los estudiantes y del docente, dando cuenta de los elementos que la configuran, los sentidos que tienen para los actores de la experiencia y los logros en términos de potenciación de sujetos y subjetividades.

Palabras clave: potenciación de sujetos y subjetividades, práctica docente, dispositivos que potencian sujetos, reflexividad, criticidad, autonomía.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio de caso realizado en tres cursos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, el cual se propone pensar la relación entre prácticas educativas en el espacio universitario y la potenciación de sujetos y subjetividades. ¿En qué medida el tránsito por la universidad potencia sujetos y subjetividades?, ¿Qué subjetividades se están potenciando en el acto educativo?, ¿Qué lugar tiene el docente en la activación de las capacidades de los estudiantes?, son algunas de las preguntas que orientaron el estudio.

Reconocer prácticas concretas en el ambiente universitario y en el contexto actual que aporten en la constitución de sujetos críticos, autónomos y reflexivos, posibilita pensar el escenario universitario como un espacio social, llamado a aportar en la formación y en la construcción de proyectos de país, incluyentes y democráticos.

El primer capítulo ubica el problema en el contexto educativo e institucional, además de la pertinencia de la investigación, los objetivos y preguntas que la orientaron. El segundo capítulo presenta momentos, decisiones y opciones que hicieron parte del recorrido. El tercer capítulo es el resultado de la lectura de textos que permitieron el acercamiento a los conceptos clave. El cuarto capítulo es un relato descriptivo que da cuenta de los componentes de la experiencia a partir de los relatos de los sujetos partícipes de los cursos observados. El quinto capítulo, realiza una aproximación analítica, en un proceso investigativo de naturaleza exploratorio-descriptivo. Finalmente se esbozan algunas conclusiones que permitan pensar en la potenciación de sujetos no sólo en el caso que se relata en la presente investigación, sino también en un contexto amplio, como lo es la Universidad de Antioquia.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. MODELO NEOLIBERAL, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

El modelo neoliberal y la globalización son fenómenos que generan efectos no sólo en el ámbito económico o comunicacional, sino también en lo político, cultural, social, educativo y específicamente, en la constitución de un determinado tipo de sujetos y subjetividades:

La globalización es un fenómeno que se hace posible a partir de la coincidencia en el tiempo de tres procesos interdependientes con su propia lógica interna: la crisis y derrumbe del socialismo real, el neoliberalismo y el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación¹

El modelo económico neoliberal es un liberalismo con preocupaciones sociales², que trata de paliar las brechas generadas por el culto al libre mercado que caracterizó al liberalismo, admitiendo el intervencionismo estatal y una cierta redistribución del excedente social con el fin de limar asperezas sociales. El interés de algunos individuos aún a costa del bienestar de otros, es un rasgo del individualismo que caracteriza a este modelo:

Confiere al individuo en la posición original un veto en contra de políticas que maximizarían el bienestar general a costa de limitar la libertad y dañar los intereses de algunos³

¹ LÓPEZ SEGRERA, Francisco. El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. p. 40. En: Marcela Mollis. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Argentina. Clacso, 2003.

² REYES, Román (Director). Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/N/index.html>, consulta el 21 de Abril de 2010.

³ *Ibíd.*, pág. 2.

Este predominio de los intereses de unos grupos sociales por encima de otros, hace que La existencia humana se ordene con base en una ética utilitarista y en función de las dinámicas que instaure el capitalismo. Para lograr esto, se hace necesario instaurar un estado de conformidad ante las inequidades sociales, que naturaliza el estado actual de las cosas y las relaciones de dominación y explotación que se establecen en nombre del libre mercado.

Por otra parte, la globalización se presenta como una estrategia que permite suplir la necesidad que existe de interactuar con otros países, aprovechando las posibilidades que generan las diversas plataformas tecnológicas que permiten la comunicación masiva. Sin embargo, esta interacción no se realiza con la intención de estrechar relaciones, dentro de su ejecución existen intereses destinados a beneficios particulares y no al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, conteniendo ideas individualistas como su principal motor.

La globalización como fenómeno en el marco del modelo neoliberal, busca no sólo la concentración de capital y la consolidación de monopolios que permitan la acumulación de éste, sino también el control de la información que circula en los medios de comunicación, en los procesos educativos, que permitan la reproducción de ese capital:

Es muy claro cuál es el espíritu, cuál la filosofía más profunda de los cambios educacionales que se están empujando por el Banco Mundial... aquí no se quiere formar a nadie; lo que se quiere es capacitar a la gente para que sea, no un ciudadano, sino un recurso productivo, de modo que, cuando llegue la inversión a reproducirse a la escala geográfica que el país permita, éste cuenta con una población calificada que posibilite que ese proceso de producción sea eficiente⁴

El sistema político y educativo tienen que ajustarse a las exigencias del modelo neoliberal y de la globalización, por lo cual, “los gobiernos de los países en desarrollo están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de

⁴ ZEMELMAN, Hugo. (1999). Reflexiones en tiempos de globalización: reformas de estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales. Ediciones CEBIAE. Bolivia. Pág. 64.

trabajo más preparada, capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado”⁵. Presión que se ejerce en los sujetos, quienes experimentan la exigencia de adquirir niveles más altos de educación y de tener que recalificarse permanentemente para no quedar por fuera del sistema.

Adicionalmente, aparecen conceptos como el de flexibilidad laboral, para aludir a “la capacidad de ajustar el trabajo a los cambios de la economía”.⁶ Flexibilidad que pone el acento en las capacidades y disposiciones que tienen que adquirir los sujetos: “disposición al cambio, autonomía, vocación hacia la formación permanente, a desarrollar la creatividad; las cuales a su vez, interpelan la formación profesional y disciplinar que se imparte en las universidades”⁷

Otro de los impactos de la globalización en el ámbito educativo, es la preocupación por la calidad de las instituciones educativas en todos los niveles, en el caso de la educación superior, la preocupación por la internacionalización que se soporta en los procesos de autoevaluación de los programas formativos y de la acreditación institucional.

La educación convertida en servicio, se comercializa al igual que los bienes materiales. Las dimensiones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión, permiten la venta de servicios para el sostenimiento de los centros de educación superior:

En lo que se refiere a la educación superior, poco a poco las instituciones educativas también han traspasado sus fronteras y han establecido relaciones con las comunidades, las empresas, las entidades estatales y otras universidades, buscando el ofrecimiento de servicios, la producción de conocimientos, la obtención de recursos, entre muchas otras cosas. La educación se considera un servicio y se comercializa de la misma manera que los productos y servicios de la economía globalizada⁸.

⁵ LÓPEZ SEGRERA, *Óp. Cit.*, p. 41.

⁶ UPEGUI V., María Eugenia. (2009). La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico, Grupo interdisciplinario de investigación en currículo – GINIC, Universidad de Antioquia, Medellín, p. 16.

⁷ *Ibíd.*, p. 16.

⁸ *Ibíd.*, p. 17-18.

Frente a este posicionamiento del modelo neoliberal y del fenómeno de la globalización, la educación está cumpliendo un rol muy importante como reproductora de un orden que hace propia una subjetividad que viene del poder; “*educación bonsái*”⁹ en la que se contribuye a la minimización del sujeto, en la que se reducen al mínimo las demandas, las expectativas de los sujetos. Es en la configuración de subjetividades subalternas, sumisas y que reifican la realidad, en las que radica el éxito del modelo neoliberal, cuyas lógicas están constituyendo sujetos ninguneados, alienados, excluidos, que naturalizan y aceptan el estado actual de las cosas y que no se atreven a problematizar el futuro.

En este contexto se impone un pensamiento único que niega al sujeto y su capacidad de actuación, no interesa un tipo de educación que permita leer las tensiones que impone este modelo. La práctica alienadora de transmisión y memorización de contenidos es funcional al modelo económico.

1.2. UBICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

La práctica docente se ejerce en la Universidad de Antioquia¹⁰ como espacio institucional. Ésta institución de educación superior define como su propósito la generación de conocimiento a través de sus ejes misionales como son: la docencia, la investigación y la extensión¹¹. Este entendimiento sobre la docencia como una actividad que permite la construcción de conocimiento, ofrece una concepción amplia sobre el ejercicio docente, que va más allá de considerarlo como una actividad puramente técnica.

⁹ Expresión tomada del sociólogo Hugo Zemelman durante el evento: El sujeto en los debates epistemológicos y metodológicos, realizado en mayo del 2006.

¹⁰ Institución estatal del orden departamental que desarrolla el servicio público de la Educación Superior.

¹¹ La Universidad de Antioquia tiene por objeto la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en los campos de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología, mediante las actividades de Investigación, de Docencia y de Extensión, realizadas en los programas de Educación Superior de Pregrado y de Posgrado.

El Plan de Desarrollo 2006-2016: “Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país”, contempla la formación humanística y científica de excelencia como uno de sus temas estratégicos (específicamente el N° 2), en él se asume el proceso formativo como un compromiso ineludible con la región y el país, cuyo pilar se encuentra en una práctica docente que se fundamente en la investigación:

La Universidad tiene el compromiso ineludible de formar el talento humano que requiere la región y el país. Mediante un ejercicio docente, fundamentado en procesos investigativos, debe lograr en los estudiantes una formación rigurosa, pertinente y de alto nivel en las distintas áreas y disciplinas del conocimiento¹²

Compromiso que es entendido como la búsqueda por la formación integral, que trasciende la dimensión cognitiva y la capacitación para el empleo, para apuntar al desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en los estudiantes y así aportar en la transformación de la realidad del país:

La formación que brinda la Universidad debe ser integral, enfocada no sólo al desarrollo del potencial cognitivo o de la capacidad para un quehacer profesional, sino también orientada a desarrollar en el estudiante una capacidad crítica y reflexiva para asumir el compromiso social de contribuir con su conocimiento y experiencia a los procesos de transformación de la región y el país¹³

Es en el ejercicio de la docencia en tres cursos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas que se centra la presente investigación, dando cuenta de los elementos configuradores de la experiencia docente que aportan en la constitución de sujetos críticos, autónomos y reflexivos, en íntima relación con el tipo de sujeto que se propone formar la Universidad de Antioquia: individuos que además de aportar en la

¹² *Ibíd.*, p. 81.

¹³ *Ibíd.*, p. 79.

transformación e investigación de la realidad, sean sujetos activos de producción de conocimientos y reflexivos frente a su práctica:

La Universidad debe apuntar a la formación de un individuo que sea transformador e investigador de su propia realidad; productor y no sólo consumidor de conocimiento; gestor y no sólo ejecutor de propuestas... crítico y reflexivo frente al impacto de su acción; dinamizador de la práctica social y constructor de conocimiento a partir de ella; dotado de visión desarrolladora e integrado consciente y afectivamente a su realidad¹⁴

1.3. ANTECEDENTES

El sistema escolar en Colombia socializa de diferente manera de acuerdo a las etapas educativas: preescolar, básica, media y educación superior; cada una de estas, apunta a la formación de un tipo particular de subjetividad; así, la formación de sujetos pareciera llevarse a cabo a partir de una sucesión de etapas.

En la escuela primaria, son múltiples los dispositivos pedagógicos encaminados a disciplinar la mente y el cuerpo de niños y niñas, generando en ellos y ellas, ciertas disposiciones a la obediencia y a la sumisión. Esta edad está dominada por un principio de integración, de interiorización de las expectativas de los adultos, caracterizada por una fuerte aspiración a la unidad: niños y niñas quieren ser lo que se espera de ellos.¹⁵

En la educación básica hay una exigencia de seriedad y madurez, que supone la afirmación de la subjetividad de los y las jóvenes, quienes al acercarse al final de la educación media, deben haber adquirido un tipo de racionalidad y la orientación de su perfil profesional. En los niveles de pregrado y posgrado se supone la interiorización de la iniciativa y la autonomía, así el recorrido por los diversos niveles del sistema educativo supondría la

¹⁴ INSTITUTO DE ESTUDIOS REGIONALES, citado en: Rectoría. (2006). Plan de desarrollo 2006-2016. Una Universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país. Universidad de Antioquia, Medellín. Pág. 79

¹⁵ DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo. (1996). En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. España: Losada, pág. 20.

flexibilización de las relaciones, las cuales, de acuerdo con lo anterior, se tornarían menos autoritarias, además de la formación de aptitudes más auto-reguladas y auto-controladas.

Sin embargo, estos efectos que se suponen “deben” generarse en los estudiantes, no tocan de manera igual a la población escolarizada, ni garantizan la constitución del tipo de sujeto deseado por el sistema educativo. ¿Cuál es el tipo de sujeto que realmente se forma en el tránsito por las instituciones educativas?, ¿a qué ideales obedece ese tipo de sujeto?, ¿qué o quién decide el tipo de sujeto a formar?

Autores como Bowles y Ginties¹⁶, señalan la correspondencia del sistema escolar con lo que espera el mundo del trabajo, cómo el cultivo de cualidades como la sumisión y la obediencia, van generando aptitudes y disposiciones para la realización de tareas impuestas de forma externa, o bien, la interiorización de la norma o el mandato externo. En otras palabras, el sistema educativo es el marco y el organizador de las experiencias de los estudiantes, constituyéndolos como sujetos llamados a ocupar diversas posiciones en la estructura social.

El tránsito por la institución escolar sería así una preparación a la vida laboral; escuela y universidad estarían formando ciertos perfiles de subjetividad en la búsqueda de la construcción del proyecto de nación.

La pregunta que emerge es: ¿cuál es la función que cumplen los procesos educativos en el contexto actual?, ¿deben formar individuos autónomos, críticos, reflexivos?; ¿deben asegurar la integración de la sociedad, permitir la movilidad social?

¹⁶ VARELA, Julia. (2000). *“Educación (Sociología de la). Algunos modelos críticos”*. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Publicación Electrónica de la Universidad Complutense. Román Reyes (Dir). [en línea], disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/index.html>, consulta: 6 de Febrero de 2009.

Desde el proyecto decolonial¹⁷, se ha puesto en cuestión el tipo de sujeto, de ciudadano que se viene formando en instituciones como la escuela, las cuales se han encargado de fabricar los sujetos que necesitaba el proyecto de modernidad, útiles al estado-nación:

“El proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuela, hospicios, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria”¹⁸

De igual manera, se plantea la necesidad de reconocer a los estudiantes no como entes pasivos que reciben esa impronta educativa, sino como sujetos activos, que interactúan en su propia construcción, quienes construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos”¹⁹

1.4. PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde las prácticas tradicionales de enseñanza, las aulas de clases se conciben como espacios de transmisión de conocimientos, en los que el docente transfiere un paquete de información a alguien que lo desconoce. Este tipo de práctica genera unas disposiciones en educadores y educandos: se espera que el o la docente ejerzan un lugar central en el acto educativo, mientras los estudiantes son concebidos como receptores pasivos de los acumulados del educador.

¹⁷ Pensamiento que busca pensar desde la especificidad histórica y política del continente, en el que se retoma y discute con proyectos centrales de la experiencia intelectual latinoamericana y del Caribe, como los son los debates sobre el colonialismo, la filosofía de la liberación, la pedagogía crítica, la teoría de la dependencia, entre otras.

¹⁸ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *“Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”*. Sitio Web de la Organización de Estados Iberoamericanos, [en línea], disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>, consulta: 3 de Septiembre de 2009.

¹⁹ DUBET, F Y MARTUCCELLI, D. *Óp. Cit.* pág. 15.

El estilo alternativo o educación problematizadora, funda otras formas de concebir lo educativo, buscando hacer ruptura con prácticas autoritarias, que reproducen en el ámbito educativo las relaciones de dominación presentes en la estructura social. Además de la necesidad de reconocer la educación como diálogo, en tanto fenómeno humano.

El encuentro con este tipo de prácticas en el escenario universitario, que van tras la restitución de capacidades en los sujetos: de expresión, de construcción de conocimientos y de aprendizaje colaborativo; interpela a los estudiantes a asumir otras actitudes y otros lugares, en los que puedan potenciarse como sujetos. Desde esta perspectiva, el aula es un espacio de formación, un espacio creativo, de estímulo a las capacidades de los y las estudiantes, de aprender, de imaginar cosas nuevas.

Estas prácticas que proponen rupturas en las formas de relacionarse y de asumirse, se encuentran también con resistencias en los educandos, quienes se han formado en una tradición educativa que los acostumbró al silencio, a mimetizarse con el docente y a considerar la apatía como forma de participación; resistencias a cruzar las fronteras de la experiencia conocida para explorar otras formas posibles de aprendizaje.

El educador no es el propietario exclusivo del conocimiento, sino que reconoce que tanto educador como educando tienen conocimientos y pueden producirlos. Es en la práctica que educador y educando se constituyen recíprocamente a través del diálogo.

Pese a las resistencias, educador y educandos pueden hacer posible la generación de espacios que activan la necesidad y el deseo de ser sujetos, el deseo y la voluntad de conocer. El interés de esta investigación es caracterizar los componentes que tiene una experiencia que potencia sujetos y subjetividades en el ámbito universitario, que habilita tanto al educando como al educador para que ejerzan sus poderes y sus sueños.

Esta investigación cobra sentido, en tanto permite la caracterización de una práctica docente que no es ingenua frente al contexto en el que se desarrolla, ni mucho menos del lugar que ocupa el docente en la configuración de lo social. La concepción de educación desde la cual se orienta el quehacer educativo que se relata en el presente texto, permite vislumbrar otras formas de actuación desde el ejercicio de la docencia, que hacen rupturas con el orden social naturalizado y que abren perspectivas y horizontes para recuperar a los estudiantes como sujetos con todas sus dimensiones y facultades y en la amplitud de sus subjetividades.

Si se tiene en cuenta el tipo de sujeto que se propone formar la Universidad de Antioquia: un sujeto activo de producción de conocimientos, reflexivo frente a su práctica y capaz de aportar en la transformación e investigación de la realidad, toma *pertinencia* la pregunta por el rol del docente en la constitución de ese sujeto a formar y las características que tendría que tener el ejercicio docente.

Se considera *importante* caracterizar el ejercicio docente en los cursos mencionados, en tanto permite reconocer las coordenadas en las que se configura una experiencia particular y hacer visibles los componentes de una práctica docente orientada por una opción de potenciación de sujetos. Es importante reconocer y caracterizar prácticas docentes en las que se asume una intencionalidad formativa y en las que los estudiantes son agentes activos de construcción del conocimiento, experiencias desde las cuales se promueven otras formas de relación de los sujetos consigo mismos y con el entorno.

En lo social la investigación resulta importante en tanto permite visibilizar una práctica educativa que va tras la restitución del sujeto y su subjetividad y así aportar en el replanteamiento de enfoques y metodologías que prescinden del sujeto, lo cosifican y alienan de su proceso formativo.

1.5. PREGUNTAS ORIENTADORAS Y OBJETIVOS

- ¿Qué características presentes en la práctica docente de los cursos: Pedagogía Social, Línea de Sistematización y Diseño Cualitativo II de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, aportan en la potenciación de sujetos y subjetividades?
- ¿Qué relación existe entre las características presentes en la práctica docente y la potenciación de sujetos y subjetividades en el ámbito universitario?
- ¿Cómo estas características se traducen en determinados dispositivos pedagógicos presentes en la práctica educativa?
- ¿Cuáles son los logros en términos de potenciación de los y las estudiantes universitarios?

Objetivo general

Reconocer el aporte que la práctica educativa en las cátedras Diseño Cualitativo II, Pedagogía Social y Línea de Profundización en Sistematización e Intervención de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, hacen a la potenciación de los estudiantes.

Objetivos Específicos

- Identificar las características de la práctica docente de los cursos: Pedagogía Social, Línea de Sistematización y Diseño Cualitativo II de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

- Establecer la relación que existe entre las características presentes en la práctica docente y la potenciación de sujetos y subjetividades en el ambiente universitario.
- Relacionar los dispositivos pedagógicos presentes en la práctica docente y la potenciación de sujetos y subjetividades en el ambiente universitario.
- Comprender el aporte que realiza la práctica docente a la potenciación de los y las estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación social cualitativa como forma de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales, permite acercarse a prácticas sociales y desentrañar las percepciones, emociones, vivencias, visiones, sentidos y significados que construyen los sujetos en la interacción cotidiana²⁰

Además de ubicarse en esta forma de investigación, este estudio es una reflexión de la investigadora frente a los desafíos de las prácticas académicas universitarias a partir de su experiencia y la de otros.

Esta investigación se inscribe en el *enfoque cualitativo*, en tanto interesado en los mundos de vida que configuran los sujetos, las realidades subjetivas e intersubjetivas como forma de conocimiento de la realidad humana. Este enfoque privilegia las estrategias de recolección y generación de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural.

La investigación cualitativa, al construir e interpretar los significados desde los cuales los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas, enmarcados en unos contextos sociales y culturales específicos, también es generadora de sentido. Como todo proceso de producción de conocimiento en ciencias sociales, la investigación cualitativa es intersubjetiva: no sólo se refiere a lo colectivo, sino que establece relaciones con ellos, las cuales no sólo afectan los resultados, sino a los mismos sujetos²¹.

²⁰ GALEANO M., María Eumelia. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Eafit, p.18.

²¹ TORRES CARRILLO, Alfonso. "Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo". *Revista Colombiana de Educación*, Nº 50, Ene. – Jun. 2006, p. 100.

Dada la naturaleza de este estudio, en el cual se pretende explorar la configuración de una práctica docente, los sujetos que participan de esta práctica y la forma como se relacionan; se consideró pertinente optar por el ***estudio de caso como estrategia metodológica***, en tanto posibilita comprender el significado de una experiencia que tiene un valor intrínseco, reconocer los componentes que la constituyen y sus características.

El estudio de caso privilegia lo particular e implica referentes de análisis más específicos, al centrarse en situaciones más definidas en términos espaciales y temporales. Para Stake, citado en Galeano:

El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso... un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas²²

La investigación se realizó en diversos momentos:

Momento exploratorio: se realizó un acercamiento al ejercicio de la docencia, a través de la asistencia y observación en los cursos de Diseño Cualitativo II, Pedagogía Social y Línea de Profundización I Sistematización de Experiencias de intervención, durante el cual se construyeron las preguntas y los objetivos de la investigación. La observación fue consentida por el docente, además de ser declarada, lo cual permitió la interacción con los y las estudiantes y la construcción de vínculos de confianza. El instrumento de registro de la información fue el diario de campo, en él se realizó el registro natural a mano alzada, privilegiando la textualidad del lenguaje.

Las situaciones observables fueron: formas de expresión del docente y los estudiantes, su puesta en escena a través de la palabra, los momentos en los que se estructuraba cada

²² GALEANO M., María Eumelia. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Medellín, La Carreta, p. 68.

curso, el lugar que el docente ocupaba en la orientación del curso, la relación educador-educando. Esta aproximación se realizó de manera simultánea a la lectura de conceptos sensibilizadores sobre el sujeto, la subjetividad, la potenciación de sujetos y subjetividades, la práctica educativa y los dispositivos pedagógicos.

Momento de generación de la información: las *estrategias de generación de la información* fueron la observación, la entrevista (ver anexos 1 y 2) y el análisis de textos producidos por el docente y los estudiantes en los espacios de clase y extra-clase y que fueron publicados en el Portal Universitario Aprende en Línea, el cual se encuentra en la plataforma Educativa Moodle, el cual es un paquete de software para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet y hace referencia a un Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular²³

El Programa de Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Docencia -PITICD- de la Universidad de Antioquia materializa sus acciones en El portal Aprende en Línea, el cual se nombra como un espacio para la docencia y el aprendizaje de la comunidad universitaria, donde cada integrante de la comunidad puede acceder a los servicios del Programa de Integración de Tecnologías a la Docencia²⁴

El docente se ha apoyado en este tipo de estrategias virtuales, como herramientas que facilitan la generación de un espacio complementario a la docencia presencial, pero que no reemplazan el encuentro entre educador y educandos, pues este es el elemento central de su propuesta educativa; contrario a propuestas en las que lo virtual es el elemento central y no el componente humano.

A través de éstas estrategias se identificaron las características de la práctica docente en los cursos a la vez que se construyó el sistema categorial, de manera que permitiera ubicar las dimensiones de los conceptos.

²³ MARÍN FLÓREZ, Luz Bibiana. (2009). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación a la docencia en la Universidad de Antioquia: Lectura desde la antropología pedagógica. Universidad de Antioquia, Trabajo de grado para optar al título de Magister en Antropología, Medellín, p. 23.

²⁴ *Ibid.*, p. 23.

Tabla 1: Sistema categorial

Tópico	Dimensiones
Sujeto (Estudiante o profesor)	Inacabado, en proceso de constitución y deconstitución
	Produce nuevas prácticas
	Se desafía a sí mismo
	Experiencia (Presente)
	Memoria (apropiación del pasado)
	Visiones de futuro, utopía
	Capaz de reconocer condicionamientos históricos y del contexto
Subjetividad	Producción de sentido y significado
	Producción simbólica (lenguaje, rituales)
	Intersubjetividad
	Estructurada
	Emergente
	Memoria (apropiación del pasado)
	Experiencia (apropiación del presente)
	Construcción de posibilidades (futuro)
Prácticas pedagógicas	Contexto social/momento histórico
	Concepción de aprendizaje
	Concepción de conocimiento
	Concepción de comunicación
	Saberes
	Estilos, enfoques y tradiciones de educación
	Intencionalidades
	Concepción de sujeto
	Concepción de poder
	Metodología
Potenciación	Trabajar con visiones de lo que es posible
	Recuperar capacidad de reactivación de los sujetos sobre el mundo
	Ampliar conciencia histórica
	Restituir lugar de sujetos en la construcción de horizontes posibles
	Construcción, voluntad, transformación
	Capacidad de percibir opciones y la posibilidad de su construcción
Dispositivos pedagógicos	Reglas internas
	Resultados comunicativos
	Contexto

La muestra fue intencionada eligiendo personas significativas en la experiencia, por su participación y compromiso en el proceso formativo, siete estudiantes provenientes de los diversos programas académicos que conformaban los cursos observado. Con cada uno de ellos y ellas se realizó una entrevista individual semi-estructurada. El docente orientador de los cursos también fue entrevistado. Las entrevistas fueron grabadas en formato digital previo consentimiento de los participantes, se transcribieron en su totalidad y se tematizaron en Excel. La transcripción de las entrevistas, fue devuelta a los entrevistados para que al volver sobre ellas, las ampliaran, comentaran o validaran lo expresado en ellas.

Teniendo en cuenta que la subjetividad no es aprehensible por la observación, se acudió a las narrativas de los estudiantes a través de sus textos fenomenológicos y cartas en los que el docente y los estudiantes se relatan. Se seleccionaron diecisiete *relatos fenomenológicos* sobre la experiencia vivida de los estudiantes del curso de Diseño cualitativo II, cinco cartas sobre la vivencia del primer mes en el curso de Pedagogía Social. Finalmente, una carta escrita por el docente al grupo de Pedagogía social y una carta de respuesta por parte de uno de los participantes del mismo. Estos textos aportaron gran contenido vivencial y subjetivo.

Éstas estrategias permitieron relacionar las características presentes en la práctica docente y los dispositivos pedagógicos que activaron en los estudiantes la criticidad, autonomía y reflexividad, en tanto posibilitaron la reconstrucción de la experiencia vivida en su trayectoria educativa y contrastarla con esa experiencia que estaban viviendo en los cursos.

Momento de análisis de la información: para realizar el análisis era necesario validar los datos que se habían generado, para lo que se tuvo en cuenta la triangulación metodológica, donde las entrevistas y los relatos, fueran fuente de verificación de los

aspectos que habían sido registrados en los diarios de campo, validando y ampliando, de esta manera, la información generada.

Posteriormente, se tematizaron y codificaron las entrevistas, los relatos fenomenológicos y las cartas, tomando como punto de partida los tópicos y las categorías pre-vistas²⁵, los cuales se nutrieron con las categorías que emergieron durante este proceso de inmersión en la información generada, formando así un consolidado con este material.

Para la codificación se numeraron las entrevistas en el orden en el que fueron realizadas, además de las iniciales del nombre del curso del que provenían, así:

- PS: Pedagogía Social
- DC: Diseño Cualitativo
- LPS: Línea de profundización de Sistematización de Experiencias de Intervención.

Las categorías fueron contrastadas unas con otras por medio de matrices analíticas. En el texto, las citas de los testimonios tanto de los estudiantes como del docente, se convierten en el elemento estructurante de la presentación y el análisis de la experiencia.

Delimitación espacial-temporal: el período en el que se realizó el acercamiento a los cursos tuvo diferentes intensidades y momentos. El semestre inició a finales del mes de agosto, en el cual se inició la observación en el curso de Diseño cualitativo II. A comienzos del mes de septiembre, se posibilitó la observación en otros dos cursos que el mismo docente estaba acompañando: Pedagogía Social y Línea de profundización I Sistematización Experiencias de intervención, ambos adscritos al Departamento de Trabajo Social. La observación en los cursos del Departamento de Trabajo Social se realizó hasta el 5 de Diciembre de 2008 y en el curso de Diseño Cualitativo continuó hasta el 29 de enero de 2009.

²⁵ Ver anexo N° 3.

Tabla 2: Períodos de observación en los cursos

Curso	Período de observación	Horario
Diseño Cualitativo II	28 de Agosto de 2008 al 29 de Enero de 2009	Martes y jueves entre las 6:00 y las 8:00 p.m.
Pedagogía Social	9 de Septiembre al 5 de Diciembre de 2008	Miércoles y viernes de 8:00 a.m. a 10:00 a.m.
Línea de Profundización I Sistematización Experiencias de Intervención	5 de Septiembre al 16 de Enero	Miércoles y viernes desde 10:00 a.m. hasta las 12:00 m.

3. CONCEPTOS SENSIBILIZADORES

Esta investigación no partió de un marco teórico, sino de unos conceptos sensibilizadores, que a modo de referentes orientaron la exploración en el ámbito conceptual; más como punto de partida que de llegada. Estos conceptos sensibilizadores permitieron una aproximación para comprender la situación estudiada, teniendo en cuenta que “el conocimiento que se busca como punto de referencia es el de los individuos estudiados y no exclusivamente el avalado por las comunidades científicas”²⁶.

En el caso de la investigación cualitativa se propone el uso de “conceptos sensibilizadores” que provean un sentido general de referencia y orientación para aproximar las instancias empíricas (Blumer, 1954:7). Desde esta perspectiva, la conexión entre el concepto y el dato implica que el primero establece una serie de señales generales que guían el trabajo del investigador en un determinado campo de ‘estudio’. El concepto debe refinarse paulatinamente controlando el riesgo de ‘reificarlo’, es decir, que pierda la relación con el mundo real²⁷

En este apartado se aproximarán algunos elementos a los conceptos claves que orientaron la investigación:

Conceptos sensibilizadores	Práctica Educativa
	Sujeto
	Subjetividad
	Potenciación
	Dispositivos Pedagógicos

²⁶ BONILLA CASTRO, Elsy y RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. (1997). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes – Norma, Bogotá D. C., pág. 89. Revisar el nombre del texto y la editorial

²⁷ *Ibíd.*, p. 88.

3.1. La noción de sujeto

*La noción de sujeto no es evidente: ¿dónde se encuentra ese sujeto?
¿Qué es? ¿En qué se basa?
¿Es una apariencia ilusoria o bien una realidad fundamental?
Morin²⁸*

3.1.1. El sujeto en el pensamiento griego

Para Cornelius Castoriadis²⁹ la preocupación por el sujeto y la subjetividad humana está presente desde los orígenes de la filosofía.

El sujeto fue para los griegos durante muchos siglos una idea pasiva:

Sujeto traduce el latín subjectum, que traduce a su vez un término griego que significa lo que yace debajo... Si uno considera que el pensamiento filosófico ha surgido alrededor del siglo VI antes de Cristo, tenemos veintidós siglos en que el sujeto fue una idea pasiva³⁰

En esta comprensión persiste un sujeto fragmentado. La pregunta por el sujeto consistía en develar al ser humano de los entes considerados bajo la forma de esencia o sustancia, el sujeto se asociaba con la divinidad y con valores superiores:

En muchas filosofías y metafísicas el sujeto se confunde con el alma, con la parte divina, o al menos con lo que en nosotros es superior, ya que en él radica el juicio, la libertad, la voluntad moral...³¹

²⁸ MORÍN, Edgar (1994). La noción de sujeto. En: Dora Fried Schnitman. Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. [pág. 67-85]. Buenos Aires: Paidós. p. 67.

²⁹ CASTORIADIS, C. (2004). Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

³⁰ CASTRO, Edgardo. La formación de la noción filosófica de sujeto y subjetividad. Disponible en: <http://www.apdeba.org/publicaciones/2005/03/pdf/3-%20Ceps-%20Castro.pdf>, consulta el 20 de Marzo de 2010.

³¹ Óp. Cit. MORÍN, p. 67.

3.1.2. El sujeto en la modernidad

Sin embargo, la preocupación por el sujeto desde las ciencias sociales es una pregunta moderna, época que inicia en el siglo XVI con el nacimiento de la ciencia y en la que ocurren profundas transformaciones no sólo en las formas de conocer, sino también en el desarrollo económico y cultural. A partir del proyecto de modernidad, el hombre deja de ocupar un lugar pasivo para convertirse en un ser independiente y autónomo, a ocupar el rango de principio ordenador de todas las cosas; se pone el énfasis en su racionalidad y en su capacidad de conocer y dominar el mundo. Este lugar de prestigio lo ubica como centro de referencia obligado para los filósofos.

El proyecto de modernidad permea la noción de sujeto, cuya fuente de conocimiento dejaría de ser la fe, para abrirle paso al conocimiento desde la razón; y se le considera como un sujeto con valores como conciencia, autodominio, autodeterminación.

El gesto inaugural de la modernidad lo proporciona Descartes con su sentencia “pienso luego existo”. Es el momento en que el hombre desplaza la posibilidad de conocer solo a través de Dios que lo dejaba como mero identificador de verdades absolutas; a ubicar del lado del sujeto la posibilidad de conocer desde la razón humana. Un sujeto que se autofundaba teniendo su certeza en la conciencia y la razón; un sujeto que puede conocer a un objeto, al mundo exterior; sobre esta base del sujeto que conoce, se abre el proyecto moderno, se plantea que es posible conocer el mundo a través de sus leyes, apropiarse de la realidad e ir en pos de la felicidad y el progreso, pues esta razón humana sabe lo que es bueno y por eso se lleva al hombre siempre a buscar y encontrar lo mejor³²

En palabras de Castro, este sujeto moderno donde gobierna la razón, aparentemente más unificado que en la filosofía griega, carece de la interioridad:

Pero todavía no tenemos la interioridad, tenemos un sujeto unificado –a diferencia del sujeto del espacio subjetivo de Homero– pero no tenemos la interioridad.

³² LABORATORIO DE ESTUDIOS SOCIALES. “Línea de Investigación: Sujeto, desarrollo y contextos de exclusión”. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, 2007.

Bien... ésta ha sido la segunda etapa, que podría ser psyché, lógos, interioridad; la idea de un hombre interior, de un mundo interior³³

3.1.3. *El sujeto en la contemporaneidad*

Esta concepción universalista del sujeto unitario, dueño de sí mismo, racional, incondicionado y transparente de Descartes fue puesta en sospecha por las ciencias sociales y la misma Filosofía:

Fue el descubrimiento freudiano y su formulación del concepto de inconsciente el que subvirtió esta idea del sujeto: no somos dueños de nuestras decisiones, alguien más habla en nosotros, es decir, hay una exterioridad y no una identidad con el sujeto de la conciencia. El yo está atravesado por múltiples discursos y por condicionamientos desconocidos derivados de nuestro ser inconsciente, que no nos permite tener un dominio total o siempre reflexivo de nuestros actos. Este hallazgo desterró las posibles ilusiones de transparencia en las acciones y en el pensar³⁴.

Al cuestionarse también desde la filosofía los valores del humanismo, como conciencia, dominio, voluntad, autofundamentación, se producen o derivan críticas al concepto de subjetividad. El tema de la subjetividad se simplificó desde posiciones que le restan importancia asimilándolo a un subjetivismo: a lo irreal, a lo imaginario, a lo fantástico y a la personalidad individual, o bien, la sujeción de ésta a las condiciones externas, que la determinarían.

Este descentramiento del sujeto, es una expresión de la caída de las narrativas en las que se anclaba el proyecto de modernidad como: territorio, nación, religión, cultura, entre

³³ Óp. Cit. CASTRO, p. 523-524.

³⁴ FERNÁNDEZ, Lidia y RUIZ VELASCO, María Eugenia. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En: Emma León y Hugo Zemelman, coord. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. [pág. 92-103]. Rubí (Barcelona): Anthropos; México: Centro Regional de investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).pág. 95-96.

otras. La idea del Estado-nación como forma de organización social que orientaba el devenir de la vida de las personas, fue desplazada por la promesa del mercado:

Dufour (1990), destaca que muchos de los valores de la modernidad están aún disponibles pero ninguno cuenta con el prestigio y la autoridad suficiente para instituirse y esta caída de toda narrativa en la que anclar es la que modifica el suelo de constitución subjetiva. El punto clave desde el punto de vista de este autor es que no se trataría de un sujeto constituido alrededor de algún sistema de referencia compartido, sino de un sujeto que se define a partir de sí mismo, un sujeto fragmentado, despojado del lazo social³⁵

Foucault, filósofo contemporáneo, nombra dos posibilidades de sujeto: “sujeto a alguien por el control y la dependencia, y el de ligado a su propia identidad por una conciencia o un autoconocimiento”³⁶. Centró su trabajo en tres formas de objetivaciones, las cuales transforman a los seres humanos en sujetos. Estos modos de objetivación son:

El primero, el modo de investigación que trata de darse a sí mismo el estatus de ciencia... En la segunda parte de mi trabajo he estudiado los modos de objetivación a los que yo llamaría “prácticas divisorias”. El sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son: el loco y el cuerdo; el loco y el sano, los criminales y los buenos chicos. Finalmente los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos³⁷

Por tanto la noción de sujeto en Foucault es una construcción histórica e intencionada, resultado de las dinámicas de estructuración social de los seres humanos, lo que es en suma, las relaciones de poder. De ahí, que para Foucault es vital ampliar las dimensiones de la definición de poder, por su aporte en el estudio de la definición del sujeto.

Para Najmanovich, el sujeto no es meramente un individuo, es decir un átomo social, ni una sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino que es una “unidad

³⁵ DUSTCHASKY, Silvia y Corea, Cristina (2005). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, pág. 25.

³⁶ FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/martin_mora/3.pdf, consulta: 31 de Marzo de 2010. Pág. 3.

³⁷ *Ibíd.*, pág. 3.

heterogénea y abierta al intercambio”³⁸. El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad.

No es suficiente indicar que los sujetos son heterogéneos, polivalentes e interconectados con un sin fin de ámbitos. El desafío metodológico radica en vislumbrar y explicitar los mecanismos mediacionales que vinculan y ponen en movimiento dicha diversidad, haciendo que las distintas realidades comprometidas se sometan a procesos de transformación cualitativa por virtud de su mutua interconexión e interpretación.

3.2. La noción de Subjetividad

En la ciencia clásica la subjetividad aparece como contingencia, fuente de errores. Por eso la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador, el que construye conceptos, de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta.
Morin³⁹

La importancia de la subjetividad en la teoría social del siglo XXI nace del rechazo a los determinismos estructuralistas y funcionalistas del período anterior y aparece en muchas teorías actuales como recuperación parcial de las corrientes hermenéuticas, como lo plantea Enrique De la Garza: “el interés por la subjetividad nace de la teorización de movimientos sociales y la recuperación de perspectivas hermenéuticas como el interaccionismo simbólico y la fenomenología”⁴⁰

Esta recuperación de la hermenéutica, rescata la perspectiva del sujeto, su mundo interior, que está a la base de sus acciones e interacciones en el mundo:

³⁸ NAJMANOVICH, Denise. “Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia”. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2731352&orden=0, consultada el 20 de Marzo de 2010.

³⁹ MORÍN, Óp. Cit., p. 68.

⁴⁰ DE LA GARZA, Enrique. Subjetividad, cultura y estructura. Disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mexico/iztapalapa/garza.rtf, consulta: 30 de Marzo de 2010.

Lo fundamental es tratar de descubrir los motivos internos de los sujetos, no observables, que los llevan a la acción. La subjetividad es el espacio propio de un mundo interno. Están en la propia acción. El significado es reflexión sobre la experiencia, sobre la vivencia⁴¹

En palabras de Habermas, la subjetividad es expresión de la doble hermenéutica, puesto que ésta tiene un componente que no es observable a partir de la conducta de los sujetos, y que contiene muchos elementos no visibles a simple vista o deducibles por un observador externo:

Así, aunque sin nombre aparece la doble hermenéutica, en tanto que la comprensión del significado subjetivo de la conducta de otro no tiene porqué coincidir con el significado que tiene para mí como observador, porque solo captamos los datos externos del otro y a partir de ahí (antiguo precepto historicista) postulamos acerca de su interioridad (Habermas, 1979). Al ser el cuerpo un campo de expresión de lo subjetivo, no significa que esta sea expresión voluntaria o que el individuo esté expresando una intensión, lo que incorpora implícitamente el problema de las significaciones expresadas no conscientemente⁴².

La subjetividad para De la Garza, es el proceso mismo de construcción de sentido y significado, que no es ajeno a las relaciones de poder como señala Foucault:

La subjetividad en tanto proceso de producción de significados a partir de campos subjetivos y con formas de razonamiento como las reseñadas por los hermeneutas y las teorías del discurso, y la cultura, vista primero no como sistema, la heterogeneidad, discontinuidad y contradicción forman parte de la misma, sino como acumulación social de significados. Es decir, la producción y la acumulación implican procesos de selección de significados socialmente aceptados y por niveles de abstracción diversos, en los que las jerarquías de poder de los grupos sociales están presentes (Foucault, 1968), así como la presión de estructuras que si bien están embebidas de simbolismo no se reducen a lo simbólico ni los interactuantes tienen por qué estar conscientes de su eficacia para delimitar sus espacios de acción (From, 1972)⁴³

⁴¹ *Ibíd.*, pág. 5.

⁴² *Ibíd.*, pág. 5.

⁴³ *Ibíd.*, p. 7.

Para el psicólogo cubano González Rey la personalidad es el *“sistema que tiene el momento organizativo de la subjetividad individual”*, que no se reduce solamente a la personalidad, *“porque es una subjetividad que existe en un sujeto en acción, en un sujeto en relación y por lo tanto permanentemente confrontado en un contexto”*⁴⁴. González Rey también hace un aporte que permite diferenciar subjetividad, subjetivación y expresión subjetiva:

La primera es una condición de posibilidad, una forma-sujeto en la que se deviene, la segunda es el proceso inacabado e inacabable de la misma (aunque también pudiera entenderse como la resultante de las acciones externas de los aparatos de control sobre los sujetos, y la tercera son todas aquellas acciones de un sujeto que pueden permitir que su condición sea evidenciada por un otro, desde el nombre propio, como lo proponen Deleuze y Guattari, (Tudela, 2000), hasta la transformación corporal y que a su vez, refuerzan o resignifican su condición subjetiva, en un proceso constante (devenir)⁴⁵.

Lo cual permite entender que la subjetividad se configura en nuestra individualidad; pero no se agota en ella en tanto esta es construida en la relación con el otro, en la intersubjetividad, como lo reafirma Najmanovich:

Desde una perspectiva compleja, la subjetividad es la forma particular que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir, de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y por tanto de construir su realidad⁴⁶

⁴⁴ SUBJETIVIDAD: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL. CONVERSACIÓN CON EL PSICÓLOGO CUBANO FERNANDO GONZÁLEZ REY. Por: Álvaro Díaz Gómez. Octubre 31 de 2005. Universidad de Manizales. p. 3.

⁴⁵ LÓPEZ, Manuel y SEPÚLVEDA López, Mónica. (2009). Mil espadas, mil espacios. Prácticas espaciales juveniles emergentes en Medellín: Afianzamientos y rupturas en la sociedad contemporánea”. Maestría en estudios socioespaciales Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia. Medellín, 2010.

⁴⁶ Óp. Cit., NAJMANOVICH, p. 108.

Para Torres⁴⁷ la subjetividad es un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad. Involucra normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida.

Para Zemelman, “la subjetividad es una manera de nombrar la puerta de entrada a las problemáticas sociales, en donde se parte de la base de que ya las cosas están cristalizadas, construidas y estructuradas, sino que está la problemática de cómo se están desplegando nuevos sujetos, cómo están emergiendo nuevos sujetos, qué carácter tienen, que configuraciones ofrecen”⁴⁸

En suma, el abordaje de la subjetividad como campo contemporáneo de reflexión e investigación, exige la confluencia de diferentes disciplinas, tradiciones teóricas y enfoques metodológicos que permitan deconstruir los diversos reduccionismos y reconocer el permanente movimiento de constitución de la subjetividad.

La categoría de subjetividad no se puede restringir a situaciones establecidas y controladas, porque ello significaría negar o empobrecer sus funciones cognoscitivas... al ser parte de la construcción histórica de lo social no puede ser función de ninguna escala tempo-espacial en la medida que su papel radica en construir sus propias coordenadas de tiempo y de espacio. Es decir, la subjetividad social constituyente, consiste en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico cultural por cuanto alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares diversos; por lo mismo se refiere al surgimiento de sentidos de futuro⁴⁹

⁴⁷ Óp. Cit., TORRES CARRILLO, p. 91

⁴⁸ ZEMELMAN, Hugo. (2006). Entrevista con Patricia Ramírez. Fundación Universitaria Luis Amigó. Abril 21 de 2006.

⁴⁹ ZEMELMAN, Hugo. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En: Emma León y Hugo Zemelman. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. [pág. 21-35]. México: Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 30.

Es necesario concebir nociones como subjetividad en un movimiento constituyente, lo cual implica que no son nociones acabadas, sino en permanente constitución, en las que el sujeto ocupa un lugar fundamental como constructor o artesano de lo social.

3.3. La educación y las prácticas educativas

La *educación*, no es un proceso ajeno a las diversas instituciones y escenarios sociales: familia, escuela, estado, partidos políticos, iglesia, empresa, medios de comunicación; al contrario, es un fenómeno que los implica a todos, en tanto éstos son lugares de constitución de lo social, en donde se aprenden las formas de relación con el mundo y consigo mismo y que configuran lo que se es como sujeto.

En todas estas instituciones existen unos dispositivos, unos discursos y unas prácticas que configuran, que constituyen la experiencia que se tiene de sí mismo y del mundo. En este sentido, estos dispositivos y prácticas no son ingenuos, tienen unos perfiles de sujetos y de subjetividad, unos atributos que se consideran, deben caracterizar a quienes pasan por ellas. La educación es entonces, un campo en disputa entre diversos intereses, actores y grupos sociales.

La *práctica educativa*⁵⁰, como práctica social, es una práctica de sujetos y en tanto práctica de sujetos es una práctica movida por intereses, es una práctica política, en la que se ejercen poderes y desde la cual se puede aportar en la constitución de sujetos con poderes, autónomos, dignos o por el contrario, se contribuye al mantenimiento de sujetos en la indignidad, a la legitimación de sistemas de exclusión e inhabilitación del sujeto.

⁵⁰ Esta conceptualización se apoya en las notas personales tomadas en la intervención del docente investigador Alfredo Ghiso en un Seminario de Educación Popular realizado en la Universidad de Antioquia, en el mes Abril del 2006.

Educar es una *práctica de socialización*, que vincula a los sujetos a la construcción de lo social, que los relaciona con tradiciones, creencias, formas de hacer, de comportarse del grupo social al que pertenece. El propósito es integrar a los sujetos a lo social, a ser personas dentro de un grupo humano, que logren ubicarse en él y participar en una serie de claves culturales. Es una *práctica formativa*, que construye al sujeto en su campo de valores, en su campo axiológico y es una *práctica capacitadora*, en tanto no sólo transfiere identidades, creencias, valores, sino que transfiere capacidades, habilidades, para desenvolverse no solo en el campo laboral, sino también en la vida cotidiana⁵¹.

Educar es también una *práctica política*, direccionada por diversos intereses⁵². Uno de los intereses que mueven la práctica educativa es el *interés de control*, en el que se busca dominar la autonomía del otro, los conocimientos que puede construir y las formas de ejercer su deseo, su emocionalidad, sus imaginarios. Lo que se busca aquí es condicionar a estos sujetos a un sistema, a un orden social, a unos valores, a un sistema teórico, a un paradigma⁵³, de manera tal que el proceso educativo contribuya a mantener esas estructuras sociales, dotando a las personas que asisten al acto educativo de los conocimientos y habilidades para adaptarse a él⁵⁴.

Bajo este interés, se promueve el aprender y desempeñar el rol impuesto por determinados grupos sociales, para que los individuos tengan mayores posibilidades de adaptación grupal, se capacita a los sujetos, para que actúen según lo esperado por la sociedad y los diversos grupos que forman parte de ésta. La educación es instrumentalizada para favorecer exigencias sociales e imposiciones de grupos particulares.

⁵¹ Ponencia sobre las prácticas educativas, por Alfredo Ghiso. Seminario de Educación Popular. Universidad de Antioquia. 16 de Abril de 2006.

⁵² La clasificación propuesta a continuación no pretende agotar la discusión en torno a los estilos de educación y de práctica educativa, al contrario, pretende ser una provocación, desde la cual poder ubicar los intereses que orientan el quehacer educativo. Para profundizar en ella se propone revisar el texto de Carlos Eduardo Vasco: Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales.

⁵³ Notas personales ponencia A. Ghiso. Óp. Cit.

⁵⁴ ARROYAVE, Natalia y HENAO, Manuel. (2006) "De la Experiencia vivida a la crítica transformativa: un aporte desde la reflexión de experiencias educativas con jóvenes", Trabajo de grado para optar al título de Trabajadores Sociales, Medellín, p. 88.

Este tipo de educación reduce los sujetos a un rol, en tanto lo que busca es ajustarlos a una demanda externa, para que ocupen el papel y representen el guión asignado en una historia ya escrita, en una realidad predeterminada, donde todo está confeccionado y el lugar que les corresponde, es adaptarse.

Lo que se busca no es habilitar a los sujetos para que asuman de manera consciente un lugar en la sociedad, sino alienarlos y alinearlos a un orden social preexistente y ante el cual hay que acomodarse, en tanto ese sistema no es una construcción social, sino algo dado, que hay que aceptar como natural y que no puede ser ajustado a las necesidades de los sujetos.

Otra forma de hacer educación, cercana a las tecnologías de la administración educativa, es una práctica orientada por un *interés práctico* que pretende ubicar lo educativo en un contexto; administrar la educación para que los sujetos se ubiquen en él, lo defiendan y operen conforme a él, en el que los sujetos se tienen que adecuar a los criterios de actuación que impone el contexto, reconocer su lógica y puedan operar dentro de ella⁵⁵.

El sujeto es considerado como un individuo que inserto en un contexto social determinado tiene un cúmulo de tradiciones, valores, estilos de vida, estrategias culturales, que no le permiten desenvolverse adecuadamente en el medio social, laboral y hasta afectivo y relacional; por ello se les propone, desde la acción educativa, que reconozcan estos elementos previstos y se dispongan a asumir nuevas actitudes, conocimientos y valores que sean útiles en su vida cotidiana⁵⁶.

En este sentido, se busca operar el cambio en las actitudes, conocimientos y valores de los sujetos, para que éstos se desenvuelvan de acuerdo a los requerimientos del medio. La

⁵⁵ Notas ponencia GHISO, Óp. Cit.

⁵⁶ ARROYAVE y HENAO. Óp. Cit., p. 92-93.

acción educativa va tras la persuasión, el ajuste del sujeto para que adopte la nueva conducta propuesta y asuma ciertos comportamientos.

Esto no significa que los sujetos actúen por convicción, de manera consciente y atendiendo a sus propios requerimientos, sino que es de nuevo, un ajuste en el sujeto para que se “contextualice”, se ajuste a las demandas del contexto.

Y habría un tercer *interés socio-crítico, liberador* que busca develar las lógicas de poder existentes en las relaciones sociales y romper con las lógicas de dominación y dependencia. El énfasis está puesto en las relaciones e interacciones entre sujetos, de éstos con su entorno y con la construcción de conocimientos y prácticas sociales, que los sujetos construyen socialmente su vida cotidiana y, en esa medida, aprehendan la realidad y actúen en el mundo⁵⁷.

Desde este interés se busca la potenciación, el protagonismo de los sujetos sociales, para que éstos sean dueños de su propio destino, para que puedan ejercer su autonomía, su libertad, su dignidad, para que puedan ser sujetos de esperanza, de proyecto y para que puedan tener decisiones de cómo responder a sus necesidades⁵⁸.

El proceso educativo no solo pretende alcanzar las condiciones para lograr la participación de los sujetos en las instituciones o espacios de la vida, sino también propiciar el empoderamiento que puedan tener hombres y mujeres en estos escenarios e instituciones. Se busca generar cambios en los sujetos, habilitarlos, pues son éstos los que generan cambios en la estructura social.

⁵⁷ *Ibid.*, pág.

⁵⁸ GHISO COTOS, Alfredo Manuel. (2005). “Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social”. En: Textos y Argumentos. Procesos, acciones y saberes en la investigación social. Medellín, Nº 01 Enero-Junio, 2005, pp. 113-131.

3.4. Los dispositivos pedagógicos

La modernidad genera cambios en las formas de relación económica, ya no es la relación con la tierra la que vincula al sujeto al mundo, sino su articulación al proceso de producción a las dinámicas de producción de la fábrica, mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una disciplina, a un orden, que es el orden de la producción:

El capitalismo libera los cuerpos de la tierra y los somete al régimen del dinero: acumulación o salario. La disposición disciplinaria impondrá una sociedad de normalización constreñida por la orden. De ahí que los cuerpos sean regulados por la disciplina que marca ritmos y rutinas para someter el alma y producir en el sujeto una memoria mayoritaria que interioriza los códigos del cuerpo fábrica. De esta manera se conjugan un conjunto de dispositivos institucionales que regulan actitudes y comportamientos, prácticas y discursos sobre la superficie de orden de la producción. Esta regularidad diferenciará al normal del anormal, al incluido del excluido⁵⁹.

De esta manera se empieza a generar esta lógica de binarios (normal/anormal, incluido/excluido), en aras de la construcción del proyecto fundacional de la nación, el cual se instaura desde las instituciones modernas: la escuela, los hospicios y las cárceles, que reglamentan y regulan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria.

El discurso disciplinar (las ciencias sociales, la biología, la pedagogía), sería el encargado de dar forma a ese tipo de sujeto deseado y de modelar la subjetividad, ordenados en función del control que a su vez permita la gobernabilidad de los individuos y la supeditación de éstos al orden instaurado:

Mientras la sociedad disciplinaria se va dibujando desde el siglo XVII al calor de la revolución industrial y el nacimiento del individuo, la biopolítica emerge en la

⁵⁹ JARAMILLO, Antonio. (2007). La Escuela: ¿un modulador de la subjetividad?. En: Escuela, cuerpo y Biopoder. (pp 8-25). Medellín. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Cuadernillo N° 44, pág. 6

superficie desplegada con la aparición de los saberes biológicos, la democracia y el sujeto de derechos. Se trata de una forma de gobierno que permite al Estado dirigirse a las poblaciones. En la sociedad moderna la vida es gobernada por la política en eso consiste el biopoder. Nuevos saberes y poderes desde el orden biológico van a permitir visibilizar la humanidad especie, las posibilidades de control y modificación⁶⁰.

Esta idea de disciplina como una serie de técnicas dirigidas al cuerpo individual con el fin de volverlo dócil y eficaz; es nombrada por Foucault como un ordenamiento anatomopolítico dirigido a los individuos que los ubica en espacios de encierro, con el propósito de optimizar las formas de ejercicio del poder y la productividad de los cuerpos en instituciones como la escuela, la cárcel, el hospital y la fábrica:

La disciplina es garantizada mediante un conjunto de procedimientos dirigidos al cuerpo individual: organización espacial de los cuerpos que son distribuidos: separados, alineados, puestos en serie y vigilados; supervisión, ejercicio y adiestramiento de los cuerpos para incrementar su fuerza útil; racionalización y economía en el ejercicio del poder para incrementar su eficacia mediante: sistemas de vigilancia, jerarquías, inspecciones, escrituras, informes⁶¹.

La pedagogía es el gran artífice de la materialización del proyecto de modernidad. La escuela forma ese tipo de sujeto que los ideales regulativos del estado-nación estaban reclamando: lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”, que le permitan introyectar una serie de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad.

La modernidad tuvo un fuerte impacto de la experiencia colonial en el establecimiento de las relaciones de poder. Fue a partir del colonialismo que se generó ese tipo de poder disciplinario que, según Foucault, caracteriza a las sociedades y a las instituciones modernas. Es así, que el concepto de poder disciplinar resulta de gran potencia para comprender la lógica que orienta las relaciones de poder en instituciones como escuelas,

⁶⁰ *Ibíd.*, pág. 6.

⁶¹ *Ibíd.*, pág. 5.

hospitales, prisiones, fábricas, entre otras, así como también por fuera de éstas. Foucault describe el poder disciplinar como algo que circula, en lugar de algo poseído, como productivo y no necesariamente represor, que existe en la acción, que funciona al nivel del cuerpo.

3.4.1. Las prácticas educativas como espacios de producción de sujetos

Foucault aporta en la comprensión de las prácticas educativas y terapéuticas como escenarios que, más que mediar en la constitución del sujeto, lo producen, ocupando una posición activa en la construcción de la experiencia de sí que realiza el individuo a través de la orientación de diversas prácticas y de la generación de ciertas condiciones para la creación de discursos en relación al sí mismo:

La aproximación foucaultiana invierte la perspectiva en la que las prácticas pedagógicas o terapéuticas son un espacio de posibilidades, un entorno favorable, delimitado y organizado para que las personas desarrollen y/o recuperen las formas de relación consigo mismo que las caracterizan, para considerarlas como “mecanismos de producción de la experiencia de sí”. Como dispositivos, en suma, en los que se constituye una vinculación entre unos dominios de atención (que dibujarían lo que es real de uno para sí mismo) y ciertas modalidades de problematización (que establecerían el modo como se establece la posición de uno respecto a sí mismo). En definitiva, prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí⁶².

Esta problematización permite develar que la idea de lo que es ser sujeto, es histórica y culturalmente contingente, resultado de un complejo proceso de fabricación en el que se conjugan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad, es todo aquello que puede y debe ser pensado.

⁶² LARROSA, Jorge (2000). “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí” En: Escuela, poder y subjetivación. Madrid, Piqueta. Pág. 272.

Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio... es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como “sujetos”. O en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular⁶³

3.4.2. Técnicas de poder disciplinario

Continuando con la perspectiva foucaultiana, la educación es considerada una práctica disciplinaria de normalización y control social, cuyas prácticas se organizan como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de los sujetos mediante ciertas tecnologías de clasificación y división tanto entre individuos como en el interior de los individuos. La producción pedagógica del sujeto remite a procedimientos de objetivación, metaforizados con el panoptismo y entre los que el “examen” tenía una posición privilegiada.

La visibilidad es, para Foucault, cualquier forma de la sensibilidad, cualquier dispositivo de percepción. El oído y el tacto en la medicina, el examen en la pedagogía, la observación sistemática y sistematizada en cualquier aparato disciplinario, la disposición de los cuerpos en los rituales penales. La imagen del panóptico preside los análisis foucaultianos de Vigilar y castigar, en esta obra, la prisión, la fábrica, el hospital y la escuela son, entre otras cosas, máquinas de ver. Dispositivos para “hacer visibles” las personas que capturan (presos, trabajadores, enfermos o niños), y para “hacer eficaces” los procesos que realizan (reformular, producir, curar o enseñar)⁶⁴

Este análisis, permite reconocer diversas formas posibles de poder que se presentan en las instituciones educativas de todo nivel: la disposición de su espacio, las regulaciones que

⁶³ *Ibíd.*, pág. 273

⁶⁴ *Ibíd.*, pág. 296-297.

gobiernan su vida interna, las actividades que se organizan en ella, las personas que se encuentran allí, cada una con el rol que desempeñan.

Otras técnicas develadas por Foucault, son reseñadas por Gore⁶⁵:

La *Normalización*: considerado por Foucault como un elemento clave en el funcionamiento del poder disciplinar moderno. Tal juicio normalizador se da a menudo a través de comparaciones, de modo que se citan las acciones individuales con referencia a un tiempo campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que hay que seguir. También se puede entender como invocar, exigir, establecer o adaptarse a una norma estandarizada; definir lo normal:

Una cierta generalidad significativa se movía entre la menor irregularidad y el mayor de los crímenes: ya no se trataba del delito, del ataque al interés común, sino del alejamiento de la norma, de la anomalía; eso era lo que obsesionaba a la escuela, al tribunal, al manicomio o a la prisión⁶⁶

La referencia a las normas aparece como un rasgo común de la pedagogía, educar consiste en enseñar normas de comportamiento, de conocimiento y actitudes. Aquí, la productividad del poder parecería un precepto fundamental de la actividad pedagógica.

La *Exclusión*, indica el lado negativo de la normalización, la definición de lo patológico. Para Foucault es una técnica destinada a trazar los límites que definirán la diferencia, las fronteras y las zonas. Las técnicas de exclusión son omnipresentes en pedagogía, posicionan a cierto tipo de sujetos, ciertas disposiciones o comportamientos como 'mejores', mientras que otros quedan rápidamente excluidos.

⁶⁵ GORE, Jennifer M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En: Thomas Popkewitz [et-al]. El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación. [págs. 228-249]. España: Pomares Corredor.

⁶⁶ *Ibíd*, pág. 229-230.

La *Clasificación* consiste en diferenciar a los grupos o individuos unos de otros, clasificarlos, es otra técnica común dentro de la elaboración foucaultiana del poder disciplinar, la asignación de roles de género, da cuenta de esta práctica.

La Distribución: es considerada por Foucault como una práctica que a través de la ubicación de los cuerpos en el espacio (disposición, aislamiento, separación, clasificación), se contribuye al funcionamiento del poder disciplinar, como lo es la distribución de los estudiantes bien sea en aulas, o exigirles a los estudiantes que formen grupos.

La Individualización: que consiste en darse carácter individual a sí mismo.

La Totalización: la especificación de colectividades, el dar carácter colectivo forma un elemento de actividad pedagógica fácilmente reconocible. Ésta se puede lograr mediante sencillas estructuras lingüísticas, como utilizar la primera persona del plural, la generalización de lo que hacen las personas, citarse como parte de diversos colectivos, dan cuenta de esta práctica.

La Regulación: que consiste en controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo. La regulación implica a veces referirse al conocimiento y no sólo a las reglas o restricciones de grupo.

Técnicas que se emplean en la construcción de conocimiento, en la construcción de relaciones entre participantes en las diversas situaciones, en la construcción y mantenimiento de subjetividades particulares, definiendo al sí mismo. Técnicas que según Gore, están presentes en el ejercicio de las relaciones de poder tanto en situaciones radicales, como en las institucionalizadas y no institucionalizadas.

La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla por medio de todo un conjunto de comunicaciones

reguladas: lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia, notas diferenciadoras sobre el “valor” de cada persona y de los niveles de conocimiento y de toda una serie de procesos de poder: recinto cerrado, vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal.

Estas técnicas, permiten develar el régimen de verdad que configura a la institución escolar, la arbitrariedad en la que se fundamentan sus prácticas de selección de conocimientos y contenidos, la validez o invalidez de éstos conocimientos, las prácticas de descalificación de ciertos saberes, entre otras prácticas que transmiten la idea de la existencia de conocimientos, culturas y valores superiores, mejores que aquellos de los que son portadores los sujetos que asisten al acto educativo:

Si analizamos la cultura escolar en su desarrollo histórico podremos advertir la existencia de una variedad de indicadores que revelan los efectos de verdad de las operaciones discursivas de la escuela. Tanto los criterios únicos de validez para distinguir los conocimientos verdaderos de los falsos, o para jerarquizar los saberes elaborados por encima de los del sentido común, así como también los estilos estandarizados de evaluación, consideradas las medidas objetivas del rendimiento escolar, o la supremacía del texto escolar por encima de otros formatos culturales, sin olvidar el lugar que se le asigna a las disciplinas curriculares como soporte excluyente de los conocimientos escolares, son reveladores del autoritarismo de los significados. En términos de Bordieu, la “violencia simbólica” no radica en el carácter de verdad de los contenidos que impone sino en las modalidades de sentido que vehiculizan. Lo que perdure como aprendizaje probablemente no sean las informaciones puntuales pero sí la idea de jerarquía cultural, la idea de que un punto de vista predomina como el mejor y que el criterio de autoridad radica en la institución oficial⁶⁷

3.4.3. La noción de dispositivo pedagógico

De acuerdo con Larrosa, un dispositivo pedagógico es cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, siempre que esté

⁶⁷ DUSTCHASKY, Silvia y COREA, Cristina (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, pág. 17-18.

orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma.⁶⁸

Las prácticas educativas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir⁶⁹

3.4.4. Dispositivo en clave de potenciación

Desde opciones alternativas a la caracterizada por Foucault como la educación popular, el dispositivo pedagógico se intenciona hacia la deconstrucción de las relaciones sociales presentes en el encuentro educativo y que refuerzan el ejercicio del poder como exclusión, para levantar en su lugar un proceso de apropiación de conocimientos y prácticas por parte de los sujetos del acto educativo que les permita recuperar su condición de sujetos críticos, autónomos y reflexivos.

De acuerdo con Mejía⁷⁰ la educación popular supone una construcción a través de unos instrumentos que deben ser pensados no solo en función de determinadas relaciones estructurales sino también, de unas relaciones de poder muy específicas.

Es entonces que los dispositivos pedagógicos tienen la carga de lo político, desde ellos es posible promover procesos de desaprendizaje en los que el docente se descentra de su lugar de poder y reconoce a los educandos como sujetos con saberes, memoria y experiencias.

⁶⁸ LARROSA, Óp. Cit., p. 291.

⁶⁹ *Ibíd*, pág. 291.

⁷⁰ MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Miryam (2000). *Pedagogías y metodologías en educación popular*. La Paz, CEBIAE, p. 146.

Los dispositivos están cruzados por las opciones éticas del sujeto educador, como pueden ser: asumir la construcción plural de la norma, reconocer al sujeto en su capacidad de expresión, posibilitar el ejercicio interactivo de construcción y aplicación del saber, el reconocimiento de la diversidad, la contextualización de los procesos de creación y construcción del saber⁷¹.

El poder es asumido como una construcción plural por parte de los sujetos involucrados en el desarrollo del dispositivo, que es ejercido por medio de interacciones democráticas en un ambiente propicio a la toma de decisiones y acciones creativas. El poder contribuye a construir una relación emancipadora por y con el saber, que fisura la dominación y el autoritarismo del educador sobre los sujetos que participan en el desarrollo del dispositivo⁷².

Por tanto, el dispositivo pedagógico en clave de potenciación se apoya en los diferentes componentes de la práctica educativa como la espacialidad, la corporeidad, los recursos, como elementos que pueden permitir el hacer colectivo, atravesar el saber, el lenguaje, fisurar la autoridad –poder- del educador, constituir individuos, grupos o personas:

Consideramos, desde una perspectiva socio-crítica y humanista, que el taller como dispositivo investigativo permite fisurar la autoridad dominante del investigador democratizándola, y constituir sujetos de conocimiento y acción capaces de verse y ver al que los ve, beneficiándose con la apropiación de los productos de la investigación⁷³.

3.5. La potenciación de sujetos y subjetividades

El debate entre la perspectiva explicativa y la perspectiva o la lógica de las determinaciones y la lógica de la potencialidad⁷⁴ en las ciencias sociales, permite distinguir

⁷¹ GHISO, Alfredo. "El taller en los procesos investigativos interactivos". Procesos, acciones y saberes en la investigación social. Fundación Universitaria Luis Amigó. Centro de investigaciones. Textos y argumentos Nº 2, pág. 11.

⁷² *Ibíd.*, pág. 11

⁷³ *Ibíd.*, pág. 8.

⁷⁴ Estas características hacen parte del debate que hace Hugo Zemelman en su texto: De la historia a la política, pág. 11-86.

dos formas de concebir los sujetos y su lugar en el mundo: desde una perspectiva explicativa, se reduce la existencia humana a los condicionamientos históricos, dejando sin espacio de actuación a los seres humanos o con pocos márgenes de movilidad, de acuerdo al lugar ocupado en la estructura económica de la sociedad.

Es decir, al hacer parte de un orden preestablecido, que asigna unas posiciones sociales de acuerdo a la clase social de origen, los sujetos no tienen más remedio que vincularse a este engranaje de forma pasiva y mecánica. La estructura social se ubica así, por encima de los sujetos, como una fuerza que extirpa toda posibilidad de existencia, que no se corresponda con su configuración. De esta forma, el énfasis se pone en las estructuras sociales más que en el sujeto.

Esta perspectiva ha marcado el estudio de los sujetos sociales, limitando el estudio de éstos a aquellos factores que los condicionan y afectan, perdiendo de vista el lugar que ocupan los sujetos como reproductores o bien, como constructores y artífices de esas estructuras sociales. Los sujetos sociales serían entonces, un “producto cristalizado de una serie de determinaciones objetivadas”⁷⁵

Situación que puede observarse en el campo de la sociología de la educación, la cual se ha centrado en la categoría de clase social para explicar el éxito o el fracaso de los diferentes grupos sociales en el sistema escolar.

La perspectiva comprensiva se presenta como una alternativa a esta forma de pensamiento hegemónico, aún instalada en las ciencias sociales, en la pedagogía, en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la racionalidad está orientada en la lógica de potenciar lo existente, de asumir lo no acabado; se pone el acento en las visiones de realidad, más que en la teoría, que permitan delinear horizontes históricos y la

⁷⁵ LEÓN, Emma. (1997). “El magma constitutivo de la historicidad”. En: Emma León y Hugo Zemelman. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. [págs. 36-72]. México: Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – Universidad Nacional Autónoma de México, pág. 44.

apropiación de la realidad por parte de hombres y mujeres, quienes asumen la construcción de la historia a partir de la generación de proyectos de sociedad y de su capacidad de reactivación sobre ella.

Descentrarse de la perspectiva explicativa, para abrirse a la perspectiva comprensiva en tanto paradigma alternativo, implica trabajar con visiones de lo que es posible, para recuperar la capacidad de re-actuación de los sujetos sobre el mundo, ampliar su conciencia histórica y restituir el lugar de éstos en la construcción de horizontes posibles.

Esto implica el reconocimiento del sujeto no como algo acabado, sino como un ser que se encuentra en un proceso de constitución y deconstitución, que lo convierte en un ser cambiante, dinámico, que se puede desafiar a sí mismo. En consecuencia, el sujeto no es expresión del presente, sino también de lo que ha sido, su memoria y su pasado, así como también de sus horizontes de futuro: “al pensar el sujeto y sus formas de expresión en términos dinámicos, quizá sea posible rescatar las potencialidades del mismo, en particular su subjetividad en el interior de sus condicionamientos históricos”⁷⁶

El nuevo eje articulador de la problemática del sujeto consiste en desplazar el eje de la discusión del ámbito definido por las condiciones estructurales (entendiendo por ello los condicionamientos económicos o institucionales) hacia el eje de la conciencia y su lugar frente a esas condiciones estructurales⁷⁷.

Podemos estar de acuerdo con que el hombre como ser social es el conjunto de sus relaciones de producción, pero ello sin perjuicio de considerar que también es conciencia. No hay sujeto sin historia que lo determine. Historia y determinación marcan la dualidad de un sujeto: ser una entidad sujeta o adherida, por tanto condicionada; pero a su vez, ser una entidad actuante y en consecuencia transformadora de sus sujeciones y condicionamientos⁷⁸

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 28

⁷⁷ ZEMELMAN, Hugo. (2006). “Pensar la sociedad y los sujetos sociales”. En: Revista Colombiana de Educación. Nº 50. Enero-Junio de 2006, Bogotá, pág. 27.

⁷⁸ LEÓN, Óp. Cit., p. 46.

El llamado “rescate” o “regreso” del sujeto, experimentado en diferentes campos del pensamiento y la investigación social en las tres últimas décadas, hace referencia a este sentido del sujeto como proceso, como movimiento de construcción de sí mismo a partir del reconocimiento, la tensión y la lucha contra las circunstancias que lo condicionan. Algunos autores como Castoriadis, Touraine, Ibáñez y Zemelman, reivindican esta posibilidad de surgimiento subjetivo emancipador, instituyente, constructor de realidad.

Asumimos que cualquier sujeto no es algo acabado, sino que siempre está sometido a un proceso constitutivo que puede estar acompañado de transformaciones cualitativas que pueden ir desde lo más nimio, hasta un punto de ruptura radical. En consecuencia, si hay algo que puede caracterizar a un sujeto social es tanto su particular modo de configuración en un momento dado, como el despliegue y desarrollo anterior y posterior de sus realidades, de las cuales ese momento es solamente un punto de concreción (objetivación o condensación) de ese proceso constitutivo permanente⁷⁹

De acuerdo con Zemelman:

La noción de potencia se proyecta a la idea de construcción o de voluntad, que reconoce antecedentes en el Medioevo por el rescate de la voluntad de Duns Escoto, para quien lo potencial está relacionado con la transformación del mundo, lo que es posible por la presencia de un indeterminado en la realidad⁸⁰

Este mismo autor, señala que el concepto de potencialidad se empieza a incorporar en el análisis del sujeto y de las subjetividades sociales a partir, principalmente, de las teorizaciones de Rossana Rossanda y de Lucio Magri. El origen de este concepto se encuentra en el ámbito político, en el debate en torno a la tensión entre los dinamismos sociales y las estructuras institucionales, debate que surge a partir del análisis de las derrotas experimentadas por el movimiento social comunista y el partido socialdemócrata, en Europa, análisis que rescató la idea de la potencialidad del sujeto al interior de los condicionamientos históricos⁸¹.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 43.

⁸⁰ ZEMELMAN, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias– Universidad Nacional Autónoma de México, México, pág. 18.

⁸¹ *Ibíd.*, p. 53.

La potenciación puede entenderse como la activación de las capacidades y facultades del hombre y la mujer como sujetos pensantes, de visiones, esperanzas y también de acciones; que puede partir desde el plano de lo cotidiano hasta esferas más amplias. Activación que pasa por la ampliación de la capacidad de pensar históricamente, fundamentándola en la exigencia de incompletud y de que siempre se dan opciones posibles⁸².

Pensar en clave de potencialidad implica realizar una serie de quiebres y rupturas en la lógica de las determinaciones, que ha sido dominante, para abrirse a una concepción dinámica de la historia, cuyo desenvolvimiento constante no implica necesariamente progreso; a la necesidad de las visiones de futuro, de las utopías, como desafíos tanto para el pensamiento como para la acción.

La utopía exige ser construida, oponiéndose a cualquier concepción fatalista o mítica de la historia; por lo mismo supone un concepto abierto y problemático de la historia, que por lo tanto, se corresponde con la ruptura del orden existente como forma cultural permanente que, además, es aceptada como natural expresión de las necesidades básicas y permanentes del individuo... nos coloca en el marco de la discusión acerca de la capacidad de percibir opciones y en el de la posibilidad de su construcción como las situaciones desde las cuales se construye el futuro⁸³

Pensar la potenciación en el ámbito educativo implica reconocer que ésta no es el resultado de una secuencia de pasos o de momentos. Es aquello que se puede activar en la relación entre educadores y educandos, de manera recíproca, en la interacción, en la apertura y la disposición al encuentro.

⁸² Este concepto es elaborado a partir de los mojones que ofrece el texto "Sujeto: existencia y potencia", citado anteriormente.

⁸³ ZEMELMAN, Hugo. (1989). De la historia a la política: la experiencia de América Latina. México: Siglo XXI Editores – Universidad de las Naciones Unidas, pág. 50.

No es una acción unidireccional del docente “hacia” los estudiantes, sino que es recursiva, se mueve en la tensión entre lo dado y lo inédito. La potenciación es un movimiento que interroga los límites, las determinaciones y busca trascenderlos; para ir más allá de la lógica mutilante y parametral que pone cercos a lo humano, que resta espacios de actuación en los sujetos y que restringe el despliegue de todas las facultades humanas, la posibilidad de ser siendo.

La potenciación implica el reconocimiento del sujeto no como algo acabado, sino como un ser que se encuentra en un proceso de constitución y deconstitución, que lo convierte en un ser cambiante, dinámico, que se puede desafiar a sí mismo. En consecuencia, el sujeto no es expresión del presente, sino también de lo que ha sido, su memoria y su pasado, así como también de sus horizontes de futuro: “al pensar el sujeto y sus formas de expresión en términos dinámicos, quizá sea posible rescatar las potencialidades del mismo, en particular su subjetividad en el interior de sus condicionamientos históricos”⁸⁴

⁸⁴ *Ibíd.*, pág. 28

4. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Se levantan algunos elementos de la práctica educativa, pero el eje central está en la práctica del docente, las características específicas de su estilo de docencia y en los dispositivos de potenciación que asume en su quehacer.

4.1. Los cursos observados

El curso de *Diseño Cualitativo II* se encuentra inscrito en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Los estudiantes que toman este curso, por sugerencia del departamento de sociología, deben matricularlo con el docente que orientó el primer nivel de Diseño Cualitativo. Sin embargo, durante el proceso de matrícula los estudiantes pueden optar por el cambio de grupo o bien, continuar el proceso iniciado el semestre anterior.

El curso en su mayoría, estaba conformado por estudiantes que habían iniciado con Miguel⁸⁵ desde el semestre anterior. Sin embargo, dado que los cursos son abiertos y el proceso de matrícula no se condiciona a la continuidad, para el nivel II de diseño cualitativo se incorporaron estudiantes que provenían de otros procesos y estilos de docencia durante el primer nivel de cualitativo. Esto implicó hacer un reencuadre, de manera que las personas que se vinculaban al curso, comprendieran la dinámica que se llevaba a cabo. El grupo quedó conformado por veintinueve estudiantes de sociología y uno de antropología, para un total de treinta estudiantes: quince mujeres y quince hombres.

⁸⁵ En la redacción de este capítulo, los nombres de los actores de la experiencia no corresponden a los nombres reales, son seudónimos propuestos por la investigadora.

La Línea de profundización I Sistematización de Experiencias de Intervención, es un curso ofrecido por el Departamento de Trabajo Social a los estudiantes de últimos semestres, quienes deben optar por un área de especialización: Familia, Sistematización de experiencias de intervención, e. o.

El Departamento de Trabajo social viene implementando procesos de continuidad en la formación en investigación, por lo cual, los estudiantes que conformaron el grupo observado, venían de un proceso que había iniciado desde hace tres semestres: el oficio de investigar I, II y III. Esto significa que además de que ya existía una relación entre educador y educandos, previa al tiempo de observación de esta investigación, quienes llegan a este nivel de profundización lo hacen porque su interés es continuar el proceso formativo con el docente y el énfasis en la sistematización de experiencias. La metodología es tipo taller.

Este curso es orientado por dos docentes: Miguel y María Fernanda, quienes trabajan colaborativamente desde la misma opción metodológica. El grupo estaba conformado por ocho estudiantes: un hombre y siete mujeres.

El *curso de Pedagogía Social* es ofrecido por el departamento de Trabajo Social a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, como un curso optativo. Los estudiantes provenían de los departamentos de: Historia, Sociología, Psicología, Trabajo Social y de la Facultad de Educación. La dinámicas de este curso difiere de los anteriores, en tanto no viene de un proceso de continuidad, por lo tanto, vivió un proceso de configuración grupal particular.

Al ser un curso optativo, los estudiantes lo asimilan a curso de relleno. Esto fue expresado en varias sesiones en las que el docente interrogó frente a las ausencias y la falta de participación por parte de una cantidad significativa de estudiantes. Durante los

encuentros se fueron explicitando las causas y los motivos de la inasistencia, situación que generó un espacio de reflexividad muy potente para pensar las formas de participación de los estudiantes en el aula de clases. El grupo estuvo conformado por dieciséis mujeres y nueve hombres.

4.2. Los sujetos educables

4.2.1. El educador

El formarse en una Normal aporta la esencia de lo que es la práctica educativa de Miguel: los educadores, comprometidos con su labor educativa, acompañaban a los maestros novatos en la construcción de vínculos con el mundo: el relacionarse en otros espacios diferentes al escenario escolar y el acercamiento a experiencias de trabajo con la niñez y la juventud de sectores excluidos, fueron prácticas que invitaban a construir puentes entre educadores y educandos, entre vida escolar y vida cotidiana, entre teoría y práctica. Más que hacer largas disertaciones sobre la pedagogía y el cómo educar, ***educaban con el ejemplo***. Sus conocimientos, saberes y metodologías también tuvieron un lugar importante en su práctica formativa.

Inicialmente salgo de una Normal donde conté con la suerte de tener educadores que además de darle cartilla a uno y darle su metodología y su saber, educaban con el ejemplo y lo acompañaban a uno y lo involucraban en las actividades que ellos desarrollaban, entonces, creo que la esencia de todo eso estaría en la formación recibida en la Normal y en el haber tenido como ejemplo unos educadores comprometidos con su labor educativa y que lo involucraban a uno en otros espacios de su vida cotidiana y de su vida profesional, entonces, lo motivaban a uno como joven y como maestro novato a vincularse a experiencias de trabajo en barrios, de trabajo con jóvenes de sectores excluidos, en vacaciones, en campamentos⁸⁶

⁸⁶ Entrevista 8PR, 6 de Junio de 2009, p. 1.

A los 17 años Miguel inicia su práctica educativa en una cárcel de menores en un contexto rural. En este encuentro con una población cautiva, Miguel debe tomar una decisión: imponerse ante los niños y niñas o ubicarse en una posición de diálogo; ésta es su opción: ***“hacer una práctica educativa más desde la comprensión, desde el lugar del otro, desde quién es el otro”***⁸⁷.

Posteriormente, Miguel hace parte del Movimiento Educativo Escuela de Familias Agrarias, que buscaba ser una práctica alternativa cercana a los intereses del movimiento campesino y a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas. Con este propósito, la escuela se organiza en sintonía con la cotidianidad campesina: los niños asisten una semana al espacio escolar y después están otra semana en su casa, en los trabajos del campo y haciendo investigación en su comunidad sobre tradiciones, culturas y necesidades, en las que a través de planes de búsqueda, se integran maestros, padres, madres de familia y la comunidad en general⁸⁸.

Al finalizar la Normal, inicia la Licenciatura en Español y Literatura, a la vez que se desempeña como docente de ésta área en un bachillerato nocturno para adultos y como docente en escuelas públicas y privadas de religiosos. La labor docente en el contexto universitario se realiza a partir del ingreso de los adultos del bachillerato nocturno a la universidad, a quienes acompaña como monitor de su proceso formativo. En este momento, Miguel se plantea una serie de exigencias: ser un buen docente y que éste sea un “ejercicio docente más humano, más cercano a las personas, más personalizado”⁸⁹.

Esta práctica educativa en la Normal configura una relación particular entre docentes y estudiantes: los docentes integran a los estudiantes a sus propias dinámicas y los estudiantes integraban a los docentes a las suyas, lo que hace a una interacción entre estudiantes y docentes no sólo en el ambiente escolar sino también en la vida cotidiana, el

⁸⁷ *Ibíd.* pág. 1.

⁸⁸ *Ibíd.*

⁸⁹ *Ibíd.* p. 2.

establecimiento de una relación dialógica y la participación de los estudiantes. De igual manera, esta relación hace a que el otro se integre, que no sea expulsado, puesto que la relación educativa implica a ambos sujetos: educador y educando.

Y siguiendo con los mismos modelos de ser de los educadores que había aprendido en la normal, que eran educadores que más que echar para afuera a los estudiantes los integraban a sus propias dinámicas, y también los estudiantes integraban a los docentes en las dinámicas de ellos, entonces eran ellos los que invitaban era al cine, a aprender a jugar al tenis o hacer algún tipo de actividad, cosas que hacen a que se vaya formando como una relación, una interacción entre el docente y el estudiante, más que sobre lo que pasa en la clase, sobre lo que pasa en la vida, ir más a una actividad y a un ambiente donde fuera favorable el diálogo, la participación de ellos, y realmente aunque uno éstas cosas las hacía con sus miedos, miedo a la supervisión, miedo al rector, miedo a que se le fueran las cosas de las manos, nunca dejó de hacerlo, y a diferencia de lo que uno pensaba, nunca recibí una observación negativa⁹⁰

Hacia la década de los 80, Miguel se separa de la educación escolarizada, para vincularse a procesos educativos articulados a organizaciones no gubernamentales, experiencia clave para intencionar su quehacer más allá de lo instructivo (estilo que pone en el centro de la acción educativa la transmisión de contenidos) para orientarlo desde lo formativo, orientado a la restitución en el educador y el educando, de capacidades y habilidades que les posibiliten a ambos reponerse en su condición de sujetos de diálogo, conquistar su palabra, vencer el miedo al encuentro, hacer colaborativamente e interrogar el mundo.

Esos 10 años de experiencia, de trabajo casi que con las uñas y con la gente, sirve mucho para proponer una modalidad y una estrategia de formación (...) que apuntara básicamente a que los contenidos no fueran ajenos a la formación, o sea, que no fuera una cosa profesionalizante, informativa, sino que fuera algo formativo por más que fueran clases de investigación o lo que fuera y que la gente lograra encontrarse en su capacidad de ser gente, ¿sí?, de preguntarse, de conversar, de encontrarse con el otro, de construir colectivo de trabajo, seguramente esas intencionalidades no son intencionalidades propias del mundo académico universitario, pero son intencionalidades de un educador que a lo mejor piensa que la sociedad puede ser distinta y que el conocimiento ocupa un lugar también en la

⁹⁰ *Ibíd.* pág. 2.

*solidaridad, en las relaciones humanas, en la forma de actuar como sujetos y no que el conocimiento por un lado y la forma de ser va por otro*⁹¹

A finales de los setenta Miguel descubre la existencia de un movimiento alternativo llamado 'Educación Popular en América Latina', que en algunos casos estaba asociado a los sindicatos, a los movimientos campesinos o a partidos políticos que en ese momento podían ser clandestinos y que buscaban (ser) un movimiento de resistencia a la dictadura (argentina) y de búsqueda de espacios de práctica democrática.⁹²

El encuentro con el pensamiento de Paulo Freire permite orientar el trabajo de una manera más consciente y la exploración de cómo vincularlo al trabajo en el aula y en el escenario escolar. Con el materialismo dialéctico como tradición teórica y su concepción de hombre, de sociedad, de cambio; y la lectura de otros educadores y pensadores como Francisco Gutiérrez y Bio Grossi, se va enriqueciendo y ajustando la idea de un proyecto educativo que tuviera como intencionalidad la construcción del sujeto social, el protagonismo de ese sujeto.

*En el caso mío, la idea fue retomar una idea de Paulo Freire de cuál es su campo de actuación, si el campo de actuación es el aula docente, bueno, cuáles son los desafíos que allí toca enfrentar y qué es lo que hay que transformar y trabájele desde ahí*⁹³

El contexto en el que se gestó la práctica de Miguel, fue un contexto de represión, de dictadura. No fue un contexto en el que todas las situaciones y condiciones estaban garantizadas. Fue un contexto adverso desafiado por las opciones del educador, quien decide "hacer", más que "hablar", encarnar esa forma de hacer diferente, cambios que son posibles, si son deseados.

⁹¹ *Ibíd.* pág. 3.

⁹² *Ibíd.* pág. 3.

⁹³ *Ibíd.* pág. 3.

*Si uno quiere hacer una cosa distinta tiene que usar de creatividad y tiene que más que hablar, hacer cosas y mostrar que las cosas pueden ser distintas entre las personas, entonces, en vez de tener un docente autoritario, como lo podría mandar el sistema, tener un docente que podía escuchar, que podía trabajar con los niños y con los adultos, que se vinculaba con proyectos que iban más allá de la escuela y que tenían una pretensión comunitaria bastante grande, un docente que no se cerraba en sus horas de clase, sino que también conocía los ambientes de familia de donde venían los muchachos, y que trataba de tener un contacto más de los territorios próximos en los que los muchachos habitaban...*⁹⁴

4.2.1.1. Las opciones del educador

Desde la opción de asumir el aula de clase como campo de praxis, el docente asume la tarea de desafiarse a sí mismo y de desafiar a los estudiantes a no conformarse con lo mínimo. Tarea difícil en el teatro de la escuela, en el que pronto aprendemos, sutilmente, el papel que nos corresponde desempeñar: fingir que se aprende o que se enseña. En las ficciones de la escuela no es necesario aprender, basta con hacer “como si”, como si nos importara, como si tuviera sentido.

Esta intencionalidad expresada por el docente, de asumir la práctica orientada por un propósito de **habilitar al sujeto para que pueda desenvolverse en el contexto** a la vez que le posibilite **hacerse consciente de su proceso formativo**, es valorada por los estudiantes, quienes marcan la diferencia entre este curso en el que se evidencia una intención formativa, a diferencia de los otros que te dejan pasar sin una realimentación pertinente. También señalan la importancia de este espacio de interlocución con el docente y con los compañeros:

El docente inició el encuentro haciendo una realimentación de los textos que contienen los avances del proceso investigativo. Llamó la atención frente a la reseña bibliográfica, que en todos los casos, era incorrecta. Hizo el llamado para que quienes hubieran tenido una nota muy baja y quisieran mejorar el texto, lo hicieran. Insistió en la importancia de que el ejercicio fuera asumido con seriedad, pues las preguntas no son ingenuas, además de señalar que la forma de presentar

⁹⁴ *Ibíd.* pág. 2.

los trabajos, es una forma de presentarse ante el otro y que por respeto, deberían haber unos mínimos, 'es también el respeto propio'. Posteriormente explicita cuáles fueron los criterios para evaluar los proyectos (...).

Javier valora el hecho de que el profesor haga esas observaciones, puesto que en el proceso formativo en la universidad se pasan de largo esas cosas, escasamente saben por qué tienen una calificación y no otra y que los docentes pocas veces se detienen a hacer ese acompañamiento.

DOC: 'no es mi opción la de dejar hacer: hagan como puedan, me da lo mismo; o pobrecito, no pudo. Lo que hacemos en la universidad es inhabilitar sujetos. Mi opción al contrario, es aportar en la formación de jóvenes que saben del oficio de investigar'.

LEO: 'venimos con las ganas y la intención de aprender'.

Lis resalta que lo que el docente está haciendo les permite estar en la facultad y tener criterio para saber en qué fortalecerse. Javier valora el espacio del grupo, en tanto encuentra interlocutores válidos y diversas posiciones frente al tema.

DOC: 'la opción que orienta mi práctica es que se habilite, que usen todas las herramientas con competencias, claridad para el trabajo. Hay herramientas que uno las tiene que ir armando, otras apropiárselas... hay que aprender. Esas herramientas permiten la expresión de la creatividad, que podamos terminar sabiendo trabajar con suficiencia'...⁹⁵

La opción de Miguel busca la construcción de una relación dialógica, en la que es importante que tanto educador como educando se comuniquen y realimenten permanentemente, en la que sea posible el mutuo aprendizaje. En este tipo de relación, el otro es un cómplice y no un adversario o alguien con quien hay que compararse y competir:

Como educador, busco que aprendamos a aprehender con otros, en un ambiente que facilite el encuentro dialógico. Enfoco la práctica educativa en la construcción creativa con otros, nos habilitamos en dejarnos desafiar, como individuos y como grupo, por los problemas a resolver y las reflexiones a dar en forma colectiva, donde el otro es un colaborador y no la imagen viva del competidor o de la amenaza que no me deja ser⁹⁶

⁹⁵ Diario de Campo curso de Diseño Cualitativo II. 7 de Octubre de 2008. Medellín.

⁹⁶ Carta del docente al grupo de Pedagogía Social, Octubre de 2008. Medellín. Pág. 2.

El papel del docente frente a la diversidad y la desigualdad que se expresan en las aulas, como lo visibiliza Miguel, es vital en tanto el docente sea capaz de leer lo entramados culturales que se ponen en escena y las relaciones de poder que se establecen, y de orientar de forma conciente su práctica de manera que ésta permita problematizar formas de relación inequitativas, excluyentes, que ubican a unos por encima o por debajo de otros en relación a una supuesta jerarquía de valores.

Hay una diversidad muy grande, hay intereses también distintos y dispersos, hay ubicaciones en el mundo también muy diferentes y a veces contradictorias, hay estudiantes que son lo que quieren y hay otros que no tienen ni idea, en concreto lo que hay ahí es lo que hay en el mundo, lo que somos en el mundo, o sea esa diversidad y esa desigualdad, entonces, esa diferencia entre gente muy motivada y ubicada y gente que ni tan motivada ni tan ubicada, sino que están en una búsqueda, entonces ahí el problema no es tanto del estudiante en su proceso de búsqueda sino del docente en su papel, pienso, si su papel es solamente un papel informativo o es un papel formativo, y entonces si el papel es informativo, la diferencia, la desigualdad no importa, ahora si su papel es formativo, la diferencia y la desigualdad ahí, ya hace que su práctica formativa sea un poco más compleja y que se tenga que hacer consciente de sus opciones, de cómo va a desarrollar su práctica⁹⁷

Durante la entrevista, le he preguntado a Miguel sobre el cambio: ¿qué cambia en los estudiantes a partir de su tránsito por las aulas?, en particular, a partir del encuentro con su estilo de docencia. Con su paciencia de maestro, me aclara que todo proceso educativo busca generar cambios. Comprendo: el problema no es el cambio por el cambio. El problema es si éstos son cambios son “intencionados, conscientemente buscados o si son inconscientes o ingenuamente generados”⁹⁸.

Continúa aclarando cómo en el proceso educativo conciente, “el educador va tras generar ambientes de aprendizaje en los que esos cambios puedan ser percibidos”⁹⁹.

⁹⁷ Entrevista 8PR Óp. Cit., pág. 4.

⁹⁸ *Ibíd.*, pág. 4.

⁹⁹ *Ibíd.* pág. 4.

¿Cuáles son los aspectos en los que se busca cambiar? De manera pausada y con la claridad propia de un maestro en su oficio, Miguel continúa relatando:

*En la tradición en la que yo estoy ubicado pienso que hay cuatro áreas en las que hay que operar cambios, hay que operar **cambios en las formas de entender las cosas**, hay que operar cambios en las **formas de sensibilizar las cosas**, de hacerlas vivenciar y hay que producir cambios también en la **forma de la expresión** que se hace de la realidad, y por último uno dice, si cambia el conocimiento, si cambian las formas de emocionar, si cambia la forma de expresar, **es posible que cambie la forma de actuar**, entonces serían cuatro áreas de cambios en las que yo tendría que notar algo en el proceso educativo¹⁰⁰*

Pienso en mi práctica, en tantas prácticas educativas, en las prácticas tradicionales. Habitualmente hacen el énfasis en operar cambios en el conocimiento, en la comprensión de las cosas. Pero, ¿es suficiente? Para Miguel no. En el estilo socio-crítico en el cual él se ubica, es importante que estos cambios que se expresan en el conocimiento, en el lenguaje, en las formas de emocionar y de actuar, permitan potenciar a las personas, habilitarlas para enfrentar desafíos, para dar respuestas, para trabajar con otros, para trabajar autónomamente¹⁰¹. Aunque como él lo expresa, no se logra en todos los casos, ni estas cuatro áreas de cambio las leen todos los educadores; no renuncia a su opción consciente, a asumirse como sujeto, ni a su reflexividad sobre lo que genera el encuentro con los sujetos que acuden al acto educativo.

4.2.1.2. El diseño del proceso educativo

Cada encuentro es único. Cada curso tiene su propia dinámica, su propia personalidad. Cada proceso es singular. Desde la perspectiva en la que se ubica Miguel, no valen los diseños únicos, no valen los diseños a prueba de contexto, de grupo o de sector poblacional. Cada proceso implica un diseño particular, una construcción conjunta.

¹⁰⁰ *Ibíd.* pág. 4-5.

¹⁰¹ *Ibíd.* pág. 5.

Este diseño parte de reconocer unos momentos, que permitan que el encuentro realmente pueda ser un espacio educativo. Es así, que cada sesión tiene un momento de encuentro, posteriormente viene un momento de intercambio de experiencias, otro de ampliación de las mismas, así como también un momento de debate, proyección y aplicación. En el desarrollo de los encuentros se puede ver cómo éstos se van dando de forma fluida, evidenciando una articulación entre teorías y experiencias, la puesta en escena de conocimientos, saberes y aprendizajes del docente y los estudiantes.

- Momento de encuentro: los encuentros inician con una lectura que disponga al grupo a la conversación, al diálogo con autores y que active el deseo de participar.
- Momento de intercambio de experiencias: se orienta una actividad en la que los estudiantes realizan un ejercicio individual o grupal, en el que se ponen en escena las experiencias y acumulados con los que cuentan ellos y ellas.
- Momento de aplicación: en el que a partir de una tarea, una situación a resolver se pone en escena la capacidad para resolver un problema, de esta forma se construyen conjuntamente los aprendizajes.
- Momento de ampliación de experiencias, debate y proyección: puede realizarse a través de una plenaria, un conversatorio, en los que se socializa la producción grupal y se genera un diálogo en el que se evidencian aprendizajes, elementos apropiados por los estudiantes, nuevos conceptos.

Tabla 3: Diseño del proceso educativo

MOMENTO	DESCRIPCIÓN
ENCUENTRO	<p>El espacio está dispuesto en mesa redonda. Los estudiantes van llegando poco a poco. El docente inicia el encuentro planteando que se hará un ejercicio con notas de prensa sobre la intolerancia para tematizar, codificar, qué nombres dan cuenta de un atributo y continúa con una lectura de la introducción del texto de Wallerstein: Las incertidumbres del saber. Los estudiantes toman notas. Al terminar la lectura, el docente dice: ‘Si es así la introducción, imagínense cómo será el texto...Tienen la palabra’. Los estudiantes empiezan a reaccionar al texto, piden la palabra dirigiéndose a Miguel y hacen eco de algunas frases, para lo cual, se remiten a las notas tomadas o lo relacionan con otros autores o experiencias.</p> <p>Robin: ninguno de los tres tiempos se puede determinar aprehender, se da más importancia al presente, ya está objetivado.</p> <p>Laura: la importancia del pasado se construye en función del presente. El pasado también nos constituye, no de manera determinante. El tiempo lo damos como algo dado, no lo cuestionamos, no hay un pasado único”</p> <p>Miguel: releo un párrafo del texto y lo relaciona con Berger y Luckman, ‘quienes plantean que nos socializamos desde legitimaciones y obligaciones: ¿Qué le enseñan a uno en la universidad?, pasados...’</p> <p>Luis: “para Shutz el tiempo es imposible de aprehender: ni pasado, ni presente, ni futuro. Muchos interpretamos el pasado de manera diferente, pero queremos imponer, esto pone en evidencia rasgos de intolerancia”¹⁰²</p>
INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS Y APLICACIÓN	<p>El docente propone conformar grupos para hacer la lectura de dos artículos de prensa, frente a los que propone identificar rasgos, características, expresiones, componentes de la intolerancia. Explica que la idea es lograr leer el texto y subrayarlo, identificar qué dice de la intolerancia, qué tipo de intolerancia se presenta: “la tarea es aprender a acotar, a analizar un texto... esta es una clave en investigación cualitativa: la gente se narra, se relata. El problema es qué hago con el relato del otro, cómo construyo un saber incierto con el relato del otro, qué me dice el otro de lo que yo quiero saber”.</p> <p>El docente escribe en el tablero los aspectos a tener en cuenta en la lectura: ¿Qué me dice el texto de intolerancia?, características, circunstancias, causas, síntomas, cómo la gente nombra, ¿lo asocia a qué?, ¿se manifiesta cómo?, legitimaciones, objetivaciones, tipificaciones. Y agrega: ‘No estamos haciendo filosofía de nada, referencien, a partir del texto traten de armar una noción fundada de intolerancia, no es lo que yo pienso, trabajo el material que tengo. ¿Qué categorías emergen?, ¿qué nombres? Y señala como este es un método inductivo que va de la particularidad a la generalidad. Se conforman los subgrupos de manera espontánea.</p>

MOMENTO	DESCRIPCIÓN
AMPLIACIÓN DE EXPERIENCIAS, DEBATE Y AMPLIACIÓN	<p>Después de un tiempo en el que todos los grupos han terminado, el docente hace un llamado: “pongámonos en posición de experiencia cuyo rasgo es la escucha, el investigador cualitativo es capaz de leer las palabras del otro, de anteponer las palabras del otro a las de sí mismo. Va al otro, el otro que te dice sobre lo que estás buscando, el otro cómo ejemplifica, el otro cómo responde’ y propone poner en común aciertos, desaciertos,’ el tema no es ajeno”.</p> <p>Martín: a pesar de que el tema es cotidiano cuesta, uno habitualmente no está en actitud de desnaturalizar los discursos.</p> <p>Miguel: ¿Qué se dificulta, qué me permite?</p> <p>Rubén: poder abstraer algo que es de todos los días, es complicado tratar de conceptualizar.</p> <p>Lucía: se presenta dificultad al ubicar una frase, cómo nombrarla, cómo llamarla. Requirió hacer la lectura varias veces.</p> <p>Miguel: (asiente con la cabeza) ¿Dónde está el poder que uno tiene como investigador?, ¿qué hace uno con la información de las entrevistas?, a lo mejor eso es lo que no se enseña... a veces los cursos no llegan a eso. Construir teoría tiene su dificultad. Construir conceptos fundamentados tiene su dificultad. Estamos construyendo sujetos de diálogo teórico. Ustedes pueden dialogar con el autor si son sujetos de diálogo, si tienen con qué. Por ejemplo, en el presupuesto participativo se dice: ‘es que la gente es apática’ o será que no han podido construir su condición de ciudadanía?, lo que hacen los profesionales es repetir... buenos repetidores, muy malos dialogantes... sujetos que comprenden cosas, capaces de nombrar cosas... ¿quién contrasta qué?, ¿quién supera qué?</p> <p>Uno de los grupos lee las categorías que derivaron del ejercicio de tematización. El docente interroga frente a en dónde se expresan algunas de las categorías que ellos encontraron en el texto, los integrantes del grupo buscan y no encuentran soporte en el artículo de prensa. De esta forma se orienta frente a la coherencia que debe existir entre la información y la categoría o el código. Otro grupo lee sus categorías y el docente señala cómo van apareciendo puntos de encuentro entre ambos grupos: discriminación, miedo.</p> <p>El docente interroga a Lis: “¿se pilló lo que hicimos?”. Lis: “contrastar lo que está en los textos”. Miguel: “contrastamos un código para saber si existe un patrón, por ejemplo lo del miedo. ¿Aparece en el texto de otros la descalificación, la discriminación? Nos vamos dando cuenta de cómo un código puede estar en diferentes fuentes”.</p>

Pero no es la secuencia de momentos la que le da el sentido al espacio educativo, no es la mecánica del diseño; son las opciones del educador las que favorecen la creación de ambientes de diálogo, que potencien el aprendizaje cooperativo, el reconocerse y reconocer al otro, la vivencia de relaciones democráticas e incluyentes en los espacios escolares, la conquista de la palabra y el ejercicio del poder.

Una estructura del proceso que está definido en esos tiempos, está orientada por unas opciones de que los sujetos que se encuentran tienen que reconocerse, tienen que escucharse, tienen que dar cuenta de su palabra y ejercer su poder, tienen que ser capaces de discernir qué tipo de información o de contenido les es útil y les permite ampliar lo que ellos ya conocen, o sea, ese diseño del proceso educativo no es un diseño que esté ajeno a los principios que lo fundamentan, ahora uno puede decir, un proceso educativo lo puede hacer uno con una orientación conductista o instructivista, pues posiblemente sí, el secreto no está ahí, el secreto está en cuáles son las opciones, porque yo puedo hacer una lectura y después poner a recitar a todos qué fue lo que dijo el libro, pero esa no es la pregunta, la pregunta es bueno, ¿y qué entendieron?, ¿qué les llamó la atención o qué quedó resonando en la cabeza de ustedes?. Ya habrá momento para decir qué es lo que dice el autor, entonces esa posibilidad de escucharse, que no solamente vas a escuchar la voz de la autoridad sino que vas a escuchar la voz de otro, aunque esté leído por la autoridad y que vos a partir de eso escuchás la voz de los otros, que son pares, que son compañeros”¹⁰³.

Esta opción del educador, es coherente con el estilo socio-crítico, particularmente desde la educación popular, que implica una opción de transformación, una opción ética en la que se promueve el reconocimiento de los poderes presentes en las personas, que busca habilitarlas para que puedan leer la realidad social en la que están insertas, desmitificarla y actuar de manera consciente para modificarla.

4.2.1.3. El educador desde los educandos

Si algo es reconocido por los estudiantes, es la **pasión, el carisma y el gusto por la docencia**, los que definen a Miguel. Esa capacidad de motivar y despertar interés, sólo pueden atribuirse a alguien que vive eso de lo que habla, que es parte de su experiencia vital y no mera palabrería.

Por un lado el conocimiento, por otro lado la pasión que él tiene, cuando alguien tiene pasión en algo vos como que te encarretás, este man por qué estará tan encarretado, ¿qué es lo que hay detrás de ese tema?, eso pasa por lo personal, por el carisma del profesor, uno pasa por muchos profesores que no, que están ahí, que uno puede ver varios cursos con ellos pero que nunca se interesó, no hay esa motivación... o sea motivación sería la palabra¹⁰⁴

La **emocionalidad**, es un elemento configurador del encuentro y del conocimiento que se construye.

Pareciera que estuviéramos descubriendo cosas muy importantes, nosotros sabemos que es una persona muy tesa y para que ese profesor se emocione (...) yo lo valoro mucho y pone esos ojitos de niño, así brillantes todo lindo (...) libros de estrategias metodológicas cualitativas hay muchos, pero yo creo que si uno lee un libro nunca lo va a motivar como el profesor lo ha motivado a uno, lo motiva a uno a estudiar este cuento¹⁰⁵

Miguel requiere del educando, necesita de su palabra, de su participación en la construcción del encuentro, requiere de la reciprocidad, de la correspondencia en la generación de un espacio que sea educativo, humano. No se conforma con la inasistencia, no es indiferente. Reacciona ante el desinterés y la apatía.

Yo he notado que Miguel reacciona con las personas que son así, eh... como si, o las personas que por x o y motivo como que no logran captar lo que él quiere promover, igual es muy bonito cuando el profe se siente correspondido, porque uno se siente correspondido como estudiante, pero ¿qué tal el profe?, cuando uno no responde con un trabajo ellos son, algunos pues, ellos son como, ah, lo construimos todos, todos somos igual de importantes¹⁰⁶

Los estudiantes, reconocen en el docente su experiencia y conocimiento, capaces de activar el deseo de conocer y de vincular ese conocimiento con la realidad.

Lo que proponía Miguel, generalmente siempre era fluido y siempre terminaba y siempre íbamos al final, siempre quedaban cosas, el tiempo siempre faltaba, nunca se agotaron temas, quedaron siempre abiertos, quedó más interés por las cosas, deseos de abordar lo que se estaba hablando, deseos de vincular eso con la realidad, que es otra cosa que yo creo que es un logro, en este caso del profesor¹⁰⁷

No es un docente mínimo, es un docente comprometido con el proceso de aprendizaje, que va más allá del aula para vincularse a otros espacios formativos. Se exige y exige hacer

bien las cosas, más que abordar los contenidos de forma bancaria, se detiene, se interesa por el aprendizaje verdadero, pregunta, interroga, moviliza la criticidad. Desafía a los estudiantes para que no se conformen con lo mínimo, para que aprendan el oficio de investigar.

Nos fue muy bien en ese proyecto porque nos exigió, cuando a uno le exigen uno trabaja y él se detiene mucho cuando sabe que no vamos bien, a él no le importa que corra el tiempo, a él no le importa que se acabe el semestre y no pasemos a otro tema, lo que le importa es que aprendamos, que sepamos lo que él nos está explicando¹⁰⁸

Una actitud de aprendizaje permanente y de humildad, son también atributos de Miguel, quien no deja de emocionarse con cada logro de los estudiantes, con cada aprendizaje.

A mí me parece que Miguel mantiene una actitud de aprendizaje, y esa actitud es muy joven porque algunos adultos ya creen que se las saben todas¹⁰⁹

4.2.2. El educando

4.2.2.1. La experiencia de ser estudiante

Ser estudiante de una profesión en el área de las ciencias sociales y humanas, es una experiencia configurada por diversas vivencias. Por un lado, se experimentan los prejuicios y estereotipos de familiares y amigos frente a su opción profesional, la cual llega a ser descalificada, especialmente en el caso de quienes estudian sociología, pues se considera que esta disciplina es inútil e improductiva. Estas valoraciones generan en los estudiantes incertidumbre, momentos de cuestionamiento de su elección.

Sin embargo, el encuentro con el estilo de docencia de Miguel, es señalado como un factor que motiva, que anima a proyectarse, a leer posibilidades.

Hay estigmas con las carreras, que ser sociólogo no sirve para nada, que se necesita que produzca, yo creo que a todos nos han dicho con más o con menos

presión, entonces es bonito ver que el profe disfruta lo que hace y eso le da a uno como un aliciente, porque uno a lo largo de la carrera tiene como sus momentos de preguntarse, ¿esto sí será lo mío?, pero uno se encuentra con personas como Miguel y son de las personas que le ayudan a uno a confrontarse, como que mire que puede pasar algo¹¹⁰

El curso empieza a experimentarse como el adentro, 'el nido' pues se vive un ambiente propicio para la expresión y el preguntar con libertad, para nutrirse, 'ser uno mismo' y sentirse bien de serlo. En el afuera (la universidad), se encuentran los cursos que predeterminan, limitan y ponen fronteras a la pregunta. La sociedad también es el afuera, que estigmatiza, macartiza y cierra espacios de actuación.

Uno vive en la experiencia del curso una cosa mágica y única, entonces uno está en el salón y uno está en su nido, uno está en su casa, yo puedo decir lo que quiera, estamos como en familia, se vive en ese nidito, nos alimentamos, nos preguntamos. Pero salimos de ese contexto a la universidad, encontramos los otros cursos, los que nos predeterminan, los que nos dicen hasta acá podés llegar, hasta acá podés preguntar y tercero, la sociedad llena de estigmas, de marcas, de letreros de que no se puede, de que tenés que ser productivo... uno se encuentra todo eso, entonces se devuelve uno a lo que es el nidito y es el espacio en el que vos te podés expresar y que vos te sentís como ah, ese soy yo y aquí me siento bien, puedo hablar, puedo expresar, puedo ser como soy yo¹¹¹

El silenciamiento, el temor de preguntar, de exponerse, de ser visto, de ser descalificado; hacen parte también de la forma como se ha configurado el ser estudiante universitario. Este silencio al que nos acostumbramos docentes y estudiantes, es impugnado por prácticas como la de Miguel, que buscan la musicalidad de la palabra, la polifonía, la expresión.

Uno como estudiante se restringe a la hora de preguntar en muchas clases, porque uno piensa que la pregunta de uno va a ser idiota, que no va a pegar con lo que se está hablando, uno hay veces no entiende algo y uno se queda: ¡ay!, ¿yo por qué no entendí?, tal vez todo mundo entendió porque nadie pregunta y con Miguel no pasa eso, entonces ya uno participa, porque en esa clase todo el mundo quiere participar... mi papel era ahí como muy, muy participativo, porque no me quería quedar con ninguna duda... siempre quería preguntar, preguntar¹¹²

Estas vivencias en el entorno universitario, permiten que los estudiantes reconozcan la existencia de diversas opciones en la formación universitaria. Aquellas que más que

orientadas por un propósito formativo, van tras la adquisición de ciertas disposiciones, comportamientos o conductas, que no tocan la esfera del ser, ni del sentir, ni del actuar de los sujetos, sino que al contrario, los desfiguran, los deshumanizan con el pretexto de “educarlos”, opciones que alienan, que restan, que arrebatan la condición de dignidad de los educandos; en ellas, el otro es un “salvaje”, alguien al que hay que domesticar, civilizar, amaestrar.

Pero también hay opciones que van tras la autonomía, tras la búsqueda de la concientización y no tras la repetición mecánica de unas rutinas, que derivan en la dinámica del castigo o del premio; opciones que se expresan en las formas de relación, en los dispositivos metodológicos y que hacen a la restitución de los sujetos como sujetos de diálogo, de creación, de emoción.

Ahí (en la práctica de Miguel) hay una ruptura, como el romper esos esquemas mentales que hay frente a como uno se tiene que educar, que son muy arraigados en uno, uno termina como amaestrado, uno es como un animal, o sea castigo-premio, como en el circo, si uno lo hace bien le dan la galleta, si uno es muy rebelde le dan garrote, pero no hay una reflexión, no hay el por qué, yo por qué estoy haciendo esa cosa, entonces uno aprende”¹¹³

4.2.2.2. La vivencia del aprendizaje

Pero el verdadero aprendizaje, ese que es no es ficción, es aquel que habilita, que empodera, que pasa por la apropiación y la construcción del conocimiento, es un aprendizaje que nos hace sentir con poderes para actuar, expresar, teorizar. Ese es el tipo de aprendizaje que se genera a partir de la motivación de los estudiantes, del deseo de aprender y no de la necesidad de repetir un discurso o de asignar una nota. Miguel, anima a la reelaboración de los trabajos, no escuda su poder en la nota, sino que le da un sentido pedagógico al momento de la evaluación.

Yo me cree una imagen del profesor desde el primer semestre: que a él le importaba que uno aprendiera, más que, ‘los voy a corchar’; es más, en el primer parcial puso sus cunitas, sus trampas y bueno, nos fue mal y lo repitió, y desde ahí,

yo no, al profesor le interesa que uno aprenda, no le interesa a usted corcharlo y ponerle el cero, o: '¡ah!, yo voy a cumplir con escribir aquí dos', no, a él le interesa que usted aprenda lo que él está dando, que lo entienda y que lo comprenda, a él le interesa que vos entendás eso, no que lo responda, que es como uno recita todo en las otras materias¹¹⁴

Desde la opción y el estilo educativo en los que se ubica Miguel, el aprendizaje pasa por la experiencia, lo vivido y la cotidianidad se asumen como contenido, dotando de sentido al conocimiento, un conocimiento que vincula a los sujetos que lo construyen, que pasa por la piel, por las entrañas, que transforma en la medida en que se develan situaciones que están naturalizadas, encubiertas en la cotidianidad y la cultura, y que en un ambiente de diálogo, se pueden descubrir.

Ese día que nos llevó a discutir sobre el metro, me llevó a pensar una cosa que no había pensado, yo no la había pensado como la pensamos ese día y ahí analizamos algo perverso, nos llevó a algo cotidiano de la vida, hablamos del control social, de la vigilancia, de cómo los espacios se sacralizan, un poco de cosas que lo llevan a una reflexión no sobre el tema, sino sobre cómo está viviendo uno, ¿y a base de qué?, de diálogo y que se ha ido de las aulas. Entonces eso es un acierto, es clave el profesor, como el que va orientando la cosa, él permite que las cosas se vayan por donde se tienen que ir, yo era un defensor del metro, ¿y cómo si es válido que todo fuera del metro sea un caos?, pero se permite, ya adentro uno baja la voz y se cambió un concepto, por ejemplo en mí se cambió un concepto que tenía, algo que yo pensaba que era una de las cosas buenas de la ciudad y resultó ser que puede ser antes una de las cosas más alienantes, entonces es muy curioso y es bonito llegar uno a esos descubrimientos¹¹⁵

Un aprendizaje que además de significativo, se realiza de manera activa y colaborativa, en el que se busca humanizar el encuentro a partir del reconocimiento del 'otro como colaborador, no como competidor'¹¹⁶, de la conquista de la palabra y la posibilidad del diálogo, en el que además de construir la clase, los estudiantes se sienten sujetos, mutuamente vinculados, esperanzados.

Yo creo que en el curso hemos aprendido que lo que nosotros decimos, la palabra es importante y vale mucho, porque si nosotros entendemos que lo que dicen los sujetos es muy importante, lo que nosotros hablamos es importante porque somos sujetos y no solamente repetir, sino que al hablar se va humanizando más uno y en esa medida ahí es cuando digo, lo nutre a uno y se encuentra uno con uno mismo, con sus errores y aciertos, y con los errores y aciertos de los otros y ganamos todos¹¹⁷

Tabla 4: Testimonios de aprendizajes desde la experiencia

Aprendizaje desde la experiencia
<p>Yo pienso que es como las ganas de aprender cosas nuevas, o sea porque acá la gente está muy acostumbrada a la clase teórica, la gente cree que uno sólo aprende cuando está copiando cosas. Esa no es la única forma de aprender, yo creo que aprendí mucho más en esta forma, que como si me hubiera dado una clase teórica, para eso están los libros, la universidad a uno le aporta mucho, uno puede estudiar solo, uno lee, el profesor es como una guía, uno lee, no entendí, el profesor se lo va a explicar a uno, pero con Miguel se aprendió fue desde la experiencia, desde los sentimientos, desde cosas que uno nunca había experimentado con otros profesores¹¹⁸</p>

Aprendizaje desde la experiencia

Cuando él abrió con lo del silencio que empezamos todos a reflexionar, eso fue como, como que todo el mundo: 'si yo cuando estudiaba, a mi me pasó esto en primaria', las anécdotas de todo el mundo de los profesores de la escuela. Como fue en el inicio, posibilitó que todos nos empezáramos a ver en ese momento del colegio, empezamos a ver cosas comunes: el profesor que ridiculiza, yo me acuerdo que quería ir al baño, bueno todas esas cosas que pasaban, **todo el mundo quería decir...** eso fue como catarsis, que todo el mundo quería decir, fue bonito pero también revelador en el sentido de lo que queríamos aprender o reflexionar y era si, tuvimos una educación tan castrante que no nos posibilitaba hablar, es que tan duro, si o no, ah, y eso fue me imagino que intencional, o sea, empezar por ahí, porque todo el mundo, ahí nadie se quedó callado, todo el mundo escribió, todo el mundo habló¹¹⁹

Uno entiende que en la universidad hay relaciones de poder, yo salgo a la calle con mis amigos y hay relaciones de poder. Aquí me dicen: 'vamos a escuchar a Liliana, ella tiene la palabra, nos va a decir algo', o 'hey, ahí va a hablar tal', entonces uno dice, si yo esto lo llevo a mi vida cotidiana, incluso me sería más práctico, lo llevo a mis amigos, lo llevo al grupo y estaré más dispuesto a escuchar o a presentarles la propuesta de que nos escuchemos más, de que reconozcamos más, no que nos demos en contra del otro hundiéndolo, sino tratándolo de acompañar y ayudarlo en ese crecer, porque aquí lo que se busca es un crecer¹²⁰

4.3. Las relaciones entre docentes y estudiantes

Tejer una relación desde la *confianza* y no desde el miedo, posibilita establecer vínculos que humanizan y dignifican no sólo a los estudiantes, sino también al educador. Poder ser, poder expresarse, ser escuchado, ser reconocidos como sujetos con saberes, hacen a relaciones democráticas, en las que se deconstruye esa barrera que separa al educador del educando y que interpelan el “allá del profesor” y “acá del estudiante”.

Él nos brinda esa confianza, pero antes nos daba mucho miedo, porque él estaba allá y uno estaba acá, entonces eso le posibilita a uno más confianza, más atreverse, más decir lo que piensa, más a leer, más a entender. Uno generalmente ve a los profes allá y con él hemos aprendido a no verlo allá, sino a que, ellos saben, nosotros también sabemos, sabemos cosas diferentes, pero también tenemos la posibilidad de sentarnos a hablar de otras cosas, entonces él nos ha brindado esos espacios¹²¹.

Desde la opción y el estilo socio-crítico en los que se ubica el educador:

Se pone en el centro la interacción, la construcción de vínculos del docente con los estudiantes y de los alumnos entre sí y de todos con el conocimiento; de allí que puedan expresarse, participar y aprender en un ambiente marcado por la comunicación y la colaboración¹²²

Esta vivencia del *aula como espacio social y de encuentro*, no es una experiencia común o una intencionalidad propia del ambiente universitario. Habitualmente se establecen relaciones instrumentales mediadas por la nota o por la exigencia de realizar trabajos en grupo, más no desde el reconocimiento y la valoración del otro.

En cuanto a mis compañeros, debo confesar que siempre había puesto una barrera entre ellos y yo porque pensaba que tal vez no podría tener una relación fluida con ellos pues yo no tendría mucho que compartir ya que ellos siempre han tenido un estilo de vida muy diferente al mío, pero ahora puedo decir que precisamente por eso tenemos mucho que compartir y también me di cuenta que tal vez no somos tan diferentes pues a pesar de haber vivido en entornos diferentes también tenemos mucho en común por ejemplo el hecho de estar estudiando juntos y a partir de ahí compartir muchas otras experiencias y formar relaciones mucho más estrechas.¹²³

Pero a partir del encuentro cara a cara, de la apertura al otro a través de la escucha, se fueron construyendo vínculos, sinergia, empatía, percepciones de vivir experiencias similares, de recorrer el mismo camino. El otro dejaba de ser alguien ajeno, extraño, a quien no se necesitaba para aprender. Ese otro no marcaba fronteras para el encuentro, sino que lo enriquecía, le daba sentido.

Entre los que logran entrar en la atmósfera de la clase, del diálogo que se propone y del aprender juntos se van tejiendo conjuntamente nociones de investigación cualitativa, de investigación de forma humana donde el Otro es más que un agente de donde se saca información. Tengo la sensación de que con algunos compañeros hablo el mismo lenguaje, como si el proceso de aprehensión de esas nociones se diera de una manera parecida o estuviéramos transitando el mismo camino, viendo las mismas cosas, sorprendiéndonos con lo mismo¹²⁴

La heterogeneidad de intereses, búsquedas y prácticas, no significó la deslegitimación del otro, aunque éste tomara distancia o aunque no asistiera regularmente a los encuentros, no existía la sanción, la descalificación o la ridiculización.

A pesar de la inasistencia de algunos, todos los que estaban, hablaban, el más ausente, hasta el que participaba en las clases; siempre se les respetaba, así se repitieran conceptos de la clase pasada y eso se generó por la misma orientación del profesor, permitía como esa libertad y ese respeto y esa empatía, pero era, no había como esa sanción con el ausente y todo el mundo se sentía con el derecho, con la autoridad de hablar, así no hubiera ido a la sesión anterior, la gente participaba no por hablar, no por decir, pues como pa' que me apunten porque hablé... y la cosa iba fluyendo, a veces había silencio, pero alguien hablaba algo y ahí se generaba una cosa que iba llevando las cosas a algo bueno, pues, desde el punto de vista de lo que pasaba ahí¹²⁵

En esta relación mediada por el afecto, por el deseo del encuentro y la necesidad del otro, los estudiantes requieren de la palabra y la escucha de Miguel, reclaman su presencia. Los estudiantes son cartógrafos en la geografía del afecto, en la que ciertas expresiones marcan cercanía o lejanía con el docente.

El profesor parece que nos hubiera dado más importancia a los que trabajaron en el proyecto del XXX que a los otros del grupo, a mi me parece que fue así, yo lo sentí así, el profesor, obviamente se interesaba si preguntaban en medio de la clase las otras investigaciones, pero si ellos no hablaban de sus investigaciones nosotros

hablábamos de la de nosotros y el profesor nos decía la de nosotros, y ponía el ejemplo de la de nosotros, entonces de cierta forma a mí me parece que desplazó a los otros, no digo que conscientemente, entonces para mí si fue significativo que de una u otra forma yo me haya sentido más importante que los otros, que nos haya dado más importancia que los otros alumnos y el proceso de acompañamiento, todo lo bueno, lo malo, lo difícil, eh, fue también muy significativo¹²⁶

Es gratificante estar “cerca”, mientras que estar “lejos”, genera inquietud, disgusto, sensación de ser abandonados y la búsqueda de las causas del abandono. La relación docente estudiante, es una relación configurada por el afecto y por la emoción, en la que se experimentan sentimientos que pasan por la alegría, la nostalgia, la tristeza.

A mí me pareció que Miguel se centró más en los del proyecto X que los que estábamos por fuera, entonces por ejemplo íbamos a contar la experiencia y nosotros nunca contamos la experiencia porque siempre eran los del proyecto X hablando, entonces como que nos sentimos abandonados por Miguel (risas) en ese proceso¹²⁷

Todo mundo quedó como triste, como quien dice, Miguel no nos va a escuchar, o sea, quién nos va a criticar, lo peor era que nadie se iba, todos nos quedamos sentados ahí abajo, como esperando a que llegara más gente... ¿qué?, no vino Miguel, ¿cómo la ven pues?, ¿qué cómo va a terminar el semestre así como íbamos de bien?, ¿Miguel por qué no vino?¹²⁸

Un elemento que ha fortalecido la relación entre el docente y los estudiantes, tiene que ver con la generación de espacios extraclase. De un lado, se encuentra la plataforma virtual, que permite que la comunicación no se limite a la presencialidad, sino que se nutra de otros espacios en los que el vínculo con el docente y con los compañeros, permita ir desmontando las barreras entre el proceso formativo y la vida cotidiana.

El manejo de la página ha sido muy interesante, porque por decir algo él (Miguel) propone un tema y yo le escribo alguna pregunta y se responde, te corrige, el que podamos tener y utilizar lo de la página es muy interesante porque todo el tiempo podemos estarnos preguntando y exponiendo, preguntándonos y exponiéndonos lo que nos preguntamos... lo de la página me parece muy interesante, porque no es simplemente llegar una sesión, tun, otra sesión, sino que es un continuo preguntarse y exponer eso que te preguntás¹²⁹

Otro espacio generado por el docente, de carácter extracurricular, ha permitido la vinculación de los estudiantes, especialmente del curso de diseño cualitativo a un espacio de formación en la práctica de la investigación, el cual abre otros horizontes y desafíos.

El espacio (Laboratorio de Estudios Sociales) además de que es muy acogedor, es muy formativo, entonces es muy vacano porque retomamos temas que ya hemos visto en clases con él y algo también muy bonito es que hemos aprendido a tratar con un abogado y tratar con un trabajador social, con un antropólogo, con un psicólogo, y uno aprender a ver como las distintas miradas de un solo hecho, para mi es importantísimo, porque uno acá todo el tiempo está trabajando con sociólogos en clase, pues con compañeros y todos tenemos una misma visión, pero en el momento en el que uno va y se da cuenta de que eso tiene como más matices y más cosas, es muy importante y es muy enriquecedor¹³⁰

Tabla 5: Testimonios – Relación docente estudiante

Categorías	Expresiones
Confianza	(Miguel) Genera confianza porque te escucha, te mira, espera a que terminés, o sea, son cosas como de disposición como que yo te miro fijamente, te escucho, como que insto a los otros a que nos escuchemos y se permite generar ese intercambio, esa confianza, entonces es encontrarse con un profe a lo que uno está acostumbrado acá, que es superior, que la edad, sin embargo no es de las personas que pum, instalan de una vez su presencia y sin él no se puede hacer nada ¹³¹
Categorías	Expresiones
Humaniza por medio de la palabra	Miguel lo llama que a uno lo humanice, que le permita ser humano por medio de la palabra, que la palabra es una cosa muy relevante, Miguel dice la palabra da poder, se construyen esas seguridades a partir del conversar, no es solamente una relación maestro-alumno, sino también alumno-alumno, alumno-maestro, pues entre todos los que han querido ¹³²
La emoción	Era muy lindo llegar a clase, que, o sea es que uno sentía como la emoción de estar en clase, si me entiende, cuando él leía, los gestos que hacía, o sea, era muy bacana, entonces como que no sólo le metía ganas, conocimiento, ganas de aprender, sino también, sentimiento de qué bacano llegar a esta clase, pues, qué buena energía que se siente ¹³³

4.4. Dispositivos pedagógicos

4.4.1. Generar las condiciones para constituir sujetos de diálogo

Si existe algún dispositivo en la práctica educativa de Miguel, es el encuentro. Un encuentro que posibilita la mutua constitución como sujetos, capaces de reconocerse, de interactuar, de establecer relaciones de diálogo, negociación cultural y complicidad. Por eso, la relación que se establece entre los sujetos que convergen al encuentro educativo, es una relación humana, que permite la restitución de vínculos, la generación de confianzas para construir con los otros, para ser sujetos activos de creación de conocimientos y que amplían su subjetividad.

Es una práctica educativa de alguien que está en capacidad de generar un ambiente donde la gente primero se encuentre y si usted quiere, ¿cuál es el gran dispositivo?, el encuentro, y si el encuentro es un encuentro entre personas que van desde la extrañeza, de que todos somos diferentes y desiguales a que podemos llegar a ser cómplices en alguna búsqueda, la cosa cambia, entonces la idea es: ¿de qué manera la gente a lo largo de todos esos encuentros puede irse encontrando y puede irse enlazando y puede irse sintiendo más humano?, entonces, habrá meses dedicados a construir confianzas, a que se aprendan los nombres, unos se lo aprenderán y otros no, pero llega un momento en que la gente empieza a sentirse parte de un grupo, puede ser que haya gente que no, pero la tarea de uno, que no es negociable es, que la sesión de clases sea un momento de encuentro, de encuentro de personas que están dispuestas a construir un conocimiento juntos, que están dispuestas a construir unas formas de expresión sobre eso que quieren conocer, que van a ser de alguna manera comunes y socializadas, que son capaces de emocionar en los espacios de escucha, o de emocionar en la finalización, en el inicio, en el momento de la clase y después de ella, cuando se encuentran por ahí, en una jardinera o en un pasillo o en la calle, que pueda reconocerse y decir, ve con esta persona y la saludo y sé que ahí tengo un compinche, si dice: ¿y eso sirve para que la gente de sus pruebas ECAES?, pues la gente no sale mal, los espacios de reflexión en el encuentro son mucho más exigentes que los espacios de reflexión solamente en una escucha de una cátedra¹³⁴

4.4.1.1. La disposición del espacio y las relaciones que promueve

Las primeras imágenes que tengo de la universidad y de las aulas que esta vez me recibieron como observadora, traen el recuerdo de un espacio dividido en dos ambientes: de un lado, el sector del docente, con una silla ubicada de espaldas al tablero, en el centro, espacio habitualmente bien iluminado, es decir, con las dos lámparas en buen estado... del otro lado, sillas que se encontraban en semifilas, alineadas en ciertos sectores, y cuya disposición dejaba a la vista segmentos de baldosa llenos de agujeros. Sillas adheridas al piso, que no habían podido ser desprendidas sin evitar delatar en su aspecto, las batallas libradas para dar fin a tan firme unión. Y la iluminación era la que llegaba de las ventanas, puesto que la mitad de las lámparas funcionaban bien, mientras otras estaban apagadas o titilando.

Esta había sido la geografía del espacio escolar durante mucho tiempo y que aún deja sus marcas en la estructura física de la universidad. Pero ¿era la disposición del espacio un mero capricho estético de la época? No. El espacio da cuenta de concepciones de conocimiento, del tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos y con el conocimiento.

Un acto que podría pasar desapercibido por algunas personas, puede contener todo un sentido pedagógico. Eso lo entendieron los estudiantes del curso de Pedagogía social, cuando el docente, el primer día de clase, ubicó su silla dando la espalda al grupo. Tuvieron que pasar varios minutos para que alguien se atreviera a decir algo, pues tanto tiempo de ser estudiante, te dan bastante experiencia en el arte de sentarse a esperar con qué va a salir el profesor.

*“Estudiante: Y entonces, ¿no nos va a enseñar?
Docente: ¿quién dijo que yo les iba a enseñar?
Estudiante: usted es el profesor”¹³⁵*

Y a partir de esta situación, se generó una conversación entre estudiantes y profesor que develó los supuestos que hay detrás de ocupar un rol u otro y cómo estos roles eran construcciones sociales que era necesario hacer conscientes para establecer otras formas de relación menos jerárquicas, para descentrar el conocimiento como posesión exclusiva del docente. Este día no pasó inadvertido para una participante del curso Pedagogía Social, que relató su experiencia en un poema:

¡Al frente!¹³⁶

Un salón.
El tablero.
La tiza.
El borrador.
Sillas en filas y columnas.
Una detrás de la otra.
Una al lado de la otra.

Espaldas.
Sólo veo espaldas
y cabellos de todos los colores y estilos.
No hay rostros, ni expresiones.
¿Quién es el otro?

Alguien habla, no lo conozco,
no lo alcanzo a ver.
Estoy detrás.
Ese
No me importa.

El profesor, está al frente.
Que viejo es.
Sabe mucho.
Tiene experiencia.
Me va a enseñar.

Orden.
Tomen distancia.
Organice.
Alce la mano.
Sea responsable.
No grite.
No hable.
Silénciese.

La mesa redonda

Al llegar a uno de los cursos observados, veo que el aula está vacía, el docente empieza a disponer las sillas en forma de círculo, los estudiantes que van llegando se suman a la tarea, es necesario apiñar sillas al fondo para poder liberar el espacio. Después de una melodía producida por la fricción entre el suelo y las sillas, se ha generado un nuevo espacio que impacta la mirada acostumbrada a la arquitectura universitaria, se ha generado un espacio en el que todos pueden ver y ser vistos. Ya puede empezar el encuentro.

Una de las primeras tareas en el arte de encontrarse con el otro, es desmitificarlo, rehusarte a desconocerlo o a verlo como un extraño. Así aprendemos a relacionarnos en ambientes universitarios, en los que escasamente te enteras de quién es el otro, es un lugar común terminar un semestre y sorprenderte viendo a alguien 'nuevo' en la última clase y preguntarte: ¿ese compañero o compañera había matriculado este curso? Contraria a esta situación, el espacio de clase se convirtió en el espacio de encuentro para reconocerse, participar, establecer vínculos con los otros y con el mundo.

“Uno se hacía en mesa redonda yo creo que cuando le tocaba exposición, algunas veces, o para hacer alguna actividad en clase con otro compañero, pero tener la posibilidad de estar todos y uno poder participar abiertamente sin ‘qué pena’, ‘ya participé’, ‘voy a preguntar cualquier pendejada’... Y fue muy vacano, porque además de ser compañeros del curso quedamos muy cercanos, entonces aquí sociología, y yo creo que la universidad en general, es muy común que vos estés con alguien en una clase y que vos no sepás ni como se llame o vos lo ves por ahí y no lo saludás... uno se da cuenta que eso hace a un espacio mucho más acogedor”¹³⁷

En otro encuentro en el que a pesar de la disposición en círculo, continuaba demarcado el espacio del docente al quedar las sillas de los lados vacías, éste llamó la atención del grupo para que explicara este fenómeno. En esta oportunidad emergió de nuevo la centralidad que se le confiere a la autoridad: sentarse cerca a ella es quedar expuesto, ser observado.

Más adelante, la reflexión fue más allá: en una sociedad marcada por el autoritarismo, este tipo de dispositivos pueden ser despotenciados, pese a que se asuma la disposición espacial, las formas de relación que se establecen pueden seguir replicando patrones de comportamiento: silenciarse ante la autoridad o buscar ser legitimados por ella.

Hay un trabajo de un sociólogo: Jesús Ibáñez, sobre la metodología del grupo de discusión, antes de proponerla, hace un análisis de la espacialidad, cuando se está en círculo también se está buscando la autoridad, es muy probable que estemos buscando confirmación, aceptación. El círculo en una sociedad marcada por el autoritarismo no rompe con esta práctica, aún en círculo se busca quien tiene el poder¹³⁸

No es la disposición de las sillas en sí misma, la que hace que un espacio potencie el diálogo. La opción del educador y la disposición de los educandos son vitales en la deconstrucción de relaciones autoritarias y verticales y en la construcción de vínculos más democráticos.

Cuando se trabaja el grupo de discusión, se le pide a la autoridad que no hable, el investigador les dice: recuerdan que estamos aquí para... dialoguen. Tiene que empezar a buscar vínculos en los otros. Así es como se van construyendo consensos, en la ausencia de autoridad, voy construyendo desde este plano afinidades, pensamientos. Pueden en un momento aunar fuerzas dentro del grupo o fuera del grupo. También se da cuenta dónde están los disensos. La autoridad se repliega, que no se haga presente imponiendo cosas sino recordando que tienen la palabra, que tenemos que conversar y llegar a acuerdos¹³⁹

El sentido de ubicarse en círculo en los cursos observados, es el de descentrar el poder, posibilitar la circulación de saberes y experiencias, además de establecer relaciones con rostro, responsables, relaciones humanas y humanizadoras en las que nos configuramos como sujetos.

A mí me parece que es un acto también como de responsabilidad, el hecho de poner la cara y sustentar tus ejercicios, poner la cara y sustentar tu postura, poner la cara y sustentar tus por qué y más cuando nos encontramos en un juego tan humanista, o tan, de emociones, sentimientos, vivencias, entonces pienso que es algo también como de responsabilidad, algo que llama también a la integración, que el grupo se esté viendo constantemente, se pueda dar una interacción mucho más fácilmente entre los compañeros que cuando nos estamos dando la espalda... se puede interactuar mucho más y potencia y propone a que el trabajo sea

*conjunto, a que se trabaje grupalmente, en compañía, en puntual a la confianza del otro, lo que el otro nos quiere enseñar, lo que el otro nos quiere decir*¹⁴⁰

4.4.1.2. La lectura en voz alta

Cada encuentro inicia con una lectura en voz alta, que invita a disponerse a la escucha, a la conversación y a apropiarse de discursos ajenos *“voy a hacer una lectura para preceder el diálogo y conectarlo con la conversación”*¹⁴¹. Mientras Miguel lee, los y las estudiantes toman notas en sus cuadernos o bien observan al docente. Pasada la lectura, los invita a comentar el texto, con frases de estímulo a la participación: *“tienen la palabra”*¹⁴² o bien: *“si hay algo que resuena, que haya quedado como imagen, que llame la atención”*¹⁴³.

A partir de este momento se genera un conversatorio en el que los estudiantes retoman elementos de la lectura, resuenan con ciertos fragmentos, la relacionan con experiencias, vivencias de otros cursos. Los estudiantes hablan desde ellos y sus experiencias, desde el yo, no desde un discurso externo a ellos. Hablan desde su interioridad, desde el ser.

Al pedir la palabra, los estudiantes algunas veces realizan acciones no conscientes, como dirigirse a la autoridad (el docente). Miguel con un gesto que invita a mirar a todos y todas las integrantes del curso, recuerda que todos allí son sujetos. Esto posibilita que cuando alguien se toma la palabra, sea asumido con respeto y actitud de escucha por parte de los compañeros y compañeras, y que sea reconocido como un interlocutor válido. El encuentro requiere de la presencia de sujetos que se reconocen a sí mismos y reconocen a los otros.

Las lecturas eran pertinentes con relación al tema que se estaba trabajando. Este fue un acierto de Miguel, quien con su gestualidad y corporalidad, transmitía el disfrute de la lectura, generaba curiosidad cuando interrumpía la lectura para sugerir: ‘busquen el texto en la biblioteca’ y continuar con el despliegue de la libertad para preguntar, para activar el

deseo de participar, de entablar relaciones y contrastes con la vida cotidiana y la teoría. Animación a la lectura y generar gusto por el tema, son resaltados por los estudiantes como aspectos significativos.

Él nunca llevó una lectura mala y nos llevó cuentos que eran como infantiles y a uno le encantaba que él leyera, primero la forma como lee, las caras que hace, porque él como que se las imagina, y se ríe, y la curiosidad que provocaba en uno, porque a veces empezaba y nos dejaba iniciados en el punto más vacano de la lectura, y uno: ¿pero profe por qué hace eso?, otra estrategia, porque obviamente uno tenía que ir a buscar, porque uno no se iba a quedar con la intriga de aprender. Entonces era muy vacano y me encantaba, todos nos escuchábamos, si uno tenía una pregunta, uno la hacía y me gustaba mucho la forma como él leía, como nos hacía pensar cosas que parecían como tan tontas pero que uno las pensaba y uno decía, ¡huy sí, yo nunca lo había pensado!¹⁴⁴

4.4.1.3. La pregunta

¿Qué sería de un diálogo, de una conversación, sin la pregunta? La pregunta que nunca se termina de responder, que conduce a lugares inesperados. La pregunta vital que trasciende el aula y se convierte en un estilo de vida. La pregunta es otra de las estrategias de Miguel, que activan la escucha, el diálogo y la criticidad, que confronta aprendizajes.

...Y entonces empezaban las preguntas, entonces Miguel no decía nada sino que los que hablábamos éramos nosotros¹⁴⁵

El preguntarme, el estar constantemente en una pregunta, el preguntarse por fuera y dentro del curso... “Vos escuchás cuando él dice: hoy nos fuimos a cualquier parte, y es que a veces nos vamos pero es porque van emergiendo preguntas que uno no se quiere quedar con ellas¹⁴⁶

La pregunta que nunca se termina de responder, sino que lleva a otra pregunta, otra pregunta y es una metodología muy elemental, o sea el basarse como en la lectura inicial, y sobre eso, imagínate que a veces íbamos como por caminos que iban y volvían y de una u otra manera lo llevaban a uno a discusiones¹⁴⁷

Pero saber preguntar es también un arte, y más aún, acompañar un proceso grupal a través de la pedagogía de la pregunta si que lo es más. No se trata de invadir al otro con cuestionarios para comprobar si se aprendió la lección. La pregunta es un dispositivo en tanto permita generar una interlocución, un estado de interrogación frente a algo y que potencie la comunicación, la construcción de sentidos y de acuerdos.

4.4.1.4. El diálogo

El ambiente que se genera en los cursos que orienta Miguel, es un ambiente acogedor, amigable. En ellos, hay espacio para la risa, la ironía, los chistes. Los estudiantes expresan su sensación de gusto y de comodidad. Este ambiente favorece el diálogo, la escucha, la conversación, que a su vez posibilitan un ejercicio de reconocimiento, respeto y valoración del otro, así como también, ir desafiando el miedo a exponerse ante a los otros y ser visto.

Establecer un diálogo requiere sujetos que reconozcan la importancia de la comunicación, del encuentro, del establecer relaciones con rostro, sujetos que estén dispuestos a constituirse con otros.

La dialéctica, la escucha, el respeto y el valor de los aportes que realizamos en cada una de las clases todos y todas las compañeras es lo que nos hace crecer como profesionales de las ciencias sociales, es la interacción cara a cara la que propicia el espacio para el encuentro, el dialogo y el intercambio de ideas y puntos de vista de los temas que tratamos (...) a través de las clases he logrado repensarme, reflexionar y encontrar sentido a la carrera, dentro de los mayores aportes que he obtenido del curso ha sido el darme cuenta del valor del otro, el mirarnos como personas¹⁴⁸

El hecho de que haya una pedagogía diferente, que los compañeros mismos se estén escuchando constantemente, que ellos se estén reconociendo y estén dialogando y construyendo ellos mismos la clase, por lo menos les da una habilidad, una destreza, yo no sé si de pronto llamarlo como sagacidad, que no se obtiene bajo las otras formas pedagógicas, pues bajo otras líneas de dirigir una clase, siento que eso es pues lo que nos puede ayudar, que nos puede fortalecer el curso frente a lo contextual, porque es una forma diferente, es una forma de sentirse realmente integrado, más sujetos, en una dinámica más incluyente que excluyente, una dinámica más esperanzadora¹⁴⁹

¿Pero qué pasa cuando alguien se queda en silencio?, siempre ¿todos se sienten habilitados para hablar? En los grupos observados se encontraban quienes fluían con soltura en la expresión oral, otras en la expresión escrita. Miguel siempre estaba atento, descubriendo quiénes ejercían su capacidad de hablar y quiénes se mimetizaban en el silencio.

Aunque algunos estudiantes espontáneamente no se tomaran la palabra, esto no significaba que no existiera un deseo de participar, de ponerse en escena. A veces se necesita un impulso, una pregunta detonante que hiciera estallar en una melodía, las voces silenciadas. Y así sucedía en diferentes momentos, cuando Miguel de manera cordial y con un acento inconfundible, pregunta: ¿Y vos que pensás?, ¿sirvió para algo toda esta perorata?... O bien, cuando después de la intervención de algún estudiante, le preguntaba a otro estudiante: ¿vos que pensás de lo que dice tu compañero? Esta fue una estrategia que a muchos los desafió a expresar su pensamiento a través de la palabra.

Por ejemplo prácticas que él hace como que entre nosotros mismos nos corriamos o el cogerlo a uno despistado: ¿y vos qué pensás?, que muchas veces lo obliga a uno a aterrizar y a estar pendiente del otro... entonces todo ese tipo de cosas hacen que uno esté pegado a la clase y encarretado... es una forma muy amigable pues de centrarlo a uno y de aterrizarlo¹⁵⁰

Aún resuena esa sentencia de Hegel que Miguel pronunció en algún encuentro: Cuando faltan las palabras, falta el pensamiento y que complementan de manera drástica Gutiérrez y Prieto “cuando falta el pensamiento, falta la libertad”¹⁵¹

Otra forma de promover el diálogo, la escucha y la conversación es a través de la invitación de otros jóvenes, de personas que se han movido en campos como el de la pedagogía, la investigación, la sistematización, para que presenten su experiencia e interactúen con los estudiantes. Los encuentros son enriquecedores para todos, para los invitados, los estudiantes y el docente; permiten reconocer otros contextos, campos de

actuación, prácticas que pueden aportar horizontes de posibilidades, o que pueden ser interpelados y problematizados en el diálogo.

A Miguel le gusta llevar personas ajenas al curso, que ya se han graduado como para contar la experiencia y eso es muy bacano, de verdad que lo enriquece mucho a uno, una vez llevó una muchacha, y la pelada hablaba y yo era así, hay tan chévere, yo quiero ser como ella cuando me gradúe, ya investigando y como aplicando todo eso, tan bacano¹⁵²

El docente hace el cierre del encuentro planteando la importancia de compartir experiencias de jóvenes a jóvenes: los horizontes no se acaban en las montañas del Valle de Aburrá, si uno toma la decisión de buscar¹⁵³

4.5. Desafíos de la potenciación

La potenciación es una tarea humana, de sujetos que se saben inconclusos, en proceso de constitución y deconstitución y que asumen ese inacabamiento como una cualidad que les permite autoconstruirse, co-construirse y desafiarse permanentemente para activar sus capacidades y facultades para actuar y ser con otros. Es una cierta inconformidad ante lo que se presenta como única realidad posible, única forma de ser y de actuar y busca enriquecer los modos de ver, de representarse, de sentir, de relacionarse con el mundo, con el conocimiento y con los sujetos. Para Miguel es una opción, es reconocer lo que los otros aportan, activan en él como sujeto.

Yo creo que tiene que ser una opción, una opción en la que yo no es que pueda aportar en el otro, sino en que sienta que los otros aportan en mí. Y una opción donde uno es un incoherente permanente y tiene que estar tensionado por buscar coherencia y donde uno va perdiendo la energía y tiene que buscar lugares y ambientes donde puede reenergizarse o aceptar desafíos o aceptar las guías que la gente te va dando a lo largo de un tiempo y decir bueno, voy a cambiar, voy a tratar de hacer las cosas con otra lógica y habitualmente cuando esa reflexión se hace y se hace desde una opción humanizante, la respuesta es tremendamente creativa por más que uno piensa que se está repitiendo y la gente de alguna manera se va envolviendo en ese proceso y va creciendo en él y uno también¹⁵⁴

4.5.1. El desafío de la autonomía

Este es un desafío para quienes asumen la práctica educativa como un campo de actuación desde el cual propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de éstos con el educador, se asuman como sujetos autónomos, con criterio para tomar decisiones y actuar en coherencia con sus opciones.

En este sentido, una práctica educativa que devela la dependencia que existe cuando los estudiantes no actúan por una motivación intrínseca, sino por el sistema de premios y de castigos, permite reconocer esas ataduras sutiles que encadenan a unos y otros en

función de una nota, de un reconocimiento; y romperlas para asumir el proceso formativo de una manera reflexiva, con sentido, desde los propios intereses, principios, búsquedas. Es decir, actuar, participar por convicción, no por conveniencia.

Ese curso busca romper con eso porque es darte la posibilidad de que no actúes bajo esa presión del premio y el castigo... lo que él está proponiendo ahí es romper, como una ruptura que es la que genera la reflexión y la que le hace tomar a uno otras actitudes frente a todo, la responsabilidad va más allá de entregar el trabajo, entonces se vuelve en hacer un trabajo que te aporte, cuando vos reflexionas sobre algo que te afecte en lo personal vos vas a ponerle más, no simplemente ponerle por cumplir unas normas o llenar una información y trasladarla ahí, pasa algo más allá¹⁵⁵

Activar, animar, impulsar ese deseo de conocer, de investigar, de ir más allá de lo evidente, apunta también a que en el proceso de aprendizaje, de descubrimiento del mundo y construcción del conocimiento, los estudiantes vayan construyendo sus propias preguntas, reconociendo sus propios intereses, pues nada más alienante que emprender un camino con las preguntas de otros, sin reconocer qué intereses se están favoreciendo, a quiénes o qué se está fortaleciendo con el conocimiento que se construye.

Me ha incentivado la lectura en cuanto a investigación, me ha incentivado a la investigación... yo todo lo que veo, ya lo quiero investigar, es que es mucho en cuanto a la investigación, en cuanto a la importancia que tiene la lectura, en cuanto a practicar, como que quiero aplicar lo que él nos ha enseñado... muchas ganas de investigar y de conocer, ah, tanto que me metí en ese grupo de bullying para aprender más, sacrifiqué mis vacaciones para estar en el grupo de investigación... porque igual es una experiencia muy bacana, yo cuando me metí yo dije, ahora si me voy a meter del todo y es con todo, porque es de mucha responsabilidad, es una investigación¹⁵⁶

El caso de Claudia, Javier y Andrés

Durante el último encuentro del curso de diseño cualitativo se iba a realizar la socialización de los trabajos finales, sin embargo, el docente tuvo que cancelar la actividad previamente a través de la plataforma virtual. Este hecho, generó tristeza en los integrantes del grupo, en tanto el tipo relación que se construyó en este espacio, hace que la ausencia tanto del docente como de los compañeros, no pase inadvertida.

Claudia, Javier y Andrés tomaron la iniciativa de llevar a cabo las exposiciones pese a que Miguel no estuviera presente. A pesar del lugar tan importante que ocupa el educador, se había logrado construir un sentido de grupo y de proceso formativo, que no perdía su esencia ante la inasistencia de Miguel.

Anoche mirá, faltó mucha gente, algunos no querían subir, entonces nosotros, que Javier, Andrés y yo pensamos que muy bacano socializar nuestros trabajos, es un espacio que si bien propuso Miguel, pues lo construimos todos, no quiere decir que si Miguel no está, se acabó el mundo, el curso y todo lo que hemos creado. Entonces nosotros les insistíamos ¡hey muchachos! y ah no, que ya pa' qué, entonces los dejamos ahí para que pensarán y así tuviéramos que exponernos nosotros tres a nosotros tres; y de todas maneras subieron y se pudo construir algo vacano¹⁵⁷

A pesar de la sensación de desconcierto y de la extrañeza de algunos compañeros frente a la propuesta de llevar a cabo el encuentro, se recuperó el espacio de encuentro, el nosotros, el deseo de ser escuchados y la alegría de compartir el proceso investigativo. Se recuperó un sujeto colectivo con capacidad de decisión y de consenso.

...No, yo no me voy a quedar, pa' qué si no está Miguel, no nos va a ver, qué no se qué, entonces era muy importante como la presencia de él... todo mundo como bravo y a la final como que no metámonos al salón y entonces a la final si expusimos en el salón... todo el salón se veía con cara de tristeza, ¿Cómo?, ¿no nos va a escuchar?, porque todo el mundo llevaba algo, todos estábamos preparados, entonces nosotros diciendo como que vamos, entonces era unos convenciendo a los otros: pero vamos, entre todos miramos, reflexionamos la entrega del trabajo; fue

muy bacana la situación de solucionar el problema sin que él estuviera, entonces listo, presentemos, porque uno siempre está a la expectativa de que el profesor decida, entonces fue como decidamos nosotros, miremos, organicemos el salón, entonces dijimos, no que va, la investigación que hicimos cada uno, nos interesa al resto, empecemos y empezamos nosotros a exponer y hubo muchas preguntas, la gente se preguntó, cuestionaron acerca de las matrices, todo, fue muy vacano¹⁵⁸

4.5.2. El desafío de la criticidad

Se expresa en una práctica educativa que genera una actitud cuestionadora, que pone en el centro la pregunta, la problematización, buscando develar la finalidad, el sentido y la razón de las cosas. Esta actitud, cuestiona las dependencias sociales e interroga por los límites, debilidades, parcialidades, dificultades y conflictos, no desde una percepción fatalista de la realidad; puesto que también descubre la presencia de los sujetos como una presencia creativa, potencialmente transformadora del mundo.

Para mí ha sido muy importante el preguntarme y el que haya libertad en el preguntarme y que obviamente haya respuesta, porque cuando uno encuentra respuesta se empieza a constituir, entonces decido, me pregunto, me transformo, entonces ese constante preguntarse, que haya espacio para la pregunta es importantísimo para que no se convierta en una reproducción o repetición del currículo¹⁵⁹

Es una actitud que interroga las opiniones propias y las ajenas, que se pregunta por las relaciones y dependencias, normas, valoraciones y posturas, tanto de sí como de los demás, pero siempre dispuesta a admitir y aceptar algo.

El caso de Luisa

Una expresión de la criticidad por parte de los estudiantes, se evidenció durante un encuentro en el que una egresada de la universidad, presentó su experiencia de práctica durante el proceso formativo en una comunidad en el Chocó. Durante su relato, se fueron levantando tensiones, inconsistencias propias del proyecto y que en conjunto, ponían de

manifiesto unos niveles de cinismo, al utilizar a las comunidades con el pretexto de aportarles en su desarrollo.

Esta situación, confrontó a Luisa, hasta el punto de que en su ejercicio fenomenológico, relató haber experimentado una crisis profesional, al descubrir la instrumentalización de los profesionales de las ciencias sociales y humanas, a la vez que se interrogó por el sentido de su elección, en un contexto condicionado, limitado y obstaculizante.

En ese momento tuve algo parecido a una crisis vocacional, me temblaban las manos y la voz y sintiéndome a punto de llorar me preguntaba y le pregunté a Miguel y a la expositora, ¿qué sentido tenía estudiar una carrera con una clara intención de mejorar las cosas, tantas cosas que hay por mejorar, si al contrario iba a terminar ejecutando estupideces ideadas por otros que iban a producir más atraso a las poblaciones?, y me cuestionaba más aún, ¿qué iba a hacer entonces cuando saliera como socióloga?, por un momento sentí que estaba perdiendo el tiempo, que las cosas no se podían cambiar; yo no estaba dispuesta a hacer eso¹⁶⁰

Entonces me preguntaba, pa' qué sirve, para qué se forma uno, para qué formar tantos sociólogos y tantos científicos sociales, si no les crean esa visión de ver realmente el problema cómo es, de hacer ese esfuerzo de acercarse para ver la solución apropiada, y desde ahí me he planteado un montón de cosas... toda esa crítica y como esa conciencia, si ese sentido crítico que yo le pongo ahorita a las cosas las aprendí fue con Miguel en el curso, porque ese mismo día que hablamos del problema en Carmen del Atrato y todas las soluciones, yo era como ¡no más!, ¡pero qué es esto!, todo ese montón de problemas con soluciones inventadas, como pasan allá, pasan en, eso pasa en todas partes y es algo que uno normalmente no se da cuenta, que pasa inadvertido y que es fundamental y ese tipo de cosas yo las aprendí a racionalizar fue por medio del curso¹⁶¹

Pero para Luisa no es suficiente el discurso, la producción de conocimiento a través de la investigación; no basta comprender, es preciso comprometerse, abrir espacios de actuación y de diálogo con la realidad, y aportar al cambio. Considera que el trabajo del profesional de las ciencias sociales, más que devolver un informe, un texto escrito, es poder utilizar su capacidad de conocer la realidad para orientar la acción, atreverse a definir horizontes posibles.

Cuando una se queda en comprender se olvida de transformar. Hasta qué punto como sociólogo puedo intervenir en la realidad. ¿Qué tanto puedo tratar de mejorar? En la carrera hay mucho de social y poco de humano¹⁶²

Yo me sigo viendo abocada como a esa parte de transformar... además del espacio académico he estado buscando esos otros espacios por fuera que me permitan intervenir directamente¹⁶³

Muchos compañeros, no solamente compañeros sino sociólogos graduados se quedan en el informe final y de ese informe final no pasan ni trascienden y eso al final se archiva, y le quedó muy bonito, muy bueno, un marco teórico excepcional. En (el curso de sociología) rural nos preguntaron: ¿cuál era el papel del sociólogo?, hasta qué punto llegaba, estábamos hablando de eso, y retomando ese método (concreto-abstracto-concreto) yo decía que el trabajo del sociólogo es remitirse a un caso concreto que es sumamente complejo, recoger ese hecho en la medida de lo posible, tratar de abstraer todas las dimensiones, que esa es la parte del abstracto y devolver algo concreto, pero entonces yo le decía al profe, más que devolver algo, no se trata de dar un informe final sobre las consideraciones y todo el cuento, esto pasó, sino y bueno, ¿pa' donde vamos con esto?, ¿qué podemos hacer?¹⁶⁴

4.5.3. El desafío de la reflexividad

Lo que identifica la subjetividad humana es la idea de reflexión o reflexividad: “en la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, independiente de toda funcionalidad”¹⁶⁵

El desafío de la reflexividad, invita a repensar el quehacer, a auto-observarse y a asumir una actitud activa, consciente de las propias prácticas y discursos.

El caso de Santiago

El curso de Pedagogía Social, conformado por estudiantes de toda la facultad de Ciencias Sociales, tuvo un momento de baja en la asistencia y participación de los estudiantes. Ante esta situación Miguel presentó su preocupación además de indagar qué estaba

sucedido. A partir de los argumentos presentados durante este encuentro, Miguel escribió una carta, en la que explicitó su comprensión de lo educativo, de lo que es para él el aula y de la importancia del aprendizaje dialógico, colaborativo, donde el otro no es prescindible¹⁶⁶.

Santiago, se encontró de manera desprevenida en su pensum de Historia con el curso de pedagogía social como electiva. A pesar de contar con un pregrado en Comunicación Social y de estar haciendo su segundo pregrado, logró encontrar en el curso un espacio de reflexividad para preguntarse por el sentido de su opción de estudiar, para pensarse a sí mismo y al entorno, e interrogar el compromiso social del egresado de una universidad pública.

Yo creo que (hay cursos que) si tienden a moverlo a uno sobre toda esa estructura que uno tenía o sobre lo que uno piensa que debe ser un curso... lo pone a uno a reflexionar para qué está estudiando, como cuál es ese deber ser del profesional, como cuál debe ser la relación de uno con el entorno cuando sale y yo creo que en el curso de Miguel, se genera¹⁶⁷

Ese pensarse a sí mismo, pasó también por pensar el cómo fue educado. Y escribió una carta de respuesta, no sólo a Miguel, sino a todo el curso, en la que expuso su reflexión sobre lo alienante que puede ser el vínculo entre educadores y educandos, bajo la lógica del premio y el castigo, las ficciones que crea en los sujetos, los quiebres en la identidad que tienen que operar para parecerse al tipo de estudiante ideal que requiere el sistema educativo.

La inexistencia del diálogo o de la pregunta por fuera del libreto de repeticiones que aprendemos en la trayectoria educativa, se suman a las situaciones que Santiago reflexiona. Características que dan sentido a una pregunta drástica: ¿fuimos educados o amaestrados?

Al leer inicialmente la carta me sentí "regañado " y la verdad no entendía por qué, realmente yo no estoy en el grupo de inasistentes, sin embargo, releyendo y tratando de analizar más detenidamente, entendí el por qué de ese sentimiento y además comprendí claramente las reflexiones de Miguel. Me sentí regañado porque simplemente y a pesar de mí "formación", la manera como me he

"educado" solo me ha permitido encontrar siempre en el profesor dos posiciones o actitudes hacia mí como estudiante, el regaño y la felicitación. Durante toda nuestra vida escolar esas dos actitudes son la única manera de entablar la relación profesor-alumno, eso se interioriza muy profundamente y nos resulta difícil y hasta incómodo entender cualquier otra actitud diferente. Regaño y felicitación son los parámetros para saber si aprendemos o no. Al final del proceso educativo solo triunfa quien haya cosechado mas felicitaciones que regaños, y su triunfo en la vida profesional será igualmente el obtener cada vez menos regaños.

Fuimos educados en el silencio y también en la aceptación del regaño o de la felicitación, lo que es otra forma de silencio. Nunca conocimos el diálogo sincero, nunca nos interrogaron honestamente, si del profesor surgía una pregunta hacia nosotros, era porque él conocía de antemano la respuesta y lo que buscaba, la mayoría de las veces, era evidenciar nuestra ignorancia o reafirmar su sabiduría. Es por esto que no entendemos el aprender, la educación, como un arte como lo expresa Miguel, el arte es libre, pero la educación no lo ha sido nunca por esto mismo quizás, el arte no da dinero y la educación si y hasta puede convertirnos en "hombres de bien".

No fuimos educados, fuimos amaestrados, si, como animales de circo y aprendimos, como lo hacen ellos, a responder de acuerdo al regaño o a la felicitación. Nuestro sistema educativo convierte al profesor en un domador y a los estudiantes en focas o leones, según el caso. Los leones más agresivos, más rebeldes, necesitarán más regaños, más látigo y las focas, más dóciles, se harán acreedoras más fácilmente a muchos pescados, a muchas felicitaciones materializadas en buenas calificaciones y claro, en muchos diplomas.

Entonces, si nuestro domador no es lo suficientemente rígido, seguramente no cumpliremos bien con nuestro número y bien pronto saldremos del espectáculo. Pasaremos del circo al zoológico pero siempre encerrados e infelices.

Vale la pena entonces preguntarnos si de lo que se trata al prepararnos profesionalmente es de continuar repitiendo y perpetuando el modelo educativo que nos tocó sufrir o si por el contrario, intentamos, desde nuestra práctica profesional y nuestra cotidianidad redireccionarlo para convertirlo en el instrumento que nos permita construir una sociedad diferente, menos excluyente, más solidaria, más humana¹⁶⁸

4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Componentes de la práctica docente

En toda práctica docente se ponen en escena concepciones de aprendizaje, conocimiento, comunicación, del sujeto, del poder, que toman forma en las relaciones con el educando. Así, la práctica educativa requiere de opciones éticas, teóricas, metodológicas.

El aprendizaje en la práctica relatada, es concebido como una construcción conjunta de conocimiento, que parte de saberes, experiencias, preguntas de educador y educando. Es una actividad social, que encuentra en la interacción y en la colaboración, elementos configuradores del aprendizaje, al permitir la puesta en escena de comprensiones, problematizaciones y reflexiones que tanto educador como educando hacen, construyendo un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción de aprendizaje remite a un enfoque de aprendizaje colaborativo, donde cada uno se hace responsable del aprendizaje de sí mismo y del otro, lo que posibilita el logro de metas trazadas.

La comunicación es ejercida de manera recíproca, en la que no es el docente quien transfiere, deposita en el educando el entendimiento de las cosas, sino que asume la tarea de desafiar al educando a producir su comprensión de lo que es comunicado.

Las opciones metodológicas del docente se fundamentan en el constructivismo, el cual reconoce los saberes de todos los sujetos para construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento conjuntamente y en el estilo sociocrítico a partir del cual los estudiantes

adquieran elementos para la comprensión reflexiva de su realidad y la transformación de ésta.

La base de la potenciación: el encuentro

Ubicar la práctica relatada en el *interés socio-crítico*, implica hacer una ruptura con planteamientos que reducen el acto educativo al interés de control, que no sólo orienta prácticas educativas sino también formas de pensar, disciplinas, formas de ser y actuar en el mundo. Todas las prácticas educativas no están orientadas en función del control, aunque el poder permea todas las relaciones humanas, y sea uno de los componentes como se mencionó anteriormente, son las opciones éticas y políticas por la humanización y la dignificación de los sujetos, las que se encuentran a la base de propuestas educativas alternativas, de las cuales es expresión el caso de Miguel.

Los dispositivos generan quiebres en las formas habituales de disposición del cuerpo y del espacio, en la distribución del tiempo, en los roles que ocupan los sujetos. A diferencia de la noción de dispositivo en clave de control, estos dispositivos son intencionados hacia la construcción de un nosotros, como en el caso de la disposición del espacio. Situaciones como éstas son reflexionadas durante los encuentros y son explicitadas por el docente o bien, los sujetos las hacen conscientes a través de diversos mecanismos en los que se invita a pensar el aporte del curso en el proceso formativo.

Para que una práctica pedagógica sea educativa y no adoctrinadora o domesticadora, se requiere del encuentro entre sujetos que asisten al acto educativo, con sus valores, sentimientos, búsquedas, con su subjetividad abierta y dialógica; así se constituye en una acción moral. La práctica del docente es educativa, en tanto no sólo toca la dimensión cognitiva de los sujetos, sino también y fundamentalmente, la subjetividad de quienes asisten al encuentro con el otro.

Este es uno de los aspectos centrales de la práctica educativa, que es considerado por el docente como el dispositivo de potenciación: el encuentro cara a cara, con rostro, entre sujetos para aprender y construir conjuntamente, donde el otro es un colaborador y no el adversario. Lo metodológico contribuye para que ese encuentro sea dialógico, recíproco, pero no es el eje de la práctica.

Es por esto, que el poder del docente está en la relación docente-estudiante, en la capacidad de construir una relación recíproca, en la que ninguno es sometido a la voluntad del otro, o en la que se busca prescribir opciones que le resten autonomía al otro, sino al contrario, en la que se parte del respeto de la libertades de educador y educando.

La potenciación, entendida como la recuperación de la capacidad de actuación de los sujetos sobre el mundo y la necesidad de restituir el lugar de los sujetos en la construcción de horizontes posibles, requiere del encuentro con el otro, de un encuentro humano en el que se recuperan confianzas y se pueden generar proyectos que aporten en la transformación de situaciones en las que los sujetos dejan de serlo y minimizan su capacidad de intervención en el mundo.

La opción del educador

Asumir el desafío de la potenciación implica una opción del educador o de la educadora por la coherencia, el testimonio. La potenciación es acción, es interacción, no mera palabrería, es una opción que se concreta en esa búsqueda por la coherencia, por acercar el discurso a la práctica. Opción que no es posible sin la apertura al otro, sin implicar al otro como artífice de su potenciación, de la activación de sus capacidades y de todas sus dimensiones como sujeto, en la amplitud de su subjetividad.

Sin embargo, no es suficiente con la intencionalidad del docente, en tanto ésta se desenvuelve en contextos, entornos que no son favorables a la potenciación del sujeto. Se requiere además de ésta, de la voluntad de los estudiantes en la activación de sus facultades y en la asunción de los desafíos que desde la práctica docente se orientan o bien, para reconocer los propios.

Los estudiantes

Los sujetos de la experiencia provienen de diversas configuraciones sociales y culturales que los preceden a su encuentro con el tipo de docencia relatada; los estudiantes tienen una trayectoria, una historia que los antecede y que da cuenta de sus búsquedas o inercias, frente a la pregunta por hacerse sujeto, por constituirse con otros en condiciones que permitan la mutua configuración como sujetos.

Estas experiencias vitales que anteceden el encuentro de estudiantes y docentes en el ámbito universitario, constituyen un umbral desde el cual poder pensar la potenciación de sujetos y subjetividades. En situaciones en las que se reflexionaron las prácticas docentes que fueron claves en la configuración de la experiencia actual, emergieron las vivencias de un tipo de educación que despotencia sujetos, como un referente común a todos los estudiantes: las prácticas de descalificación, de negación de lo que los estudiantes vienen siendo como sujetos; son prácticas que dan cuenta del rechazo a las formas de expresión de lo que los sujetos son en espacios educativos. El poder reconocer esta situación develó la existencia de una impronta que se fija desde los primeros niveles de educación hasta niveles avanzados en el sistema escolar y que además, se traslapa a otros espacios educativos.

Sin embargo, la potenciación de sujetos, tal como se asume desde la práctica docente, no es asumida por todos los estudiantes de la misma forma. Hay expresiones de resistencias en estudiantes que demandan los mecanismos característicos de esa experiencia en la que

fueron iniciados. Resistencias que se evidencian en la defensa de la apatía, la no participación y el silencio, como formas naturales de ser estudiante universitario. Estas expresiones hacen pensar en una pérdida de la condición de sujeto, en tanto éste se asume como un sujeto pasivo, sin capacidad de hacer parte activa en la construcción y reconfiguración del conocimiento.

En este sentido, se requiere generar condiciones para asumir el desafío de la potenciación en docentes y estudiantes. En el docente se requiere capacidad de reflexionar su práctica de manera permanente y los umbrales que ésta afronta, capacidad de dimensionar los alcances del desafío de la potenciación. En el estudiante se requiere de capacidad de crítica para reconocer su proceso de constitución como sujeto, más allá de la pregunta por la nota, una cierta inconformidad con lo que se presenta como algo inamovible, inmodificable, incuestionable.

CONCLUSIONES

La universidad, un espacio en el que se expresan las contradicciones

En la universidad coexisten expresiones de esa búsqueda por construir un orden social más humano, por la restitución de la libertad y la dignificación de los sujetos desde el establecimiento de relaciones democráticas entre docentes y estudiantes; así como también la búsqueda de la continuidad de las relaciones coloniales entre educador y educando.

Es por esto que en el encuentro entre docente y estudiantes pueden derivar experiencias que enriquecen, habilitan y capacitan a los sujetos para asumirse como agentes activos de construcción de conocimiento, capaces de comprender y decodificar las situaciones que les atañen y la realidad que los afecta, o bien, experiencias en las que se impone la exigencia de una docencia en la que convivan la inercia, el desinterés de configurarse mutuamente como sujetos.

En los relatos de los estudiantes que hicieron parte de la muestra, aparecieron expresiones de la universidad como un espacio que no es vivido como un ambiente que aporta en la potenciación de los estudiantes como sujetos, sino como un afuera, el que se encuentran los cursos que ponen fronteras a la pregunta, a la criticidad, que bloquea los intentos de construir una práctica y un discurso propios. La práctica relatada, es contrastada con otras prácticas docentes, las cuales se centran en propósitos informativos, más que formativos.

El problema del lenguaje: la pregunta por el sujeto vs la pregunta por el recurso o el talento humano

La pregunta por el sujeto no es una pregunta instalada en la práctica docente universitaria. El discurso institucional, es decir, los documentos oficiales de la Universidad de Antioquia, se refieren a los estudiantes en términos de talento, recurso humano, conceptos que no agotan el problema del sujeto, al contrario, lo reducen al ámbito laboral, del adiestramiento; perdiendo de vista las otras dimensiones que tiene ese sujeto estudiante: estética, su afectividad, su voluntad, su creatividad, sus valores, sus visiones de la realidad, su subjetividad, sus visiones de futuro.

Este lenguaje reduce el problema de la formación de sujetos a mero entrenamiento, desfigurando la complejidad y totalidad de un sujeto a la lógica dominante que lo que busca es propiciar las condiciones para que el capital, se pueda seguir reproduciendo a escala mundial.

Se reduce el sujeto a un rol, en tanto se busca cualificarlo para que ocupe una determinada posición en la estructura social, ¿pero dónde queda el mundo de la vida?, ¿ese sujeto que es más que estudiante o futuro trabajador?, ¿dónde quedan las otras posiciones de sujeto? La tarea educativa va más allá de esta función instrumental. La pregunta por el sujeto no se agota en la pregunta por la empleabilidad de los profesionales.

Sin una opción por la potenciación, no hay potenciación posible

Esta opción del educador, puede favorecer la creación de ambientes de diálogo, que potencien el aprendizaje cooperativo, el reconocerse y reconocer al otro, la vivencia de relaciones democráticas e incluyentes en los espacios universitarios, en los que el

educando pueda reponer su condición de sujeto, recuperar su palabra y restituir su capacidad de actuación.

El educador que se resiste a ser un educador mínimo y que opta por habilitar a los sujetos, busca desafiarlos, los reta a no conformarse con lo mínimo. Se resiste a caer en el efecto baja expectativa: no esperar nada de ellos, no exigirles. No se conforma con pensar en ¿para qué tanto esfuerzo, si al final van a fracasar?, o ¿para qué formarse problemas si este no es el único curso de la carrera?, o ‘que los otros docentes asuman el proceso formativo’, o ‘si no los forma el pregrado que los forme la maestría, siempre habrán otros ciclos formativos en el nivel superior, ¿para qué desgastarse?’ o ‘es que a la universidad no le compete la formación de sujetos’.

Desde una apuesta por el presente y no por el futuro inasible, el educador debe reconocer en ellos y ellas seres potentes, en el hoy y que necesitan de un encuentro que genere deseo de aprender, de superar el estado actual de las cosas, pues no es el único posible.

Este tipo de docente potencia estudiantes que se asumen como sujetos, no como fracasados ni subalternos, que no se mimetizan con los otros o con el docente, que desmitifican al otro y son capaces de establecer con él relaciones más incluyentes y solidarias.

La pregunta es frente a los niveles de conciencia que existen en el sujeto educador frente al proyecto de sociedad al cual aporta desde su práctica: ¿las prácticas docentes se piensan en función de este criterio?, ¿se piensan en función de qué tipo de sujeto se requiere constituir o deconstituir desde ese espacio social que es el aula de clases, desde la relación docente-alumno?

Se requiere un docente capaz de trascender sus propios límites

Es fundamental el lugar que tiene el docente en la construcción de una *práctica educativa* que no se momifique o cristalice en el tiempo, pues ésta no es una práctica que se pueda prefabricar o considerar acabada, sin historia, sin posibilidad de proyectarse. Al contrario, es una *práctica que se reinventa* en cada encuentro con el otro, creadora, generadora de umbrales y horizontes.

Por lo tanto, no es posible hablar de práctica educativa que potencia sujetos, si no partimos de considerar al educador como sujeto, si ese 'potencia sujetos' no incluye al educador. Y ese educador en tanto se asume como sujeto reflexivo de su práctica, es capaz de rechazar la instrumentalización de la que ha sido objeto, desde políticas que lo asumen como ejecutor de paquetes técnicos.

La primera tarea es entonces, reconocer que el educador también necesita ser sujeto, asumir la potenciación como una necesidad que pasa por la activación de sus capacidades, sueños, búsquedas, trascender sus fronteras y la conquista de nuevos horizontes.

Y esta tarea no es algo de lo que se habla, es algo que se encarna y que es una *opción* que hace el docente, que no lo decreta ningún ministerio, universidad o facultad. Es la opción por construir otra forma de relacionarse con el educando que supere la dicotomía educador-educando, para construir una relación más humana y dignificante; que opta por desafiar a sí mismo y a los estudiantes y que está tensionado por la búsqueda de la coherencia y por el ejercicio ético de su práctica.

Para ser sujeto, se requiere sentir la necesidad de serlo

No se construye ambiente de diálogo sin el deseo del otro, sin reciprocidad. Si el estudiante no tiene la necesidad de ser sujeto, ni el deseo de serlo, por más esfuerzos que realice el docente universitario, son esfuerzos en el vacío. Esto requiere de la capacidad de

desaprender, de reconocer la inercia en las prácticas en las que los estudiantes continúan esperando que el profesor les diga lo que tienen que hacer.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYAVE, Natalia y HENAO, Manuel Alejandro. (2006) “De la Experiencia vivida a la crítica transformativa: un aporte desde la reflexión de experiencias educativas con jóvenes”, Trabajo de grado para optar al título de Trabajadores Sociales, Medellín.

ASSAÉL, Jenny [et-al]. (1989). Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela: Estudio etnográfico en escuelas urbano-populares. Santiago de Chile, PIEE.

CASTORIADIS, C. (2004). Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASTRO, Edgardo. La formación de la noción filosófica de sujeto y subjetividad. Disponible en: <http://www.apdeba.org/publicaciones/2005/03/pdf/3-%20Ceps-%20Castro.pdf>, consulta el 20 de Marzo de 2010.

DE LA GARZA, Enrique. Subjetividad, cultura y estructura. Disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mexico/Iztapalapa/garza.rtf, consulta: 30 de Marzo de 2010.

DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo. (1996). En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.

DUSTCHASKY, Silvia y COREA, Cristina (2005). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós

FERNÁNDEZ, Lidia y RUIZ VELASCO, María Eugenia. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En: Emma León y Hugo Zemelman, coord. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. [pág. 92-103]. Rubí (Barcelona): Anthropos; México: Centro Regional de investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).

FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/martin_mora/3.pdf, consulta: 31 de Marzo de 2010.

FREIRE, Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. 2ª ed. México, Siglo XXI, 248 p.

GALEANO M., María Eumelia. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Eafit, p.18.

_____ (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Medellín, La Carreta.

GHISO COTOS, Alfredo Manuel. (2005). Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social. En: Revista Trabajo Social (Medellin) No. 01, Ene.-Jun. 2005.

_____. "El taller en los procesos investigativos interactivos". Procesos, acciones y saberes en la investigación social. Fundación Universitaria Luis Amigó. Centro de investigaciones. Textos y argumentos N° 2.

GORE, Jennifer M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En: Thomas Popkewitz [et-al]. El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación. [págs. 228-249]. España: Pomares Corredor.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel. (1999). La Mediación Pedagógica, Apuntes para una educación a distancia alternativa, 6ª ed. Argentina, Ediciones CICCUS La Crujía.

JARAMILLO, Antonio. (2007). La Escuela: ¿un modulador de la subjetividad?. En: Escuela, cuerpo y Biopoder. (pp 8-25). Medellín. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Cuadernillo N° 44.

LABORATORIO DE ESTUDIOS SOCIALES. “Línea de Investigación: Sujeto, desarrollo y contextos de exclusión”. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, 2007.

LARROSA, Jorge (2000). “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí” En: Escuela, poder y subjetivación. Madrid, Piqueta.

LEÓN, Emma. (1997). “El magma constitutivo de la historicidad”. En: Emma León y Hugo Zemelman. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. [págs. 36-72]. México: Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – Universidad Nacional Autónoma de México.

LÓPEZ, Manuel y SEPÚLVEDA López, Mónica. (2009). Mil espadas, mil espacios. Prácticas espaciales juveniles emergentes en Medellín: Afianzamientos y rupturas en la sociedad contemporánea”. Maestría en estudios socioespaciales Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia. Medellín, 2010.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe.

MARÍN FLÓREZ, Luz Bibiana. (2009). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación a la docencia en la Universidad de Antioquia: Lectura desde la antropología pedagógica. Universidad de Antioquia, Trabajo de grado para optar al título de Magister en Antropología, Medellín.

MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Miryam (2000). Pedagogías y metodologías en educación popular. La Paz, CEBIAE.

MORÍN, Edgar (1994). La noción de sujeto. En: Dora Fried Schnitman. Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. [pág. 67-85)]. Buenos Aires: Paidós.

NAJMANOVICH, Denise. "Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia". Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2731352&orden=0, consultada el 20 de Marzo de 2010.

Notas personales de la ponencia de Alfredo Ghiso sobre las prácticas educativas, Seminario de Educación Popular. Universidad de Antioquia. 26 de Abril de 2006.

REYES, Román (Director). Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/N/index.html>, consulta el 21 de Abril de 2010.

subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Por: Álvaro Díaz Gómez. Octubre 31 de 2005. Universidad de Manizales.

TEZANOS, Araceli de y ÁVILA PENAGOS, Rafael. (1998). Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Antropos.

TORRES CARRILLO, Alfonso. "Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo". *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, N° 50, Ene. – Jun. 2006, pp. 87-104.

UPEGUI V., María Eugenia. (2009). La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico, Grupo interdisciplinario de investigación en currículo – GINIC.

ZEMELMAN, Hugo y QUINTAR, Estela (2005) "Pedagogía de la dignidad de estar siendo" entrevista con Jorge Rivas Díaz. *Sitio Web de Revista Interamericana de Educación de Adultos, RIEDA*, [en línea], disponible en: http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/aula_magna/aula_magna_art1_p1.htm, consulta: 3 de Abril de 2009.

ZEMELMAN, Hugo. (1989). De la historia a la política: la experiencia de América Latina. México: Siglo XXI Editores – Universidad de las Naciones Unidas, pág. 50.

_____ (1998). Sujeto: existencia y potencia. Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias– Universidad Nacional Autónoma de México, México.

_____ (2006). "Pensar la sociedad y los sujetos sociales". En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 50. Enero-Junio de 2006, Bogotá.

_____. (1999). Reflexiones en tiempos de globalización: reformas de estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales. Ediciones CEBIAE. Bolivia.

_____. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En: Emma León y Hugo Zemelman. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. [pág. 21-35]. México: Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos. Barcelona.

ANEXOS

GUIA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Objetivo: identificar aspectos significativos para los estudiantes de la experiencia vivida en los cursos de diseño cualitativo, pedagogía social, línea de profundización; que modificaron sus formas de conocer, comprender, emocionar, de percibir el mundo, de representarse, de actuar, de relacionarse y expresarse.

Introducción a la entrevista, asuntos a considerar:

- Presentación de entrevistador/a y entrevistado/s
- Presentación objetivo de la entrevista y de la investigación.
- Planteamiento de la confidencialidad y del uso responsable de la información generada, sólo como insumo de la investigación.
- Consentimiento para grabar la conversación.

Preguntas orientadoras:

ASPECTO	PREGUNTAS ORIENTADORAS
ENCUADRE	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Eres estudiante de qué programa, en qué nivel? 2. ¿Cuáles fueron tus principales intereses y expectativas al matricular el curso de PS o DC o LPIS? 3. ¿Se han cumplido esas expectativas, en qué medida?
EXPERIENCIA Y POTENCIACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Cómo has vivido la experiencia del curso, cómo participas en él, cuál es tu papel? ¿Cómo la valoras? 5. ¿Qué aspectos del curso te han posibilitado crecer, ampliar visiones, horizontes, sentidos? 6. Qué aspectos del curso te han activado capacidades, facultades (como sujeto pensante, de visiones, esperanzas y de acciones)?
MOMENTOS SIGNIFICATIVOS, APORTES, CAMBIOS, APRENDIZAJES,	<ol style="list-style-type: none"> 7. Momentos significativos que quiera resaltar de su participación en el curso. 8. ¿Qué le ha aportado el curso a su proceso formativo? 9. Cambios en sus formas de conocer, comprender, emocionar, de percibir el mundo, de representarse, de actuar, de relacionarse y expresarse.

VALORACION CURSOS	10. ¿Cómo valoras el proceso vivido en el curso de pedagogía social?
------------------------------	--

GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

Objetivo: identificar los elementos constitutivos de la práctica educativa que posibilitan la potenciación de sujetos y subjetividades.

1. Encuadre

- ¿Hace cuánto que es docente?, ¿cómo llega a la docencia universitaria?
- ¿Cómo ha sido la experiencia de ser docente universitario?
- ¿Cómo llega a configurar su práctica educativa?, ¿cómo logra vincular tantos elementos?
- ¿En qué modelo, tradición se ubica su práctica?
- ¿Cuál es la intencionalidad que orienta su práctica?

2. Potenciación

- ¿Qué lectura hace del estudiante universitario?
- ¿Qué cambios nota en los estudiantes a partir del encuentro con sus cursos?
- ¿Qué de su práctica activa capacidades, facultades, dimensiones de la subjetividad en los y las estudiantes?
- ¿Qué saberes, experiencias se requieren para poder aportar en la potenciación del otro como sujeto?
- ¿Qué potencia el encuentro con otros en usted?

Anexo 3. Carta del docente al curso de Pedagogía Social, semestre 2008/2

Presencia y participación en encuentros y clases

La inasistencia de algunos participantes en el curso de Pedagogía Social que dicto en la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia, me preocupa, lo que hace que me pregunte por el sentido y significado de este comportamiento.

Hoy me aventuré a comunicar alguna de mis reflexiones al grupo; coincidentalmente se hicieron presentes los y las estudiantes que estaban faltando. Partí de preguntarme ¿qué se aprende en el curso? Me respondí: Se aprende, básicamente, a construir conocimiento en interacción con otros, a partir de saberes, experiencias, problematizaciones y preguntas que surgen en uno y en otros. No se aprende a recibir, a esperar que alguien deposite certidumbres.

Debatir, escuchar, tener la mirada y los oídos abiertos a la palabra de los y las compañeras y del docente, es algo así como ir desarrollando las ganas y las habilidades para estar pendiente de lo que el otro dice y hace, porque es con el otro que aprendo. El interés y la lealtad al proceso de aprender con el otro es lo que falla.

Alguno dice: *“si tengo ganas voy a la clase, si no me quedo tranquilo”*. Como si el aprendizaje fuera un proceso individual y solitario... como si los otros fueran accesorios prescindibles, que no esperaran de mi nada y que yo no espero nada de ellos. Como si el *con los otros* propio del proceso de aprendizaje fuera un accidente, un ardid para gastar tiempo o una coincidencia y no la esencia del proceso.

Aprender es un arte dialógico. Aunque la visión acostumbrada e instruccional se lo conciba como un proceso individual e independiente de condiciones culturales e interaccionales. Esta postura se refuerza en educadores y educandos en un contexto de fragmentación

social, donde todo queda ligado a la esfera de lo individual, donde el sujeto queda en soledad aislado, traspasado por el desengaño y el rechazo de los otros.

En lo institucional, los procesos de tecnologización, reducción de horas presenciales; el recorte del tiempo de presencialidad de los estudiantes en los salones de clase parecería ser una decisión acostumbrada por los administradores universitarios, que piensan con otros docentes y académicos que los estudiantes todo lo resuelven frente a la pantalla, con la que tienen que enfrentarse, encontrarse cuando quieran y como puedan. Es un problema de *ellos*, de los individuos.

Es claro que desde una concepción instruccional que aplica paquetes tecnológicos no puede esperarse nada más que circulación, distribución y apropiación individual de la información.

El conocer aquí es sinónimo de mente abarrotada, de estar bien informado, de acumular datos y de aplicarlos según los protocolos preestablecidos. Desde estos enfoques, que fuera de indirectas son autoritarios, la construcción del conocimiento no tiene su nicho en la vida digna, en el encuentro cara a cara, en el proceso educativo, en el encuentro. Si apelan al diálogo este es entendido como un instrumento más, como un medio que sirve como canal de información a transferir.

Los efectos de esta práctica autoritaria, bancaria sobre las y los estudiantes, (en este caso reales *alumnos – sin luz propia, sin conocimiento- por opción o imposición*) asisten (no muy puntualmente), porque requieren recibir, acumular e incorporar la información que brinda el docente ese día y a esas horas. A la voz de la autoridad, a su convocatoria no se puede faltar, porque éste está en *“todo su derecho de vigilar y castigar”*. Mientras que a las clases orientadas por enfoques más dialógicos y democráticos sí... *“se aprende menos, los estudiantes hablan mucho”*.

Recuerdo ahora cuando Arantxa Ugartetxea contaba:

“Para mi resultaba un verdadero placer participar en aquellas clases en las cuales tuvimos que trabajar grupal o individualmente bajo la mirada atenta del profesor en cuestión (se refiere a Paulo Freire); pasaba lista escrupulosamente porque quería conocernos, ya que además nos necesitaba en la búsqueda del conocimiento, porque en definitiva, su presencia no tenía sentido sin nosotros y nosotros permanecíamos expectantes ante las nuevas formas de reflexionar, de crear y de recrear el propio conocimiento, al cual él nos abocaba, sencilla pero magistralmente.”¹⁶⁹

En el Curso de Pedagogía social, como educador busco que aprendamos a aprehender con otros, en un ambiente que facilite el encuentro dialógico. Enfoco la práctica educativa en la construcción creativa con otros, nos habilitamos en dejarnos desafiar, como individuo y como grupo, por los problemas a resolver y las reflexiones a dar en forma colectiva, donde el otro es un colaborador y no la imagen viva del competidor o de la amenaza que no me deja ser.

Volviendo a una frase que me inquieta: *“Voy a clase cuando quiero”* y que complementaría indicando: cuando quiero que la autoridad me reconozca o que al menos reconozca mi asistencia, no mi legítima presencia. Porque es bueno recordar que fuera del encuentro no hay presencias, sólo unidades a ser inventariados (*tomar lista de asistencia, aunque Freire lo hacía no como control o inventario sino como proceso de reconocimiento, de nombrar al otro*).

Voluntades, opciones políticas, epistemologías, subjetividades, formas de administrar el curriculum, tecnologías de comunicación e información, enfoques pedagógicos, contextos sociopolíticos y económicos se cuelan en el acto consciente o inconsciente de asistir o no, de participar o no en un encuentro o clase. Lástima que pocas veces reflexionamos sobre ello, quizás porque hace parte de ese curriculum oculto, de las tantas naturalizaciones que hacemos de nuestros actos.

Termino esta carta, pensando que aprendemos lo social al encontrarnos, aprendemos en la práctica del diálogo. Allí es que nos habilitamos y comprendemos eso que llamamos la democracia cultural, solo al participar y reflexionar sobre las formas de producción, distribución, socialización y aplicación de los saberes y conocimientos construidos.

Es que en estas clases no sólo vamos en pos de conocimientos; vamos, por sobre todo, en pos del ¿cómo se hace eso colaborativamente, entre sujetos?; ¿cómo se expresa, en qué?; ¿cómo se emociona, se vivencia y se comunica el aprender con otros? ¿Cómo se recrea este quehacer humano por naturaleza?

Medellín, octubre de 2008

RELATO PERSONAL

Desde mi vivencia como estudiante de la universidad de Antioquia, pude experimentar cómo la docencia podía ejercerse de varias maneras: docentes que desde su territorio bien delimitado y marcado, hacían disertaciones frente a temas esotéricos, que poco logré entender. Otros, en medio de su egolatría, ni siquiera se daban cuenta de tu existencia, eras como una especie de público que asistía inerme a su espectáculo, lo que menos importaba era si aprendías o no, lo importante era que el show no podía acabar; menos importaba aún para qué serviría un hipotético aprendizaje, ni si este cambiaría tu vida o la de otra persona. Eran portadores de un conocimiento estéril que ni siquiera servía para comprender lo que sucedía a tu alrededor.

Los días: una danza terrible de repeticiones, comedia macabra sin fin, triste carrusel sin salida. Eso era la universidad. Iba avanzando semestre a semestre sin tener muy claro qué estaba haciendo allí, a qué asistía diariamente. Otros lo notaron y no pudieron contener su fuga, desertaron, su paciencia no alcanzó la espera, la incertidumbre era alta, no sabían cuántos semestres más tendrían que pasar para encontrarle sentido al encierro... no valía la pena.

Fue entonces que surgió el encuentro con un tipo de docencia diferente: desde el primer día la clase se convirtió en un espacio provocador de preguntas, emociones, curiosidad... sentido. ¿Qué pasaba allí?, es difícil describirlo, sin saber cómo, dejaba de ser una estudiante invisible, desexistente, para tener un rostro, una corporalidad que era reconocida en el aula; el encuentro requería mi presencia y yo requería el encuentro.