

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

**SENTIDOS ENTRETEJIDOS: UNA APROXIMACIÓN A LA SUBJETIVIDAD
POLÍTICA EN MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

**Diana Patricia García Castrillón
Angela María Urrego Tovar
Lina Raquel Restrepo Aristizábal**

Tutora: María Teresa Luna

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE-
2013**

Tabla de contenido informe técnico

1. Descripción del problema	3
2. Ruta conceptual	6
3. Presupuestos epistemológicos.....	10
4 Metodología utilizada en la generación de la información.....	13
4.1 El proceso de selección de actores sociales	13
4.2 Técnicas e instrumentos	13
4.2.1. El grupo Focal.....	13
4.2.2 El relato oral autobiográfico:.....	13
4.3 Consideraciones éticas	14
4.4 Etapas y pasos del trabajo de campo y producción escrita	16
4.5. Proceso de lectura de la información	17
5. Principales hallazgos y conclusiones	19
6. Productos generados	36
7. Referencias Bibliográficas.....	38
8. Anexos	¡Error! Marcador no definido.

1. Descripción del problema

Desde nuestro lugar de maestras, conscientes de las realidades de la escuela, de los contextos en que se encuentra, y de los retos que ellas nos presentan, comenzamos a inquietarnos por las dinámicas que en dicho espacio y como respuesta a sus realidades, están generando maestros y maestras críticos/as y comprometidos/as con su transformación, y con la formación de sujetos políticos.

Si bien estas inquietudes estaban instaladas en nosotras gracias a nuestras historias de vida y a nuestras experiencias laborales, ellas fueron tomando fuerza en tanto recogíamos más elementos para comprender la crisis que hoy vivimos. De manera especial, la falta de respeto de unos seres hacia otros, la ausencia de democracia y de la posibilidad de ser parte activa en la construcción del mundo, las diversas formas de abuso y de exclusión, el individualismo y la homogenización a que abocan las lógicas del sistema actual, fueron entre otras un insumo para ratificar la importancia de que la escuela, como escenario significativo en el proceso de formación del ser, debe apuntar a la configuración de sujetos capaces de leer su realidad, con criterio para opinar y tomar decisiones en respuesta a la misma, y dispuestos a asumir su transformación.

Al mismo tiempo que reconocíamos la urgencia y la posibilidad de hacer de la escuela un escenario político, de debate, y de recuperación del sujeto, para enfrentar las lógicas deshumanizadas en las que nos movemos día a día, también éramos conscientes del trabajo que en este sentido vienen realizando muchos/as docentes, y de cómo están aportando de manera decidida a la formación de sujetos políticos, y cuáles son sus apuesta para hacer de la escuela un espacio democrático y participativo, un espacio político; nuestra inquietud estaba en relación con los y las docentes y su quehacer en el aula.

En un primer momento de este proceso nos planteamos preguntas por las reflexiones y acciones que debían realizar maestros y maestras que favorecen la participación de niños y niñas en el aula porque los asumen como sujetos políticos. Esto nos ponía en el lugar de conocer prácticas y discursos pedagógicos de los y las docentes, lo cual nos parecía interesante y bonito, pero sentíamos que nuestro interés primordial no estaba en observar sus prácticas como tal, y que dedicarnos al análisis de sus discursos nos alejaba del ser de cada uno/a de ellos y ellas.

Así que pensamos que lo que había que indagar era los procesos metacognitivos que vivían dichos docentes que estaban comprometidos con esta tarea. Pero luego de comenzar a abordar las lecturas correspondientes para aproximarnos conceptualmente a esta área de estudio, confirmamos que nuestro interés estaba puesto era en entender qué les había permitido a estos maestros y maestras llegar a ser los sujetos políticos que son, y actuar como tal en el aula, a dejar de ser ingenuos, pasivos e indiferentes frente a lo que sucede en el mundo y frente a su labor; es decir, finalmente reconocimos que nuestra búsqueda apuntaba a comprender cómo se configura la subjetividad política en maestros y maestras, y que además era mediante las experiencias biográficas de ellos y ellas que podíamos acceder a su comprensión.

El rastreo de los antecedentes o ejercicios investigativos realizados acerca de este tema lo llevamos a cabo en dos momentos, en el primero indagamos por la categoría de subjetividad política con el fin de reconocer las construcciones conceptuales, los hallazgos y discusiones producidas, de tal manera que nos permitieran identificar los vacíos investigativos en relación con el tema en cuestión. Y en el segundo momento, retomamos algunas investigaciones realizadas en torno a la profesión docente para reconocer las tendencias y los vacíos a la hora de abordar la investigación con estos actores sociales.

En este rastreo encontramos investigaciones que abordaban la categoría de la subjetividad política con distintos grupos poblacionales y en distintos escenarios. Entre estas resaltamos las investigaciones que estudian la configuración de sujetos políticos, en jóvenes (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz: 2008), en niños (Roldán: 2006) y en el contexto escolar (Prada y Col: 2006). También, rastreamos estudios que tienen al maestro como el eje central de su interés investigativo. Los temas de estas investigaciones tienen relación con: la eticidad y la subjetividad, (Patiño y Rojas, 2009); la construcción de la ética (Poujol, 2004); la identidad y la memoria (Mórtola 2006); las intersecciones que se presentan entre la vida personal, profesional y político-sindical (Loyo y Rodríguez 2007); la reflexión en la acción de los docentes (Barilá, Fabri, y Castillo 2008 y Bedacarratx 2009) y el maestro y las políticas públicas (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

De manera específica el tema de la subjetividad política de maestros y maestras es trabajado por Martínez, C (2006a), quien centra su interés en comprender cómo los maestros se configuran como sujetos políticos a partir de

las redes pedagógicas, las cuales surgen como resistencia ante las imposiciones externas que los ubican en un lugar de receptores. También plantea que la participación en estas redes les permite crear sus propias miradas de sí y del otro, nuevas formas de expresión colectivas, establecer contactos y vínculos, y auto-cuestionarse; además de propugnar por el reconocimiento de los maestros y las maestras como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de una condición de posibilidad política para la construcción de lo pedagógico y lo educativo. De igual manera afirma que los escenarios de las redes permiten el agenciamiento de una subjetividad más potente, pero que los sujetos como promesa, y desde su potencia vital y única, siguen quedando en el anonimato.

Esta autora sostiene que los procesos de empobrecimiento en los entornos sociales y políticos, la formación por competencias, la ausencia de memoria y de utopías, erosionan la construcción de la subjetividad política. Desde esta lógica se han venido configurando individuos funcionales a las demandas del mercado, las cuales niegan toda posibilidad de una subjetividad constituyente - más centrada en lo que puede ser desarrollado por el sujeto que en lo que lo funda-, "subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados" (2006a: 144), que se evidencian prefiguradas para la reproducción y develan un sujeto desvalorizado y desprovisto de poder. Para esta autora pensar y revisar la subjetividad, exige "desentrañar las interacciones que soportan su construcción, las condiciones sociales en que se ha desempeñado, las necesidades y luchas que ha tenido que cursar en el tiempo para construirse de otra manera." (p 145).

Como expresiones de nuevas búsquedas y configuraciones de nuevas subjetividades políticas en maestros, reconoce tres aspectos básicos: la historicidad y el reconocimiento de sí, que permite repensar el quehacer pedagógico y los modos de ser y de actuar; la potenciación de una voluntad de acción social, gracias a la cual el sujeto se descentra de sí mismo y se distancia de lo impuesto; y por último la potenciación de la capacidad de acción colectiva, que le permite al maestro arriesgarse a actuar y aprender a hacer crítica.

La mayoría de estas investigaciones son de corte comprensivo, donde la narrativa, mediante diversos instrumentos, jugó un papel relevante para la recolección de la información. En varias de ellas se concluye y afirma que las demandas y las lógicas individualistas y consumistas propias del sistema, las condiciones laborales, los procesos de formación, y la ausencia de

reconocimiento que tienen los maestros en nuestro contexto, tienen una fuerte incidencia en la construcción de la identidad y de la subjetividad de los mismos, las cuales se expresan en prácticas que pocas veces responden a la necesidad de una educación en perspectiva social, reflexiva, orientada hacia el bien común, resistente, desnaturalizadora, y que haga valer los derechos de los estudiantes; además de restringir las posibilidades de participación de los y las docentes sin poder hacer efectivo su papel como sujeto agente educativo. Así mismo muchas de estas investigaciones resaltan la importancia de que en los procesos de formación de maestros haya una orientación hacia el pensamiento y la actitud crítica, la reflexión permanente sobre la acción, el rescate de la memoria y de la condición histórica de cada ser y de la realidad en general.

Como puede notarse, los antecedentes revisados evidenciaron que son escasas las reflexiones en relación con la configuración de los maestros y las maestras como sujetos políticos, lo cual nos permite afirmar que este es un tema de investigación necesario y pertinente en nuestro contexto. De otro lado, este rastreo nos sirvió para avanzar en la construcción de los referentes conceptuales que nos ayudaron a pensar y reflexionar la categoría de la subjetividad política.

2. Ruta conceptual

Dada la complejidad que nos representaba la categoría central de la investigación, la subjetividad política, abordamos su comprensión a partir de cada uno de los conceptos que la integran, subjetividad y política, por separado, para llegar nuevamente a su unidad. Ambos conceptos han sido abordados y desarrollados desde varios enfoques y por distintos teóricos en el ámbito de la psicología política, la sociología y la filosofía, así que realizamos diversas lecturas para empezar un acercamiento a los diversos planteamientos y poder definir los enfoques y autores que sustentarían teóricamente nuestro ejercicio.

Si bien finalmente la construcción teórica de la categoría se vio alimentada por planteamientos de las diferentes ciencias mencionadas, fueron las líneas filosófica y sociológica, con autores como Arendt, Heidegger, Zemelman, Alvarado y Luna, de donde rescatamos los fundamentos de conceptualización de la misma; un elemento importante en la selección de estos autores es que conceptualmente hay puntos de convergencia y de complementariedad entre ellos, respecto de la categoría y/o de los conceptos que la constituyen.

En la perspectiva fenomenológica la subjetividad se define por la condición del sujeto de tener conciencia de sus vivencias y por la significación de esas vivencias para el sentido del ser humano en el mundo; así, una realidad se presenta al sujeto como horizonte de comprensión. Esto indica que preguntar por la subjetividad implica indagar por la conciencia, la que hace posible que el sujeto de cuenta de su existencia; es indagar por los procesos de elaboración de significados que un sujeto concreto, ubicado en el tiempo y en el espacio, logra hacer de sus vivencias, de los fenómenos intersubjetivos que alimentan la configuración de su ser y que le permiten orientar la vida e intencionar lo que vendrá (Luna, 2006).

Por su parte, Zemelman afirma que la subjetividad emerge de las distintas realidades sociales; que es consecuencia y condición de los procesos de construcción individual y social; y que ella determina la forma particular y singular en que un individuo percibe, interpreta y da sentido a su realidad" (2007:84).

Además resalta que para entender la complejidad presente en las subjetividades individuales, para entender qué dice un sujeto, es preciso escuchar quien habla en él, de dónde procede su voz (p 97), ya que "los grupos, las instituciones, los movimientos sociales, son pantallas de proyección en las que circulan personajes, posiciones, voces, que conforman la singularidad de un sujeto histórico."

La teoría política de Hannah Arendt es un referente teórico de gran relevancia en nuestra investigación, porque la manera como esta autora ha pensado la política nos lleva a entenderla como una construcción conjunta que se da mediante el vínculo entre hombres y mujeres, y que nos abre la posibilidad de pensar en transformar el mundo haciendo de él un lugar más equitativo, justo y deseable. Este vínculo, el estar y actuar juntos unos con otros, apunta a establecer y a mantener un espacio público donde sea posible aparecer, e interactuar hacia fines comunes; interacción que se da mediante la acción y el discurso, a través de los cuales se revela cada *quien*, cada agente. Así entonces, la política tiene como requisito la condición humana de la pluralidad, esa posibilidad de admitir que el mundo se habita con otros y otras que son diferentes e iguales al mismo tiempo.

Alvarado (2008) relaciona la subjetividad con las maneras singulares de apropiación de los sentidos comunes, y asocia la subjetividad política a la "capacidad de pensar sobre su historia, sobre su contexto, sobre las

condiciones en las que transcurre su vida" (p 48) que alguien puede hacer; enfatizando que la posibilidad de pensar y reconocer la subjetividad, activa al sujeto y lo dispone a pensarse para enfrentarse con su propio yo, para redefinir su papel en el mundo, su relación con los otros, para involucrarse voluntariamente en la construcción del mundo común. Por eso la subjetividad política puede caracterizarse y diferenciarse de una subjetividad pasiva, por ser activa, reflexiva, crítica, resistente y esperanzadora.

En el desarrollo de la investigación y de la comprensión de la subjetividad política fueron emergiendo otras categorías, las que definen cada uno de los rasgos de la misma –conciencia histórica, pluralidad, alteridad, resistencia- y que identificamos en los y las participantes, el concepto de moral que empezamos a reconocer como sustento del sujeto político, y la subjetivación como proceso necesario para hacerse un sujeto político. Luego de trasegar en la construcción y comprensión conceptual de las mismas, definimos que los teóricos que alimentarían esta construcción serían, Ricoeur, Gadamer, Levinas, Skliar, Foucault y Taylor; entre los criterios de decisión estuvieron las claridades y la precisión que ofrecían para acercarnos a estos conceptos, y por supuesto el que no hubiera contradicciones conceptuales entre los mismos.

En lo que respecta a la moral, con Taylor (1996) comprendimos que es el conjunto de valoraciones sobre el bien y el mal construidas por el sujeto, que aportan los significados del mundo, y que se convierten en los marcos referenciales para sus juicios, acciones y reacciones, es decir para su orientación en el espacio moral. Estos horizontes de sentido desde donde se delimita lo que es bueno y lo que es malo, definen la identidad del sujeto, dan el sentido de vida y permiten orientar las acciones. Así, sólo somos en tanto definimos una orientación hacia el bien y esto implica tener en cuenta a los otros y otras que nos rodean. No se trata de un sujeto aislado, el sujeto moral sólo se puede constituir en tanto está imbricado en una urdimbre de relaciones intersubjetivas, porque es a través de esos otros/as que cada uno/a puede apropiarse los significados de la cultura y configurar los sentidos tanto propios como colectivos. Entonces el "nosotros" opera siempre desde una comunidad a la que se pertenece y a partir de la cual se define lo que es común.

En este sentido, la pluralidad entendida como condición humana por excelencia y como requisito fundamental para la vida en común y por ende para la libertad y la política, se constituye en la base y la condición principal e irremplazable para que se pueda configurar y emerger la subjetividad política. Porque un sujeto que ha podido vivenciarla y por tanto ha podido ser y aparecer ante los

otros y otras como único y a la vez como igual, es un sujeto, que desde Arendt (2005) ha contado también con la posibilidad de hacer su segundo nacimiento como ese aparecer en el mundo común mediante la acción, que corresponde a la realización de la natalidad, y mediante el discurso, en tanto realización de la pluralidad, que es el que permite que se revelen tanto la acción como el agente que la emprende ante el mundo.

Con Gadamer (1993), Arendt (1995) y Ricoeur (1999), tener conciencia histórica significa ser consciente de la historicidad de todo presente. Esto implica al sujeto establecer un diálogo reflexivo con esa historia que le habita y constituye, con lo que le antecede, no para aceptarla simplemente y a ciegas, sino para interpretarla, reconocer sus efectos en el tiempo, y generar posturas nuevas al respecto. La conciencia histórica es la vía que permite al sujeto recuperar y preservar la memoria, reconocer acontecimientos, y dar cuenta de fenómenos sociales y políticos gracias a los cuales pueda desarrollar la capacidad de juicio para direccionar el presente hacia un futuro deseable. Más que una conexión con el pasado, la memoria como parte de la conciencia histórica, es una conexión hacia el futuro, porque develando lo que se es y lo que se ha sido, el sujeto con actitud crítico-reflexiva se convierte en agente de la vida individual y colectiva; pues el autorreconocimiento como sujeto histórico hace posible la autorreconfiguración desde su historicidad.

La recuperación y preservación de la memoria como elemento clave de la conciencia histórica sólo puede darse mediante el relato, el cual de forma oral o escrita garantiza que no caiga en el olvido todo aquello digno y necesario de comprender para reconciliarse con el mundo, y que por tanto debe convertirse en referente para el futuro, dando así al sujeto la posibilidad de pensar desde un presente fugaz, el tránsito hacia un futuro posible.

Levinas (2000) y Skliar (2007) nos permitieron entender la alteridad como una respuesta ética y política a la demanda del otro, más allá de cualquier compromiso previo; ella supone pensar y asumir al otro no como una presencia, sino ante todo como una existencia; por eso es el acceso al rostro del otro, es un encuentro con otro en términos de acogida y hospitalidad que implica una revelación de lo humano. En palabras de Bárcena y Mélich (2000): "El rostro no se ve, se escucha, el rostro no es la cara, el rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la presencia viva del otro. El rostro es por sí solo, sentido". El rostro del otro es una palabra, un llamado que exige una respuesta. Como afirman estos autores, la ética comienza con esa respuesta a la demanda del otro.

Desde los planteamientos foucaultianos la resistencia es el conjunto de luchas transversales que emprende un sujeto en oposición a los procesos de normalización y a las diversas formas de sujeción, dominación y control a través de las cuales se constituyen los sujetos y se propende por la individualización. Esto significa que estas luchas tienen por objeto los efectos del poder por parte de un sujeto que siendo consciente de sí y de las lógicas de dominación, se resiste a ser objeto del mismo, configurándose entonces en un sujeto de verdad en tanto puede dar cuenta de sí.

De acuerdo con este mismo autor la subjetivación es el proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, y que le permite posicionarse como sujeto de verdad, mediante la pregunta cómo he llegado a ser lo que soy. La configuración de la subjetividad política y de cada uno de sus rasgos, llevan consigo modos de subjetivación, capacidades de acción consigo mismo para transformarse y alcanzar a ser lo que se quiere, en lugar de ser constituido por otros. Los procesos de subjetivación dan cuenta del Dasein heideggeriano, de ese *ser siendo* en el mundo como un ejercicio de rescate de la libertad propia, libertad que de acuerdo con Arendt significa posibilidad de *ser*, y que se hace efectiva en la posibilidad de la acción y del discurso, de ser agente de sí.

3. Presupuestos epistemológicos

Nuestro ejercicio de investigación se enmarcó en una **perspectiva comprensiva** de la investigación, la cual tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales, y al mismo tiempo los objetos en los que las prácticas vitales se representan. En este sentido, la investigación comprensiva busca con la mediación del lenguaje, auscultar los diferentes lenguajes en los que se expresa la experiencia humana (Luna: 2011. Módulo análisis cualitativo). En nuestra investigación esta mediación del lenguaje fue esencial para acercarnos a la comprensión de la subjetividad política, la cual implicó desde nuestro punto de vista, una mirada crítica de la realidad, que al ser comprendida e interpretada condujo a la reconfiguración de dicha subjetividad tanto en las investigadoras como en los maestros y las maestras participantes; pues asumimos de la mano de los postulados de la Hermenéutica del sí, propuesta por Ricoeur, que la comprensión de sí, produce transformaciones en la consciencia y en las relaciones con el mundo.

En coherencia con lo anterior, nuestra investigación se fundamentó en el enfoque **fenomenológico hermenéutico**, pues se parte de la experiencia del sujeto para comprender el sentido que ésta tiene en su historia vital. Los

postulados de Ricoeur proponen una dialéctica entre la hermenéutica ontológica y la hermenéutica crítica retomando los fundamentos del *dasein* propuestos por Heidegger y desarrollando el camino del lenguaje y el mundo simbólico de los sujetos para hallar así el sentido del sentido. Para este autor, toda pregunta sobre el ser es una pregunta fenomenológica; y se convierte en una pregunta hermenéutica en la medida en que nos preguntamos por el sentido del ser, que está encubierto en todo lo que nos impide acceder a él. (Ricoeur, 2004; 54).

Por lo anterior, nuestra pregunta por la subjetividad es una pregunta fenomenológica, y la pregunta por el sentido de las experiencias del sujeto en la configuración de su subjetividad, es hermenéutica. Es así como desde este enfoque buscamos reconocer los acontecimientos narrados por los maestros y maestras, para comprender la manera como estos han contribuido en la configuración de su subjetividad política, ubicándonos particularmente en la propuesta hermenéutica de Ricoeur del sí como otro, en la que la narración de una existencia será el testimonio que legitima la construcción de saberes, el saber de sí mismo.

Entre los presupuestos fenomenológicos que retomamos en nuestra investigación se encuentran: conciencia, experiencia e intersubjetividad.

La fenomenología, al menos en la corriente de su fundador Edmund Husserl, se le conoce como filosofía de la conciencia y desde esta mirada fenomenológica, **conciencia** es *darse cuenta de*, es intencional, es un dirigirse a algo y en ese dirigirse, constituye los objetos. La conciencia es por definición, condición del ser sujeto. Para Husserl (1973) la subjetividad es el ámbito de la conciencia, sujeto es lo que subyace en el ser, y subjetivación aludiría al proceso que hace posible al sujeto. Desde esta perspectiva, admitimos con Luna que la conciencia, en tanto experiencia del mundo: se organiza a partir de los significados que le conferimos a las vivencias, estos significados son construidos con otros y otras con quienes compartimos el mundo de la vida y los significados una vez se organizan como conciencia, intencionan nuestra actitud en el mundo.

La vivencia que ha sido pasada por la conciencia y orienta nuestra vida a futuro y la hace planificable se conoce como **experiencia**. Esta se organiza en la conciencia como una estructura de constitución del mundo compartido y se hace manifiesta en la biografía del sujeto. La posibilidad de mirar hacia atrás

permite identificar las claves en las que el sucederse diario se ha ido articulando en un llegar a ser, admitiendo que las categorías en las que se articula la biografía son construidas intersubjetivamente. Esos significados que le atribuimos a la experiencia se estructuran a partir de la **intersubjetividad**, en donde por la aparición y la narración del/a otro/a, y por la acción con él/ella, se asientan las bases de la experiencia compartida y de mundo común (Schutz, citado por Luna: 2004).

Los fundamentos hermenéuticos retomados en nuestra investigación son: narración, acontecimiento, explicación, interpretación y comprensión.

De acuerdo con Ricoeur (1996) "el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias", y con Luna (2004) entendemos la **narración** como un tejido enunciativo, fluido y constante, que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadena temporo-espacialmente de acuerdo a la significatividad." Quien narra organiza la historia a través de relatos, los cuales revelan un **acontecimiento** biográfico que se asume como una situación que rompe e inaugura algo en la biografía del sujeto, se trata de una situación en la que participamos relacionamente con otros y otras y que por la significación que le atribuimos, nos hace levantar sobre la cotidianidad, y se hace marca en nuestra biografía.

La **comprensión** de los relatos implica ir más allá de la esfera interna de los enunciados, a fin de conjeturar acerca del "tipo de mundo que la obra despliega de algún modo delante del texto" (Ricoeur 2004:156); la comprensión busca reconstruir "la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente la cosa del texto" (2004:35). La **interpretación** es un único proceso de pensamiento (imagen del arco), cuyos dos extremos, el de la explicación y el de la comprensión, se interpenetran al ritmo de un movimiento recursivo, se explica porque se comprende mejor y se comprende para explicar mejor.

Desde estos fundamentos epistemológicos podemos afirmar que la construcción del conocimiento sobre la subjetividad política de los maestros y maestras participantes nos implicó como investigadoras acceder a los sentidos de las autocomprensiones que las narrativas de los maestros nos presentaban en un ir y venir entre la explicación y la interpretación. Además el proceso investigativo, vivido como una experiencia intersubjetiva por las

investigadoras, nos llevó a repensar nuestra historia personal y colectiva y a construir nuevas comprensiones sobre nuestra subjetividad política.

4 Metodología utilizada en la generación de la información.

4.1 El proceso de selección de actores sociales:

Para hacer la selección de los y las participantes partimos de identificar algunos maestros y maestras, que por sus prácticas pedagógicas reconocíamos como sujetos políticos que emprenden acciones de transformación en el aula, luego los invitamos a participar en un grupo focal. En total convocamos a diez y siete aceptaron la propuesta, todos vinculados con el sector oficial de la ciudad de Medellín. Después del grupo focal hicimos algunas deliberaciones acerca de cuáles eran los maestros y las maestras que más nos habían llamado la atención por la contundencia de sus intervenciones y por la convicción que poseían en cuanto a la necesidad de convertir las aulas en escenarios políticos, en los que se posibilitara el encuentro de manera respetuosa y en los que se propiciaran aprendizajes y reflexiones críticas frente a la sociedad. A partir de este análisis procedimos a invitar a cuatro, dos maestros y dos maestras para que nos acompañaran en la investigación.

4.2 Técnicas e instrumentos:

4.2.1. El grupo Focal: definimos el uso de esta técnica porque nos permitía generar un ambiente académico, pero a la vez informal para escuchar y aproximarnos a las concepciones que frente al tema en cuestión poseían los docentes preseleccionados. Su diseño lo hicimos bajo las comprensiones de lo que al respecto expone Morse, (2006: 264) al definirlo como una sesión de grupo semiestructurada, que es moderada por un líder, cuyo objetivo es la recolección de experiencias personales y creencias relacionadas con un tema específico. En este sentido se plantearon unas preguntas detonadoras de la conversación, las cuales indagaban por las concepciones y comprensiones de la escuela como un escenario político y por la necesidad de movilizar acciones que permitan el empoderamiento de los y las estudiantes como sujetos capaces de transformar sus realidades. La conversación fue grabada en video con la previa autorización de los y las participantes y posteriormente revisamos el material fílmico y discutimos sobre cuáles eran los enfoques, posturas y la potencia discursiva de los maestros y las maestras invitados, para finalmente decidir a quiénes convocaríamos a participar en el proceso.

4.2.2 El relato oral autobiográfico:

Ubicadas en una perspectiva narrativa y entendiendo sus múltiples posibilidades técnicas, elegimos el relato oral autobiográfico como el camino más apropiado para indagar por la subjetividad de los y las participantes, porque como lo plantea Luna (2004:29) "la autobiografía ha ido de la mano de la historia oral en investigación y se ha convertido en una poderosa herramienta para indagar por la subjetividad". Esta herramienta de naturaleza narrativa, tiene un potencial importante para la autocomprensión del sujeto que se narra, la cual potenció en los maestros y maestras el saber de sí y a su vez produjo transformaciones importantes en la conciencia de los sujetos participantes.

Su implementación la hicimos a partir de dos entrevistas de tipo conversacional con cada uno/a de los y las participantes, ambas sesiones duraron aproximadamente dos horas y se realizaron en lugares acordados previamente, favoreciendo la comodidad de ellos y ellas. En el primer encuentro, al iniciar la conversación volvimos a hacer un encuadre de los objetivos que perseguíamos con la investigación y del papel que como participantes desempeñarían en la misma, también les aclaramos que cada quien contaba con la posibilidad de retirarse del proceso si lo consideraba necesario y que eran libres de contar u omitir lo que quisieran acerca de sus vidas.

Cada conversación fue grabada con el permiso explícito de los y las participantes y luego las transcribimos convirtiéndolas en textos escritos, que posteriormente fueron devueltos a los respectivos narradores/as, para que pudieran leerse y hacer los cambios o las aclaraciones que consideraran pertinentes o necesarias.

4.3 Consideraciones éticas

Diseñar un estudio comprensivo que implica indagar por la subjetividad de quienes participan en la investigación, nos exigió tener clara la concepción ética y política desde la cual nos orientaríamos, pues entendíamos que esto atraviesa los intereses, las formas de acercarse a la realidad y las valoraciones que se ponen en juego en el momento de interpretar y hacer la lectura de la información.

En este sentido se hizo necesario tener en cuenta en nuestra investigación algunas consideraciones que tienen que ver con: la relación entre las

investigadoras y los participantes, las intencionalidades del quehacer investigativo y el uso de la información. En primer lugar, entendimos que la relación entre investigadoras y participantes es una relación intersubjetiva que implica reciprocidad y diálogo, y que parte del reconocimiento de los maestros y las maestras como sujetos sociales con experiencias, reflexiones y saberes válidos, los cuales se constituirían en un aporte fundamental para la investigación. Por lo tanto se buscó que la interacción con ellos y ellas estuviera siempre mediada por el respeto, la valoración y la confianza, todos estos elementos indispensables para entablar un diálogo y para generar un clima conversacional en el que como participantes, ellos y ellas también podrían preguntarnos por nuestras propias experiencias y decidir que narraban y que omitían de su historia vital.

Como segundo asunto, es necesario retomar las intencionalidades de la investigación, pues estas atravesaron el quehacer como investigadoras durante el proceso de recolección y lectura de la información. El propósito fundamental fue siempre el poder acercarnos comprensivamente a las subjetividades de los maestros y las maestras desde la interpretación de sus narraciones, procurando dar cuenta de los acontecimientos que permitieron la emergencia y la configuración de su subjetividad política; además este proceso tuvo de fondo un interés transformativo, en tanto que partimos de comprender que la narración autobiográfica permite una movilización de la conciencia y un re direccionamiento de la historia de vida, lo cual en últimas se revierte en la recreación del mundo intersubjetivo. De otro lado, siempre se tuvo presente que los resultados de la investigación serían el punto de partida para la construcción de una propuesta pedagógica que propicie escenarios en los que se faciliten experiencias orientadas a la reconfiguración de la subjetividad política de maestros y maestras.

En cuanto al uso y manejo de la información, partimos de un principio ético que es fundamental en el trabajo con los relatos autobiográficos, el cual está relacionado con la garantía de confidencialidad y anonimato de los y las participantes. Por esto se explicitó que las investigadoras asumiríamos la responsabilidad de salvaguardar la integridad y mantener la confidencialidad de sus relatos. En este sentido durante el proceso se utilizaron códigos para cifrar la identidad de los y las participantes y para la elaboración de los informes y los artículos que dan cuenta de los resultados de la investigación se retomaron sólo fragmentos con el fin de garantizar la discreción y la prudencia con la información. Por esto como anexos sólo se entregarán algunos segmentos de los textos que den cuenta del proceso de lectura de la información, pero siempre procurando proteger el derecho de los maestros y las maestras a

mantener la reserva de la información compartida con las investigadoras. Todo esto fue explicitado por las investigadoras y se hizo énfasis en que la participación en la investigación sería libre y voluntaria, por lo que podrían decidir suspender el proceso cuando lo consideraran necesario. Como constancia de los acuerdos se firmó un consentimiento informado (Anexo 1) con cada maestro y maestra, en el que además nos comprometimos a hacer una retroalimentación de los avances en varios momentos, a fin de que ellos y ellas pudieran evaluar la coherencia, pertinencia y consistencia de lo planteado respecto a sus experiencias. Como asunto final, la revisión conceptual y documental también se realizó desde criterios éticos que respetan los derechos de autor, para ello se utilizaron las normas APA que orientan la elaboración de documentos académicos.

4.4 Etapas y pasos del trabajo de campo y producción escrita:

El trabajo de campo se dividió en cuatro etapas, cada una de las cuales comprometía una serie de actividades que han sido resumidas en el siguiente cuadro:

Etapas 1	Selección de los y las participantes	Contacto con los maestros y maestras identificados como posibles participantes
		Diseño del Grupo focal y aplicación
		Análisis del grupo focal
		Invitación a cuatro maestros y maestras a participar y entrega del consentimiento informado
Etapas 2	Entrevistas conversacionales	Acuerdos de encuentro con cada maestro/a
		Planeación de entrevistas
		Realización de entrevistas
		Transcripción entrevistas
		Devolución a participantes del texto
		Lectura y marcas (Anexo 2)
		Construcción de inferencias y de nuevas preguntas

		Segunda entrevistas con cada participante, con el mismo procedimiento de la primera.
Etapa 3	Lectura de la información	Construcción de relatos ontológicos (Anexo 3)
		Construcción de relatos conceptuales (Anexo 4)
		Proceso de Horizontalización-lectura transversal (Anexo 5)
		Validación de las interpretaciones con los y las participantes
Etapa 4	Hallazgos y proceso de escritura	Discusión y construcción de inferencias e interpretaciones
		Escritura de artículos individuales
		Escritura de artículo colectivo
		Escritura de informe técnico

4.5. Proceso de lectura de la información:

Para iniciar la lectura de la información, se hizo una revisión minuciosa de las entrevistas transcritas, en la que buscamos y señalamos todos los asuntos o elementos que consideramos claves y que aparecían como indicios para la interpretación. En este momento nos encontrábamos en una etapa descriptiva y explicativa, que nos exigía una actitud de sospecha ante lo dicho, la cual consistía en detectar las frases, las palabras claves que actuaban a manera de marcas-símbolo señalando que ahí había algo más, pero en un primer momento debíamos procurar entender literalmente lo que con ellas se revelaba fenomenológicamente, haciendo un esfuerzo por no contaminar lo dicho con nuestras propias voces. (Ver anexo 2: Entrevista con marcas). En ese ir y venir entre las marcas y el texto en general, comenzaban a vislumbrarse las conexiones, los entramados que a manera de tejido iban conectando unas situaciones con otras, unas marcas con otras y se iban configurando los relatos.

A partir de este primer ejercicio emergieron nuevas preguntas y la necesidad de ahondar en aspectos y momentos de la vida de los y las participantes que permitieran configurar y reconfigurar los sentidos que habían cobrado dichos acontecimientos para ellos y ellas, por esto les solicitamos un nuevo encuentro, el cual tuvo la misma duración que el anterior y contó con las mismas condiciones para su realización, transcripción y devolución a los y las participantes.

De esta manera se configuraron los relatos ontológicos, en los que comenzaban a emerger resonancias y conexiones que nos permitieron identificar los principales acontecimientos que estaban relacionados con la configuración de las subjetividades de los maestros y maestras. Es importante anotar, que este proceso nos significó tener que devolvernos y en muchos momentos detenernos ante la reflexión de si estábamos teniendo en cuenta los cuidados suficientes para lograr hacer una lectura de lo fenomenológico, evitando al máximo que los relatos de las maestras y los maestros participantes se vieran desdibujadas con nuestras interpretaciones. Pues teníamos en mente que esta era una tarea que debíamos hacer desde la posibilidad de escuchar realmente al otro y la otra sin mayores apoyaturas, sin buscar probar nada, sólo escuchando y tratando de comprender sus propios sentidos. No obstante fueron muchos los momentos en que tuvimos la necesidad de ir a leer algunas cosas que nos dieran luces sobre lo que íbamos encontrando, además fue muy importante contar con la experiencia de nuestra asesora, porque con su ayuda pudimos volver sobre asuntos que inicialmente no nos decían nada y que luego con sus aportes se develaban ante nosotras y nos permitían hacer conexiones y recuperar nuevos sentidos.

Después de armar los relatos ontológicos (ver Anexo 3) empezamos a adentrarnos propiamente en el ejercicio de la interpretación, esto implicó la tarea de interpretar las decisiones que tomaron ellos y ellas frente a esos acontecimientos que habían marcado y cambiado sus vidas, y preguntarnos por lo nuevo, por aquello que afloraba a partir de la experiencia, para esto fuimos a las marcas-símbolo identificadas al inicio y en un esfuerzo hermenéutico comenzamos a preguntarnos por eso que "lo dicho" decía del sí mismo de los participantes, en este punto comenzaron a emerger unos rasgos preeminentes en cada uno/a, que marcaban de manera particular su accionar en el mundo y descubrimos que aunque el rasgo esencial era diferente en cada caso, todos los rasgos identificados se interrelacionaban de manera distinta en sus relatos.

Esto nos condujo a hacer una tematización de la subjetividad política de los y las participantes a partir de los rasgos encontrados (pluralidad, conciencia histórica, resistencia y alteridad), lo cual nos llevó a pasar de la narrativa ontológica a una narrativa conceptual (ver Anexo 4), que requería una nueva reconstrucción del relato, en la cual comenzamos a tejer un diálogo entre la

autointerpretación de los maestros y las maestras, nuestras interpretaciones y los sustentos teóricos que habíamos identificado en torno a la configuración de la subjetividad política.

La construcción de los datos la hicimos primero a partir de las lecturas e interpretaciones particulares de los relatos de cada participante, posteriormente hicimos un ejercicio de horizontalización en una matriz en Excel (ver Anexo 5), en la que consignamos lo referente a la configuración de cada rasgo identificado (pluralidad, conciencia histórica, resistencia y alteridad) en los y las participantes; a las situaciones o contextos que los potenciaron y a la manera en que dichos rasgos se reflejaban en sus reflexiones y acciones, particularmente desde su ejercicio como maestros y maestras. Luego la lectura transversal nos permitió encontrar puntos comunes y por supuesto divergencias, pero nuestro interés se centró de manera particular en lo común, porque las coincidencias nos permitían hacer conjeturas frente a las condiciones que se requieren para que se configuren las subjetividades políticas, teniendo presente que lo que no era común también nos señalaba que son múltiples las vías por las que una persona puede llegar a constituirse como sujeto político.

Finalmente llegamos al momento de construcción de inferencias y elaboración de hipótesis, este proceso implicó muchas conversaciones y discusiones, porque debíamos encontrar lo que era relevante como un aporte a los estudios sobre la configuración de subjetividades políticas y de manera especial lo que esto significa en el ejercicio y la práctica educativa.

5. Principales hallazgos y conclusiones

Acercarnos comprensivamente a la configuración de la subjetividad políticas de los maestros y las maestras participantes desde la interpretación de sus narraciones, nos permitió reconocer como hallazgo central de la investigación que la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entrelazan de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, en los que uno de los rasgos actúa como el que nuclea y permite la emergencia de los demás, teniendo siempre a la pluralidad como condición y punto de partida.

La interpretación de los acontecimientos biográficos relatados por los maestros y maestras nos develó los significados y sentidos que han tenido algunas de sus experiencias, en la configuración de su subjetividad política, especialmente la manera como los rasgos de la pluralidad, la conciencia histórica, la alteridad y la resistencia se constituyen en los hilos que tejen la subjetividad política en

cada uno de los participantes, motivo por el cual la investigación recibe el nombre: Sentidos entretejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras.

En este apartado presentaremos los significados y sentidos de esos rasgos en la experiencia particular de los y las participantes con el objetivo último de construir nuevas interpretaciones acerca de la configuración de la subjetividad política de los y las maestras y el lugar de estos rasgos en las prácticas pedagógicas, caracterizadas todas por ser de carácter reflexivo, crítico, ético, con potencia para la acción colectiva y la construcción de otros mundos posibles, más justos, más esperanzados, más humanos.

Así mismo, es importante precisar que si bien partiremos de mostrar los aportes de cada rasgo, éstos no deben considerarse por separado, de manera aislada, porque aproximarse comprensivamente a la configuración de la subjetividad política implicó entenderlos como elementos constitutivos y constituyentes de una urdimbre que en su entrecruzamiento forma una trama densa y compleja, que en cada participante se configura desde la emergencia de un rasgo en particular que actúa como el hilo central, como núcleo que potencia la intersección y la complementariedad de los demás rasgos.

La pluralidad: telar y a la vez hilo conductor

La pluralidad entendida como condición humana por excelencia y como requisito fundamental para la vida en común y por ende para la libertad y la política, nos permitió entender que la base de la subjetividad política es la posibilidad de ser y aparecer ante los otros y otras como único y a la vez como igual, en palabras de Arendt (2005) poder contar con la posibilidad de hacer su segundo nacimiento como ese aparecer en el mundo común mediante la acción, que corresponde a la realización de la natalidad, y mediante el discurso, en tanto realización de la pluralidad, que es el que permite que se revelen tanto la acción como el agente que la emprende ante el mundo.

Entender la pluralidad desde los planteamientos arendtianos, nos llevó a preguntarnos por las condiciones que se requieren para que un sujeto reconozca a los otros/as en toda la dimensión de lo humano y para que permita la configuración del "entre-nos" como el espacio de aparición y reconocimiento

en el sentido estricto de la palabra. Esto nos puso ante las preguntas de cómo se configuraba el sujeto moral que está a la base del sujeto político y de cómo se hace el tránsito entre el sujeto moral y el sujeto político.

Según Taylor (1996), cuando un sujeto adopta una postura moral lo hace a partir de los marcos referenciales de lo que reconoce como bueno y valioso, es decir, cuando le asigna un significado a lo que sucede a su alrededor, dichos referentes le permiten estar orientado en el espacio moral. Esa orientación define nuestra identidad, porque es la que aporta el sentido de quiénes somos. Así, sólo somos en tanto definimos una orientación hacia el bien y esto implica tener en cuenta a los otros y otras que nos rodean. No se trata de un sujeto aislado, el sujeto moral sólo se puede constituir en tanto está imbricado en una urdimbre de relaciones intersubjetivas, porque es a través de esos otros/as que cada uno/a puede apropiarse los significados de la cultura y configurar los sentidos tanto propios como colectivos. Entonces el "nosotros" opera siempre desde una comunidad a la que se pertenece y a partir de la cual se define lo que es común.

En este proceso, cuando el sujeto reconoce la pluralidad como el permitir, garantizar y validar la aparición del otro y la otra como seres únicos y auténticos y cuando además comprende que este es el requisito por excelencia para la vida en común y para la acción conjunta, entonces no sólo abre las posibilidades para que se dé la pluralidad sino que además busca generarlas como condición para la libertad, y por tanto asume una responsabilidad solidaria para que esos otros y otras, sin importar si corresponden o no a su entorno inmediato, también sean tratados con dignidad; ser reconocidos y escuchados, aparecer en la esfera pública como seres inigualables, y gozar efectiva y afectivamente de todos sus derechos con equidad y justicia. De esta manera se puede afirmar que la pluralidad es también la base para la ampliación del círculo ético, lo cual requiere previamente de la configuración del sujeto moral desde unos marcos referenciales que actúan como el motor que lo impulsa a adoptar posturas frente a los demás en ese horizonte moral. Porque cuando el sujeto asume el respeto, la dignidad humana, la solidaridad, la justicia y la equidad como unos valores supremos o hiperbienes como los denomina Taylor, orienta sus acciones de forma decidida para que, tanto él o ella como los demás puedan gozar del respeto por la vida en condiciones de dignidad como medida de acceso al mundo común.

Desde estas comprensiones entendemos la pluralidad como la base desde la cual el sujeto moral puede trascender a configurarse como sujeto político,

porque las experiencias de reconocimiento y la vivencia de la pluralidad favorecen la humanización del ser, y a partir de acontecimientos biográficos particulares hacen posible la emergencia de los rasgos de la conciencia histórica, de la resistencia y de la alteridad. El pensamiento reflexivo y la capacidad de juicio del sujeto son también elementos fundamentales para la configuración de estas subjetividades políticas, pues actúan como otros hilos de la trama, en unas puntadas que tejen aquí y allá para que ese sujeto moral se configure en un sujeto político capaz de actuar con y para otros. Entonces la garantía de la pluralidad y de la esfera pública se convierten en preocupación y ocupación del sujeto político, en una responsabilidad compartida que sólo puede darse a partir de la capacidad de juicio y de la voluntad de hacer de estos, pluralidad y esfera pública, las condiciones por excelencia para la vida en común en un mundo compartido y plural. Así el sujeto político es aquel que es capaz de discernir y de tomar una posición crítica ante sus propias acciones y ante el mundo.

En términos generales, podría decirse que los y las participantes contaron con entornos familiares en los que, pese a las diferencias propias de cada vida, ellos y ellas vivenciaron el reconocimiento, el respeto, el amor, la solidaridad, la escucha y tuvieron la posibilidad ser tenidos/as en cuenta como interlocutores/as válidos/as para los otros y las otras con quienes compartieron. En esos escenarios de socialización primaria formaron entonces, sus primeros referentes de mundo y sus valores de base, los cuales actuaron como los ejes que apuntalaron su configuración como sujetos morales.

Adicionalmente, en los relatos de los y las participantes se pudo evidenciar que en su acceso a otros escenarios como fueron el sindicato, el semillero de investigación o el movimiento estudiantil también contaron con la posibilidad de ser y aparecer ante los demás en condiciones de respeto y de valoración de la pluralidad. Lo cual sin duda permitió la ampliación de su círculo ético, porque en estos escenarios no sólo pudieron hacer su propia aparición en lo público sino que pudieron reconocer otras voces y otros rostros que a su vez eran iguales y distintos a ellos y ellas. Además el pertenecer a estos escenarios favoreció sus propios procesos de deconstrucción y de reconfiguración de manera permanente, en tanto que, gracias a la pluralidad de voces, de puntos de vista, de historias, ellos y ellas pudieron encontrar y construir nuevos sentidos tanto desde lo particular como desde lo colectivo.

"...en el semillero de investigación, yo empiezo a tocar temas que en la licenciatura no había visto. Por ejemplo en la licenciatura

había mucho esa reflexión por el sí mismo desde el psicoanálisis pero no el sí mismo en lo social sino el sí mismo solo ...eso me...me empieza a generar como otro tipo de preguntas, pues porque ya no era solamente yo, con lo que yo quería ser...sino que ya soy yo reivindicándome, primero yo como sujeto político con derechos, que no había entendido eso y me demoré mucho tiempo por entender eso y luego sabiendo que además de eso tengo obligaciones políticas y sociales ahí, o sea ya era como otra dimensión" (Felipe, entrevista 1)

Posteriormente, desde su rol de maestros/as, en sus prácticas pedagógicas, estos sujetos políticos han procurado favorecer y garantizar la pluralidad en el ámbito escolar, a partir de propiciar espacios en los que se asuman relaciones más equitativas, más horizontales, en las que los y las estudiantes también puedan contar con la posibilidad de ser y aparecer en condiciones de igualdad pero respetando las diferencias de cada uno como seres únicos.

En este sentido, buscan configurar sus aulas de clase como escenarios políticos en los que sus estudiantes puedan volverse sujetos agentes, que piensan, que participan en relaciones dialógicas y que más allá de acceder al conocimiento, pueden construirlo.

"...pero la relación en clase cuando se está pensando, cuando se está discutiendo, es de igual a igual, cierto, no es yo soy la autoridad del saber y del conocimiento... es tratar de que... dejar que sean ellos los que encuentren ese saber," (Manuel, entrevista 2)

Por todo lo anterior es posible afirmar que la pluralidad es una condición sin la cual no podría gestarse un sujeto político y en la experiencia de los y las participantes ésta ha sido vivenciada en diferentes escenarios de socialización como una posibilidad de ser y estar en el mundo. Así, haberla experimentado y reconocido como condición y como posibilidad, permitió el despliegue de la propia pluralidad como uno de los rasgos, que junto con la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad se evidenciaron como constitutivos y constituyentes de las subjetividades políticas de los y las participantes.

La Conciencia Histórica: Las puntadas entre el presente, el pasado y el futuro.

Mediante la conciencia histórica el sujeto político se reconoce como parte de una historia que es compartida, que le precede, que lo constituye, y de la cual también es responsable; historia que además de permitirle reconocer su identidad, también le revela las relaciones intersubjetivas en las cuales se ha configurado como sujeto.

Esta historia de la que se hace consciente el sujeto político no es una simple enumeración (recopilación) de datos producto de un ejercicio ilustrado, sino que ante todo, parte de una apropiación biográfica, en la que este sujeto es capaz de reconocer a través suyo y de otros y otras, que tanto lo que le ocurre como lo que ocurre en el mundo le concierne y por tanto lo pone en un lugar de responsabilidad con el mundo y con los otros y las otras. Pero para que esto suceda se requiere que previamente esté instalado en el sujeto una pregunta por el otro/a, la cual se apropia como parte de las cuestiones morales que lo configuran como un sujeto moral, por esto se puede afirmar que la configuración de la conciencia histórica aporta también a la ampliación del círculo ético en el sujeto político.

La conciencia histórica aporta elementos para que el sujeto político, a partir de un pensamiento reflexivo y crítico, esté en capacidad de descongelar doctrinas, dogmas y esquemas preestablecidos, de desnaturalizar las lógicas de poder basadas en la injusticia, la exclusión, la ley del más fuerte, y emprender entonces acciones conjuntas con otros y otras para construir un mundo más humano y digno.

En síntesis, un sujeto con conciencia histórica es alguien con capacidad de juicio, de discernir a partir de referentes morales para orientarse en el mundo común; en este sentido, alguien que se posiciona de manera crítica en el mundo, que se asume como agente y se responsabiliza de la vida del otro. Un sujeto que se cuestiona acerca de la coherencia que debe existir entre los principios éticos y las apuestas políticas que deben construirse orientadas a la transformación de los órdenes establecidos.

La conciencia histórica les ha permitido a los y las participantes descongelar las lógicas del mundo, entenderlo como el resultado de las acciones humanas, y reconocer por tanto que hombres y mujeres estamos en la capacidad de transformar las realidades. En los participantes fue evidente que la conciencia histórica también aporta en la construcción de sentido del entre-nos, de que el mundo es compartido, porque cuando los sujetos entienden y reconocen la dialéctica de la realidad y del orden social, esto les permite pararse ante el mundo como un agente de acción, como responsables de su devenir. Así los maestros y las maestras participantes han logrado que en sus vidas esa conciencia del mundo les signifique la posibilidad de asumir su trabajo como docentes desde una perspectiva ética y política, que los pone en un lugar de responsabilidad frente a sus estudiantes y frente a la sociedad en general. Este aspecto lo ilustramos a partir de uno de los relatos de Manuel:

"...por suerte me tocó esta comuna, que quería estar ahí, o sea esa fue como mi apuesta ahora que me vinculé al sector oficial, y estando allí diría uno, rescatarle a toda esta situación social la mayor cantidad de jóvenes que se pueda, o sea, y yo digo rescatar en el sentido que yo pienso que el joven que se dedica al estudio y al deporte se sale de esa situación de vicio, conflicto y violencia, y un poco esa es como la apuesta" (Manuel, entrevista 2)

Es a través de la conciencia histórica que los y las participantes tejen el puente entre el pasado, el presente y la proyección de un futuro, como lo dice Arendt, reconciliándolos con el mundo, le permite pensar que es posible transformarlo y en esa medida hay un sentimiento de esperanza. En este sentido la conciencia histórica le da sentido a la existencia propia de los sujetos, aporta a los procesos de identidad porque al poder dar cuenta de los ordenes establecidos, esto los vincula nuevamente con su propia historia –en un ir y venir entre lo particular y lo general- y con otros/as con quienes comparten eso que ocurre en el mundo. Los y las participantes configuran esa consciencia histórica a partir de una necesidad de entender el mundo que los rodea desde su historia vital, entonces el acercarse a la historia les permite develar el mundo como una construcción social, que es mutable.

"...haber aprendido el método materialista dialéctico, eso es lo que me ha permitido mirar la realidad desde otra óptica buscar no quedarme en las apariencias, sino tratar de buscar las causas, cierto esa manera de ver la vida hace que uno aprenda a tomar postura desde la relación con mi compañero, con mi hija, la relación con el trabajo, la relación con el sindicato, todo ha hecho que tenga esta posición..." (Juana, entrevista 1)

Estos sujetos configuran una conciencia histórica particular, porque obedece a unas preguntas muy específicas que están en relación con lo que ocurre en sus vidas, de esta manera sus preguntas conllevan la necesidad de comprender las lógicas de funcionamiento del mundo y las implicaciones de estas en sus propias historias de vida. En las experiencias vitales de los y las participantes se evidencia que la conciencia histórica les permite unas reflexiones puntuales frente asuntos como el querer entender por qué se presentan situaciones de desigualdad e injusticia social; por qué se niega el reconocimiento de los que son diferentes; por qué las lógicas de la violencia y el abuso se han perpetuado a lo largo de la historia del país o por qué existen múltiples formas de opresión y abuso del poder.

Es así como la aproximación a la historia aparece como parte de la búsqueda de respuestas a sus preguntas, éstas le permiten a dichos sujetos ser conscientes de que su existencia hace parte de un mundo que se ha construido social e históricamente, además entender que ellos y ellas son parte de esa historia y que están, que existen en este mundo y esto de nuevo los vuelca a

formularse preguntas pero ahora de un orden más íntimo, más interior y es por cómo ellos hacen parte de esa historia. La historia les permite comprender su propia historia, los devuelve al mundo propio que es el mundo de la subjetividad, les devela el orden de un mundo que es compartido, donde hay otros que también sufren lo de ellos, lo que les permite vincularse con esos otros, solidarizarse, pensarse e implicarse con ellos de manera decidida y activa desde su quehacer docente, contribuyendo a la configuración de una subjetividad política.

Entender los órdenes del mundo les da también elementos de juicio moral no sólo frente a lo que sucede, sino también a lo que les sucede a ellos y a los otros, y esto les da elementos para asumir una postura de vida ética y estética en el día a día de su ejercicio docente humanizando su práctica.

La resistencia: como posibilidad de tejer un mundo nuevo

Con Foucault (citado por Cubides, H., 2006) entendemos la resistencia como un conjunto de luchas transversales –no limitadas a un lugar en particular- que lleva a cabo el sujeto político al ser consciente de las fuerzas y las formas de control en las que está inmerso, y que tienen por objeto entonces los efectos del poder como tal. En tanto el sujeto, a partir de experiencias de vida propias y de otros que le significan, reconoce situaciones y relaciones que limitan y constriñen sus posibilidades de ser y hacer, emerge la resistencia como respuesta a las mismas.

En este sentido la resistencia es la posibilidad que tiene el sujeto político de enfrentarse a un mundo que le ha sido presentado de manera objetivada –dado e innegable- y que ha aprendido como tal; mediante este enfrentamiento, el sujeto combate y supera la manera reificada como se ha apropiado del mundo, ratifica la condición del mismo de ser una empresa humana, y en coherencia con ello exige su propio derecho a producir la realidad; el sujeto político toma posición ante situaciones que tocan lo profundo de su ser, con la intención de confrontarlas.

La resistencia es la vía para hacer efectiva la condición de libertad en la que se reconoce el sujeto político, y a partir de la cual se despliega la acción como ejercicio de la política; una acción con otros y otras para enfrentar y buscar revertir las formas de sometimiento y de injusticia que han sido develadas en su experiencia biográfica, pero también una acción sobre sí mismo como modificación de la propia conducta. Por eso mediante actos de resistencia es

posible confrontar los principios y valores deshumanizantes anclados en el orden social, las diversas estructuras y la cultura en general, y propender por otros, bajo las lógicas del respeto, el reconocimiento y la justicia social.

"...esa práctica logró transformar a los otros... esa cosa política sencilla en el colegio, en la universidad también, de alguna manera está transformando las casas... Yo pienso que eso también va transformando las familias de alguna manera, pensarse en los sujetos y en las relaciones un poco diferente, pero no es fácil, creo que no es fácil romper con todo ese esquema que nos metió la cultura, pero se van haciendo pequeños..." (Manuel, entrevista 1)

Así, a partir de actos de resistencia, los maestros y las maestras participantes han desplegado capacidades y posibilidades de acción en la búsqueda de estrategias que les permitan enfrentar las formas de sometimiento, de disciplinamiento y de control, que reconocen en la sociedad a partir de experiencias de vida, propias y ajenas que les provocan indignación. Gracias a la resistencia, ellos y ellas se han identificado a sí mismos como individuos que pueden decidir, han reconocido diversas posibilidades de empoderamiento individual y colectivo, se confirman como agentes de transformación y no sólo como espectadores del mundo que les rodea, participando y comprometiéndose entonces con la construcción del mundo común, tal como puede leerse en el relato de uno de ellos,

"...esto tiene que ser una micro revolución, si queremos una revolución del imperio tiene que empezar por cada sujeto, si yo como sujeto no estoy empoderado, no me reconozco como un sujeto de derechos, no siento que yo tengo que hacer nada y estoy en capacidad de hacerme valer y hacerme respetar hasta ciertos puntos, todo lo otro que hagan conmigo pues va a ser lo que les de la gana... son como darme cuenta de personas que están empezando a poner esos límites y a reconocer que tienen derechos específicos y que no tienen por qué ser vulnerados..." (Felipe, entrevista 2)

La resistencia potencia de manera permanente tanto la actitud crítica y reflexiva que al mismo tiempo la sustenta, como la capacidad de juicio mediante la cual el sujeto político puede orientarse en el ámbito de lo público. Desde el lugar de la resistencia, los y las participantes han desplegado un pensamiento con perspectiva dialéctica y de esperanza, ya que a las diferentes formas de dominación y opresión no las ven como una fatalidad insuperable, sino como situaciones que pueden y deben ser leídas, enfrentadas y transformadas.

En este sentido, la resistencia ha contribuido a la ampliación del círculo ético en los y las participantes, en tanto implica una confrontación de los órdenes deshumanizantes establecidos que comprometen no sólo la propia existencia sino la de otros y otras con quienes se comparte el mundo. Esto significa que hay una apropiación y valoración del entre-nos, del mundo compartido como espacio que no es exclusivo de sí, sino al que tienen derecho los y las demás en paridad de condiciones, develando un sentido de co-responsabilidad con los otros y otras, y una sensibilidad que obedece al sentido del bien y de lo justo, es decir, a los criterios morales que se ha ido construyendo en los procesos de socialización.

"...uno ve que el establecimiento (la universidad) le presenta a uno sillas y usted se puede sentar o acomodar (...) usted puede elegir varios caminos, encuentra uno como un cristal que le permite ver mucho más claro la realidad, pero por lo de ser consecuente, entonces uno toma una posición y no admite o le coloca límite a todo eso que lo está invitando a quedarse sentada, porque yo si soy una convencida, de que esto no puede seguir así, o sea yo no tengo el palito para decir es así, ni la varita mágica para decir es por este camino, pero yo sé que así no debe ser. No podemos seguir pensando que aprovechándonos del otro, que con tal de que a mí me vaya bien ya todo está bien, no, es una cuestión incluso de la vida, pues de la vida en el planeta, de la vida en general, de que se preserve la vida en todos los sentidos, es decir así no es y entonces hay que inventarse un camino..." (Juana, entrevista 1)

La resistencia ha permitido a los y las participantes emprender luchas en contra de actos y situaciones que niegan el reconocimiento y que constriñen la libertad de ser y de actuar, no sólo en sí mismo/a sino en otros y otras a quienes reconoce en un mundo compartido. Por eso, es una reivindicación de la política, y por tanto de la pluralidad, en tanto apunta a la dignidad de toda existencia, así como a hacer efectiva la capacidad de acción mediante la cual se pueda emprender algo nuevo cada día. En consonancia con ello, una resistencia verdadera apuesta por la creación de esferas públicas, como condición para hacer efectiva la aparición de cada quién ante los y las demás, para la libertad del sujeto, es decir, para la posibilidad de hacer, de decir y de decidir.

Finalmente, asumir una actitud resistente pone al sujeto político en un acto de revisión de las actitudes y las concepciones éticas y políticas propias, como fundamento para replantear las formas de poder en las que se mueve, y de

manera coherente a una reconfiguración de sí mismo a partir de decisiones existenciales que hacen de él no un sujeto enajenado sino subjetivado.

Tales procesos de subjetivación tienen implicaciones de tipo ético y político; ético porque hay una reorientación consciente y voluntaria de la forma de vida que se quiere asumir, y política porque se orienta a replantear la relación de sí con los otros; lo que en últimas lleva a los y las participantes como sujetos políticos a una revisión de sus concepciones morales. De manera consecuente, los y las participantes se reconocen siempre en proceso, siempre en proyecto, siempre inacabados, lo que les implica procesos de subjetivación permanentes que como en una espiral, potencien cada vez más sus acciones de resistencia.

La Alteridad: la posibilidad de tejer siempre con y para con otros y otras

La alteridad, entendida a partir de pensadores como Skliar consiste en "responder éticamente a la existencia del otro" (2007: 69). Lo que no significa según este autor, afirmar al otro solo en su presencia, sino también contrariarlo, ir en contra, enfrentarlo con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo. En este sentido el otro es reconocido como alguien, no como algo, como una existencia, no como mera presencia. Este principio ético de la alteridad, le permite al sujeto político confrontarse con las preguntas por quién es el otro, y cómo relacionarse con él, preguntas éticas por excelencia que le implican reconocerse como un sujeto interdependiente del otro y la otra para actuar en el mundo, pues la acción política siempre depende de la presencia de los demás. En palabras de Alvarado, Botero, Ospina y Muñoz (2008) "la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no son apropiadas y recordadas por una comunidad plural o comunidad pública".

Así pues, la alteridad se trata de un asunto ético y político, de una apuesta decidida por hacerme responsable de la vida del otro como una forma de resistencia a las propuestas hegemónicas del individualismo, egoísmo, egocentrismo que nos presenta nuestra sociedad; para construir con el otro y la otra espacios comunes en se puedan emprender acciones colectivas que empiecen por transformar las condiciones micro-estructurales que nos aquejan.

La alteridad también le permite a los sujetos políticos ensanchar los espacios de su mismidad para implicar a los otros y otras en la propia subjetividad, desarrollando una sensibilidad por el mundo y por el otro y la otra que está presente en la historia personal y que requiere preocuparse y ocuparse de él, "meterlo dentro de propia vida". Esto se expresa en la narrativa de Amalia de la siguiente manera:

"estaba muy niña cuando yo a los mismos vecinos les ayudaba, yo recuerdo que algún vecino tenía un problema o estaba así en la ruina yo llegaba allá de metida a decir que le iba a ayudar, y si alguien tenía una dificultad ya estando un poco más grande si tenía que acompañarlo al médico o algo yo iba con él, yo siempre tuve como...no sé, ese deseo, ese ánimo de saber que el otro estaba ahí y que en un momento dado uno podía ayudar, podía hacer algo por el otro o por la otra" (Amalia. entrevista 2)

De la misma manera, la alteridad posibilita que los sujetos políticos reconozcan cómo la mirada del otro los interpela y cambia su propia mirada, cómo la palabra del otro cambia su propia palabra y finalmente, cómo construirse, cómo humanizarse a partir de lo propio y de lo extraño, a partir de su propia alteridad y diversidad, como un ser abierto a la reconfiguración permanente a través del encuentro con el otro y la otra. En la investigación pudimos reconocer que todos los maestros y maestras participantes se reconocen como sujetos en construcción permanente a partir de las relaciones que establecen con su familia, con sus parejas, con sus hijos, con sus estudiantes y en los diferentes escenarios de socialización donde se desenvuelven. En el caso de Juana, ella lo expresa de la siguiente manera:

El sindicato me ha permitido muchas cosas por ejemplo trabajar con maestros, y eso me ha dado una riqueza impresionante, me ha transformado mucho. O sea, el conocer al maestro, lo que él piensa, sus dolores, porque uno cuando da un curso con el maestro, el maestro se le sale toda esa carga que tiene ese maestro encima con los muchachos, con los padres de familia, con el rector, el coordinador, con el sistema, o sea, eso se le sale todo...y eso le permite a uno entender más a ese maestro. (Juana, entrevista 2).

En esta dirección la alteridad posibilita a los sujetos políticos reconocer al otro en su radical singularidad, admitiendo que el otro escapa de su control o dominación, por lo que dispone un espacio en su existencia para que el otro sea otro, diferente de él, sin necesidad de que siga los modelos sociales para

configurar su subjetividad, sino más bien que encuentre sus propios caminos para ser sujeto.

En nuestra investigación esa responsabilidad por el otro, es vivida por cada uno de los maestros de manera diversa en la escuela, a partir de la forma como entienden al otro y su relación con él. Para maestros como Felipe el otro, es un sujeto, con capacidad para autodeterminarse, agente y participante activo en la construcción de las soluciones y posibilidades, capaz de responsabilizarse de sus actos y tomar conciencia del alcance de sus acciones. En este sentido para poder posicionar al otro como sujeto, desde la escuela, empieza a empoderarlo de su rol y les enseña a los niños a solucionar sus propios problemas a través de acciones concretas a través de la palabra, la resistencia y la creatividad. Así pues, la responsabilidad por la existencia del otro consiste en empoderarlo, en acompañarlo y dotarlo de capacidades para que resuelva problemas en la vida y tome conciencia de su rol de agente, constructor de nuevas posibilidades.

En el caso de Manuel el otro, es un otro que necesita reivindicaciones, por eso su lucha es por las poblaciones vulnerables, en este caso por jóvenes de las comunas de la ciudad que necesitan ser rescatados de la guerra, pensar permanentemente sus historias para reinventarlas, para subjetivarse y luchar por la garantía de sus derechos. Su apuesta por aportar a los jóvenes una formación crítica, reflexiva, narrativa, también está fundamentada en la idea de que el otro es un actor social que puede y tiene también el deber, de aportar a la construcción de nuevas formas sociales de relación. En este sentido, las relaciones que Manuel establece con sus estudiantes tienen a su base el principio de la democracia relacionada con formas equitativas de movilizar el poder, la autoridad y la justicia. Para este maestro, educar implica un pensarse para otros, pensar acciones distintas a las tradiciones, inventar nuevas didácticas y metodologías para encantar con el saber, para darse a los muchachos en un ejercicio permanente, aportando a sus estudiantes también está aprendiendo nuevos asuntos y reconfigurándose.

En el caso de Juana, el otro es quien tiene la capacidad de tomar postura, que puede ser coherente o incoherente, que puede quedarse en las apariencias o buscar las causas, que puede resistirse o quedarse callado. El otro, en este caso el estudiante de la comuna trece, también es para ella quien necesita ser cuidado y acompañado por una maestra le permita tomar conciencia de su realidad. En este sentido Juana toma posición de cuidar del otro, como una acción de resistencia, pues como ella afirma hay que inventarse otro camino

para relacionarnos, *"pues no podemos seguir pensando que aprovechándonos del otro, que con tal de que a mí me vaya bien ya todo está bien"*. Por esto en sus clases hace una apuesta por aportar a la formación de un sujeto integral, un sujeto transformador, un sujeto crítico, en oposición a la formación que se imparte actualmente en la escuela de un sujeto pasivo, un sujeto que reproduce, que no protesta, un sujeto que todo le parece que está bien, que cree que nada se puede transformar.

En el caso de Amalia, la alteridad, es el rasgo a partir del cual se configura su subjetividad política. En su narración encontramos una referencia constante al reconocimiento del otro como ser humano, a sentirse responsable de él, a detenerse para pensar en el otro e inventar nuevas formas para cuidarlo y para incluirlo. En esta maestra, el cuidado del otro no se limita a la expresión de afecto o ayuda asistencialista sino que es un asunto que le permite libertad, responsabilidad y expansión de su proyecto vital. Por esta razón se ve obligada a hacer uso de su creatividad y de su ingenio para permitir el desarrollo y el despliegue del ser de sus estudiantes, como ella misma comenta:

"yo tengo que ser responsable con esos seres humanos, cierto, o sea, ese niño que yo tengo en las manos yo tengo que ayudar a que sus alas crezcan para que vuele, pero para que vuele bien, cierto, no para que vuele a medias o para que caiga en el primer intento, o para que haga lo que no debe hacer, yo siento esa responsabilidad con ellos, no puedo descuidar lo mío, pero si tengo que ingeniármelas, detenerme y pensar en eso". (Amalia, entrevista 1)

A partir de la vida de esta maestra que configura su subjetividad en la relación con los otros y las otras cercanos/as empieza a asumirse la alteridad no solo como un principio ético, sino también como un asunto político porque en esas relaciones de reconocimiento, solidaridad y cooperación, esta maestra busca la transformación de las relaciones deshumanizantes, de inequidad e injusticia que priman en la sociedad, para convertirlas en relaciones equitativas y plurales que permitan otras formas de construir en el aula una esfera pública en donde los y las estudiantes puedan hacer uso de su capacidad de acción y discurso.

En coherencia con lo anterior la formación de los sujetos es política si se configura como la respuesta a la existencia del otro y como resistencia a los totalitarismos que desagregan la capacidad de acción colectiva. Por tanto, desde una perspectiva ética y política, educar es hacerse responsable del otro

para entablar relaciones auténticas que nos permitan actuar juntos e incidir sobre las realidades sociales.

A manera de discusión final: La posibilidad para tejer nuevos-otros sentidos

Después de la lectura de los relatos, podemos decir que a partir de las experiencias vitales de los maestros y maestras, un rasgo ha cobrado mayor fuerza y actúa como núcleo que potencia el despliegue de los demás rasgos. Además la emergencia de ese rasgo que es central en la historia de cada participante está relacionado con los escenarios o contextos a los que ha tenido acceso; así, la familia, el sindicato, el movimiento estudiantil y el semillero de investigación han tomado valor como escenarios de socialización política, porque se han caracterizado por la pluralidad, el ejercicio de la política y la libertad. Lo anterior nos permite afirmar que son entonces múltiples las vías o los caminos posibles para acceder a la configuración de una subjetividad política, pero todos requieren de la experiencia de la pluralidad.

De otro lado, es necesario precisar que si bien nuestros intereses investigativos estuvieron en relación con la configuración de la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes, en el desarrollo de la investigación y a través de sus relatos, nos dimos cuenta que la emergencia de cada uno de los rasgos que configuran sus subjetividades políticas, es anterior a su proceso de formación como docentes. En este sentido, los y las participantes afirman que la reflexión como sujetos políticos no fue posibilitada por la oferta curricular de la universidad, sino más bien por la participación en otros espacios que se caracterizaban por ser dialógicos, flexibles, por favorecer la reflexión crítica, las búsquedas propias y la construcción de intereses colectivos. Por lo que hacen una crítica a la universidad y a las facultades de educación, en relación con el tipo de formación que están ofreciendo y por el perfil de los profesionales que deviene de la misma.

Otro hallazgo surgió a partir de los relatos en torno a las prácticas educativas que agencian los y las participantes, en estos pudimos evidenciar que el rasgo que se vuelve central en su subjetividad, está presente como sello particular que caracteriza sus prácticas como maestro o maestra, Así, la pluralidad permite pensar la educación desde la necesidad de rescatar y respetar la diversidad y la diferencia como posibilidades de ser y existir; la conciencia histórica permite pensar la práctica educativa como una práctica narrativa, en la que se recupera la memoria; la resistencia se refleja en una práctica

educativa crítica y emancipatoria, y la alteridad como una experiencia de hospitalidad y de acogida en la que los sujetos no sólo se hacen responsables de sí mismos sino que reconocen y asumen el cuidado del otro y la otra como algo que les concierne y que los empuja a emprender acciones de transformación en pro de un mundo más humanizado.

En los cuatro maestros en tanto sujetos políticos, la educación es una práctica de humanización, pues para ellos en el aula los participantes del acto educativo no son objetos, sino que deben ser reconocidos en toda la dimensión de la dignidad humana, como interlocutores válidos, y por eso en las formas de relacionamiento permiten la aparición del ser. Para ellos y ellas sus estudiantes son sujetos históricos, en procesos permanentes, lo que les permite y exige una educación reflexiva. También reconocen en el diálogo que promueven en el aula, la posibilidad de tejer relaciones simétricas en las que el reconocimiento del otro aparece como un imperativo en las relaciones educativas; la palabra es además la vía para develar los contextos en que viven los y las estudiantes, para que se reconozcan como parte de una realidad en estrecho vínculo con el mundo, para impulsar el pensamiento reflexivo y desarrollar una visión crítica frente a las realidades en que viven, y para la construcción colectiva de conocimientos y saberes. Esta práctica humanizadora, en palabras de Freire (2009) se puede entender como una educación liberadora que se opone a la concepción bancaria de la educación.

Especialmente comprendimos que la configuración de una subjetividad política no es otra cosa que procesos permanentes de subjetivación por parte de un sujeto que, de manera reflexiva en un constante ir y venir, lee lo que acontece a su alrededor y se lee a sí mismo, a partir de una perspectiva plural y de principios morales y éticos, como base para su posicionamiento en el mundo y para sus decisiones de ser. Estos procesos de subjetivación o tejido de la subjetividad, tienen como hilos a la pluralidad que devela el rostro del otro, la conciencia histórica que revela el mundo, la resistencia que implica oposición, y la alteridad como acogida del otro; pero gracias a la reconfiguración que de allí se genera, el sujeto político asigna a éstos cada vez nuevos sentidos y nuevos significados, que actúan como nuevos horizontes entre los cuales moverse en el mundo.

Así, la subjetivación es una característica de los sujetos políticos que reclaman la autonomía para orientar sus acciones, en el caso particular de los y las participantes, se manifiesta en diferentes maneras como producto del influjo de todos y cada uno de los rasgos de la subjetividad política, no obstante, desde

nuestras comprensiones, la resistencia actúa como el rasgo que con mayor potencia aporta a la subjetivación, por cuanto implica una acción decidida para desatarse, oponerse y buscar alternativas frente a los sistemas opresores e inhumanos a los que está sometida nuestra sociedad.

Haber accedido narrativamente a diferentes experiencias que favorecen la configuración de subjetividades políticas, necesariamente nos pone en un lugar de reflexión frente al papel que le corresponde a la escuela en este compromiso para la construcción de otros mundos posibles, configurándose como un escenario de socialización política y de esperanza de la transformación del mundo. Concebir la escuela desde esta perspectiva implica replantear el carácter transmisionista, normatizador y regulador que se le ha asignado y que ha desembocado en que se configuren sujetos pasivos, acríticos y desinteresados en los asuntos relacionados con el mundo común. En este sentido la escuela como escenario político, tiene la potencia para cargarse de sentido como esfera pública, como foro en el que de manera conjunta se va armando el mundo que se desea, en el que las relaciones de poder que allí se tejen sean reflexionadas por los sujetos que comparten en estos espacios, de tal manera que se generen relaciones intersubjetivas configuradoras de sujetos políticos.

Pero este reto de politizar la escuela sólo es posible si se cuenta con maestros y maestras que entiendan su responsabilidad frente al mismo y que estén dispuestos a asumirlo. Maestros y maestras que reconociendo la importancia y la potencia de la acción política, se afirmen como sujetos políticos para la vida desplegando en el aula toda su capacidad creadora y transformadora, es decir su subjetividad política.

Es este un interrogante para las universidades y su tarea con la formación de maestros sujetos políticos, qué están haciendo en este sentido, cuáles prioridades están contemplando ante la urgencia de contribuir a la construcción de realidades más justas y humanas, que sólo puede llevar a cabo un sujeto de acción y discurso, un sujeto que se orienta en el horizonte moral desde las lógicas de la pluralidad, y para ello emprende procesos de reconfiguración permanentes. Pero el interrogante es también para las instituciones educativas y su funcionamiento interno, en cuanto a las maneras como favorecen la emergencia de la subjetividad política en los maestros y las maestras, a través de escenarios donde es posible debatir y construir juntos, donde es posible ser y aparecer ante los demás, ser considerado como un otro legítimo, y tener voz y voto para las decisiones sintiéndose único en medio de iguales.

Esperamos también que estas reflexiones sean una provocación para continuar indagando acerca de la subjetividad política en maestros, de cómo se está develando en sus prácticas pedagógicas en contextos específicos, de cómo está respondiendo a la crisis social de nuestra ciudad, al conflicto armado, entre otras.

Para terminar es necesario aclarar que los hallazgos de la investigación son presentados de manera más amplia en el artículo colectivo y los artículos individuales los cuales describen los rasgos de la pluralidad, la alteridad y la resistencia y su lugar en la configuración de la subjetividad política de los y las maestras participantes.

6. Productos generados

Como productos físicos generados con esta investigación, tenemos un artículo de resultados de carácter colectivo, tres artículos individuales de reflexión teórica, un informe técnico, y una propuesta educativa; los cuales se espera que circulen como referentes investigativos y teóricos en espacios de educación superior, facultades de educación, y en escenarios académicos que tengan como objeto de reflexión la subjetividad política y a los y las docentes como sujetos(as) políticos(as).

Así mismo buscaremos espacios de divulgación de este trabajo en diferentes medios de publicación como revistas universitarias, revistas de publicaciones de maestros y maestras, de organizaciones con mesas de trabajo educativo, entre otras. Además, pretendemos implementar un taller con docentes en ejercicio del municipio de Medellín, y otro con maestros en formación del Tecnológico de Antioquia, que apunte a generar reflexiones frente a sí mismos, a los otros y otras, y a su rol de maestros, propiciando procesos de reconfiguración de la propia subjetividad, y la posible emergencia de una subjetividad política; reconociendo además el compromiso moral, ético y político que conlleva el ser maestro, en concordancia con las realidades que se presentan en nuestros contextos. Deseamos con esto hacer un primer y pequeño aporte al desarrollo individual de los y las participantes de los mismos, y al desarrollo social y educativo de nuestra ciudad, ya que es en la realidad escolar donde queremos que estas reflexiones tengan un efecto real.

Este taller estará fundamentado en la propuesta pedagógica derivada de nuestras reflexiones y aprendizajes de la investigación. Entendemos que la escuela debe ser reconstruida y reconfigurada como un escenario que permita el encuentro intersubjetivo, el diálogo entre iguales que se reconozcan como distintos y únicos a la vez, y que posibilite el actuar y el decidir juntos, es decir, que debemos reconocerla como esfera pública, como un escenario de socialización política, y a la educación como una acción política; esto implica a su vez que maestros y maestras deben configurarse como sujetos políticos, capaces de emprender acciones políticas en el aula.

Esta propuesta está sustentada en la teoría crítica, la cual propende por la reflexión y la auto-reflexión en respuesta a los contextos del sujeto, por las relaciones entre educación, escuela y sociedad; por una co-relación entre teoría y práctica. Desde la teoría crítica se plantea un desafío a las relaciones de poder, se buscan alternativas a las visiones tradicionales de conocer y vivir el mundo, y se reconoce la existencia de posibilidades para la transformación social. (Freire, Giroux, Apple, McLaren, Kemmis, Carr).

El taller está concebido como un escenario de socialización política en donde se quiere potenciar en los maestros y maestras participantes una nueva manera de pensar, de sentir, y de ser sujetos plurales, con conocimiento de sus propias posibilidades y límites, así como la reflexión crítica de las acciones que emprenden como docentes.

Para promover las reflexiones y hacer posible el despliegue de la subjetividad, se implementarán prácticas **narrativas**, las cuales permiten recrear la historia, recuperar la memoria, construir espacios dialógicos e interactivos a través de la palabra, reconstruir prácticas de manera colectiva, recuperar voces y experiencias, tensiones y resistencias. Así como prácticas **experienciales, lúdicas y artísticas**, dado su potencial estético y vinculante consigo mismo y con los otros y otras, que permiten irrumpir la cotidianidad para construir y reconstruir sentidos propios y del mundo; y para expresar las **representaciones de las experiencias y de la vida misma**, la lectura del mundo, y la reflexión ética y moral que surge de la interacción con los otros y las otras.

7. Referencias Bibliográficas

Acebes, R. (1995). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty. Historia, Cuerpo y Cultura*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía. Tomado de <http://eprints.ucm.es/4112/> en: Abril de 2011

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

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós

----- (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

----- (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F., y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Barilá, Fabri, y Castillo (2008). *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 9 (5), 1-10

Bedacarratx, (2009). *Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente*. En: *Cuadernos de Educación*, 7(7), 39-55.

Castro (2010) "Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente" [Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud](#), ISSN 1692-715X, [Vol. 8, N°. 1, 2010](#) , págs. 557-576

Cubides, H (2006). *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Investigación: "Sentidos Entrelazados: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

Díaz Barriga e Inclán, (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En: Revista iberoamericana de educación, (25), 17 -41

Di Franco,G, Di Franco, N y Siderac(2009). "*Ver, Nombrar, Desnaturalizar: Una Mirada Política En La Formación De Profesores*". En: Horizontes Educativos, vol. 14, núm. 2, 2009, pp. 9-19. Universidad del Bío Bío. Chile

Díaz y González. *Subjetividad: una perspectiva histórico cultural*. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Universitas Psychologica [en línea] 2005, vol. 4 [citado 2011-04-23]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740311>. ISSN 1657-9267.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires:Siglo XXI

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido* La Habana: Caminos

Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid. Tecnos.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Carreta editores. 239p.

Galeano, E. Et al. (2011). *Módulo de investigación: construcción de los datos en la investigación en las ciencias sociales*. Maestría CINDE.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. España: Editorial Trotta

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Chile.

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

Lévinas, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid, Antonio Machado libros.

Loyo y Rodríguez (2007). *Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción*. En: Revista Mexicana de sociología. 69 (1), 139-168

Luna, M.T (2006) *La intimidad y la experiencia en lo público*. Universidad de Manizales. CINDE. Medellín.

_____ (2011). Módulo análisis cualitativo. Maestría en educación y Desarrollo Humano. Sabaneta:CINDE.

_____ s.m.d.e. La autobiografía: Una herramienta para el estudio de la subjetividad y una mediación para la comprensión de sí.

Martínez, B (2009) "*Trayectorias que influyen en la construcción de la identidad del profesor*". En: Tiempo de Educar, Vol. 10, Núm. 19, enero-junio, 2009, pp. 41-75 Universidad Autónoma del Estado de México

Martínez, C. (2006a). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. En: Educare, 10(33), 243-250

----- (2006b). *Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su configuración*. En: Revista colombiana de Educación, (50), 106-121

Martínez, J. E. (2011). *Módulo de escuela francesa*. Maestría en educación y Desarrollo Humano. Sabaneta:CINDE.

Melich, J.C (2000). *Narración y hospitalidad*. Revista Análisi. 25: 129-142

Méndez, J. (2008). *Memoria individual y memoria colectiva*. En Agora 11(22).

Méndez, M, Méndez, G y Gasca (2009). *Percepciones de los maestros sobre su rol en la política educativa de los Colegios Públicos de Excelencia para*

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

Bogotá. Tesis de grado, maestría en educación. Universidad Javeriana de Bogotá.

Morse, J. (2006) *Asuntos críticos en los métodos de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Mórtola (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación*. En: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 4(4), 83-104

Patiño y Rojas (2009). *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la Universidad*. En: Educación y educadores, 12(1), 93-105

Poujol (2004). *Objetividad y Subjetividad en la configuración de la Eticidad en un grupo de profesoras*. En: Revista latinoamericana de estudios educativos, 34 (4), 69-105

Prada y Ruiz (2006). *Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política*. En: Subjetividad(es) política(s). Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.

Prada y col (2006). En: *Subjetividad(es) política(s)*. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá: 2006. 306p

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. En: Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico (3) 393-405.

Ricoeur, Paul (1996). *Si Mismo como Otro*. Madrid: Siglo XXI

_____ (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife

_____ (2004). *Del Texto a la acción*. México: Fondo de cultura económica

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

Roldan, O. (2006) *La institución Educativa: Escenario de Formación Política que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Universidad Autónoma de Manizales- CINDE. Medellín

Sánchez, M. C. (2005). *Hannah Arendt como pensadora de la pluralidad*. En: *Intersticios* Año IO/núms. 22-23, Recuperado de <http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/SANCHEZ.htm>

Sánchez- Pilonieta (2006). "*Configuración del sujeto político, hacia un modelo conceptual*". En: Revista electrónica Aletheia. Vol. 1. N°1. Disponible en: aletheia.cinde.org.co. CINDE.

Santos, B. de Soussa. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Serna y Toloza (2009). *Actitudes de los maestros frente a la política pública de campos de pensamiento en la Institución educativa Tomás Cipriano de Mosquera*. Tesis de maestría en educación. Universidad Javeriana.

Skliar, C. (2007), *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. En: *Entre nosotros, la convivencia entre generaciones*. Barcelona: Fundación Viure i Conviure.

Taylor, Ch (1996), *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid.

Zemelman, H. (2007). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México: Antrhopos

ARTÍCULO COLECTIVO

SENTIDOS ENTRETEJIDOS: UNA APROXIMACIÓN A LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN MAESTROS Y MAESTRAS

Por:
Diana Patricia García Castrillón
Lina Raquel Restrepo Aristizábal
Ángela María Urrego Tovar

RESUMEN

Este artículo de resultados busca presentar algunas reflexiones y hallazgos de la investigación, "Sentidos entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras" la cual tenía como objetivo central acercarnos de manera comprensiva a la forma como se ha venido configurando la subjetividad política de cuatro maestros y maestras de diferentes instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín, cuya práctica pedagógica, de acuerdo a la concepción arendtiana, puede nombrarse como una acción política. Todos los hallazgos giraron en torno a una tesis central, la cual sostiene que la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entretejen de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, en los que uno de los rasgos actúa como el que nuclea y permite la emergencia de los demás, teniendo siempre a la pluralidad como condición y punto de partida.

PALABRAS CLAVE: subjetividad política, rasgos de la subjetividad política, alteridad, pluralidad, conciencia histórica, resistencia.

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad se caracteriza por una creciente deslegitimación del Estado y una tendencia totalitaria que, de acuerdo con Arendt, desagrega a los sujetos, borra la memoria, y disminuye las capacidades de acción y de discurso (Bárcena y Mélich, 2000), condiciones éstas indispensables para el ejercicio de la política, entendida como ese estar *con otros* para agenciar el mundo de manera conjunta.

Esta tendencia totalitaria se refleja en diferentes instituciones de la sociedad, como la escuela, cuando no es posible que cada *quien* pueda ser reconocido como un legítimo otro, al ser despojado de las palabras y las acciones que garantizan su condición de humanidad, es decir, al ser despojado de la condición humana de la pluralidad con la que se teje el entre-nos; lo cual desencadena, en términos arendtianos, la desaparición del mundo común.

Por esto, desde nuestro rol de maestras, y siendo conscientes de esta realidad en la que están emergiendo sujetos pasivos, sin conciencia crítica para leer lo que acontece en el mundo, y por tanto, ajenos a la posibilidad de transformarlo, reconocemos la imperante necesidad de la configuración de subjetividades políticas en maestros y maestras, a partir de las cuales puedan contribuir a hacer de la escuela una esfera pública, un escenario que favorezca los procesos de socialización política, en donde se apueste de forma decidida por la formación de sujetos políticos, conscientes de la necesidad de actuar con otros y otras, situados en el mundo, capaces de reflexionar acerca de su lugar en él y de deconstruir sus realidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde nuestra investigación "Sentidos entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras", buscamos acercarnos de manera comprensiva a la forma como se ha venido configurando la subjetividad política de cuatro maestros y maestras de diferentes instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín, cuya práctica pedagógica, de acuerdo a la concepción arendtiana, puede nombrarse como una acción política. Con la intención de aportar a las reflexiones sobre las posibilidades y las responsabilidades que tiene la escuela como institución y a su vez los maestros y las maestras, en la tarea de propiciar la emergencia de sujetos políticos, mediante la transformación de los escenarios cotidianos en esferas públicas, en los cuales sea posible la pluralidad, la alteridad, la participación y la libertad como fundamentos de la vida en común.

Este artículo de resultados tiene como objetivo central presentar algunas reflexiones y hallazgos de nuestra investigación, todos ellos girarán en torno a una tesis central, la cual sostiene que la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entretejen de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, en los que uno de los rasgos actúa como el que nuclea y permite la emergencia de los demás, teniendo siempre a la pluralidad como condición y punto de partida.

En este punto es necesario aclarar que los aportes que hacen los rasgos de la pluralidad, la alteridad y la resistencia a la configuración de la subjetividad política de los y las maestras participantes han sido abordados de manera particular en los artículos individuales que hacen parte de los resultados de esta investigación. Cada artículo busca dar cuenta de las condiciones de existencia que favorecieron la emergencia del rasgo central que, en cada uno de los participantes, se convierte en el eje articulador de los demás rasgos; adicionalmente, de la manera en que desde sus biografías se fueron entretejiendo dichos rasgos, y la forma en que el rasgo prominente en cada uno de ellos y ellas, se manifiesta en sus prácticas de aula.

Para desarrollar este artículo, en primera instancia presentaremos una síntesis de los antecedentes investigativos que fueron rastreados en torno al tema de la subjetividad política. Luego esbozaremos el proceso metodológico que se implementó durante el desarrollo de la investigación, procurando dar cuenta de la pertinencia del enfoque fenomenológico hermenéutico y de la utilización de las narraciones autobiográficas de los maestros y las maestras participantes como la técnica elegida para recoger la información.

Finalmente, sin pretender hacer conclusiones, sino más con la intención de aportar a la discusión, presentaremos los hallazgos encontrados en relación con el papel que cumple cada uno de los rasgos en la configuración de la subjetividad política. Esto se hará a partir de un diálogo entre los postulados teóricos que sustentan cada rasgo, los relatos autobiográficos de los y las participantes y nuestras interpretaciones. Además, abordaremos unas reflexiones que, a modo de provocación, buscan instalar preguntas acerca de la escuela como esfera pública, y del rol que pueden cumplir los maestros y las maestras en la configuración de sujetos políticos.

ANTECEDENTES: *Lo que otros y otras han tejido*

En el rastreo bibliográfico de antecedentes, encontramos investigaciones que abordaban la categoría de la subjetividad política con distintos grupos poblacionales y en distintos escenarios. Entre estas resaltamos las investigaciones que estudian la configuración de sujetos políticos, en jóvenes (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz: 2008), en niños (Roldán: 2006) y en el contexto escolar (Prada y Col: 2006). También, rastreamos estudios que tienen al maestro como el eje central de su interés investigativo. Los temas de estas investigaciones tienen relación con: la eticidad y la subjetividad, (Patiño y Rojas, 2009); la construcción de la ética (Poujol, 2004); la identidad y la memoria (Mórtola 2006); las intersecciones que se presentan entre la vida personal, profesional y político-sindical (Loyo y Rodríguez 2007); la reflexión en la acción de los docentes (Barilá, Fabri, y Castillo 2008 y Bedacarratx 2009) y el maestro y las políticas públicas (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

De manera específica el tema de la subjetividad política de maestros y maestras es trabajado por Martínez (2006a), quien centra su interés en comprender cómo los maestros se configuran como sujetos políticos a partir de las redes pedagógicas, las cuales surgen como resistencia ante las imposiciones externas que los ubican en un lugar de receptores. También plantea que la participación en estas redes les permite crear sus propias miradas de sí y del otro, nuevas formas de expresión colectivas, establecer contactos y vínculos, y auto-cuestionarse; además de propugnar por el reconocimiento de los maestros y las maestras como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de una condición de posibilidad política para la construcción de lo pedagógico y lo educativo. De igual manera afirma

que los escenarios de las redes permiten el agenciamiento de una subjetividad más potente, pero que los sujetos como promesa, y desde su potencia vital y única, siguen quedando en el anonimato.

Esta autora sostiene que los procesos de empobrecimiento en los entornos sociales y políticos, la formación por competencias, la ausencia de memoria y de utopías, erosionan la construcción de la subjetividad política. Desde esta lógica se han venido configurando individuos funcionales a las demandas del mercado, las cuales niegan toda posibilidad de una subjetividad constituyente - más centrada en lo que puede ser desarrollado por el sujeto que en lo que lo funda-, "subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados" (2006a: 144), que se evidencian prefiguradas para la reproducción y develan un sujeto desvalorizado y desprovisto de poder. Para esta autora pensar y revisar la subjetividad, exige "desentrañar las interacciones que soportan su construcción, las condiciones sociales en que se ha desempeñado, las necesidades y luchas que ha tenido que cursar en el tiempo para construirse de otra manera." (p 145).

Como expresiones de nuevas búsquedas y configuraciones de nuevas subjetividades políticas en maestros, reconoce tres aspectos básicos: la historicidad y el reconocimiento de sí, que permite repensar el quehacer pedagógico y los modos de ser y de actuar; la potenciación de una voluntad de acción social, gracias a la cual el sujeto se descentra de sí mismo y se distancia de lo impuesto; y por último la potenciación de la capacidad de acción colectiva, que le permite al maestro arriesgarse a actuar y aprender a hacer crítica.

Como puede notarse, los antecedentes revisados evidencian que son escasas las reflexiones en relación con la configuración de los maestros y las maestras como sujetos políticos, lo cual nos permite afirmar que este es un tema de investigación necesario y pertinente en nuestro contexto. De otro lado este rastreo nos sirvió para avanzar en la construcción de los referentes conceptuales que nos ayudaron a pensar y reflexionar la categoría de la subjetividad política.

METODOLOGÍA: *Las opciones para el tejer-nos*

Preguntarnos por cómo se había configurado la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes, nos puso ante la necesidad de indagar por sus experiencias de vida, las cuales serían relatadas por ellos y ellas en un ejercicio de retrospectiva que permitiría configurar unos relatos, desde los que posteriormente buscaríamos comprender cómo habían llegado a ser quienes son. Tener conciencia de este proceso nos permitió primero ubicarnos en una perspectiva investigativa de corte comprensivo, en la que se buscaba reconstruir el sentido que han cobrado las experiencias vividas por cada participante en sus procesos de configuración de la subjetividad política y luego

implicó ubicar nuestra pregunta de investigación en el marco de la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur (2005; 54), porque toda pregunta sobre el ser es una pregunta fenomenológica y se convierte en una pregunta hermenéutica en la medida en que nos preguntamos por el sentido del ser, que está encubierto en todo lo que nos impide acceder a él.

Para comprender lo que se refiere al sentido del ser, nos parece necesario precisar la diferencia que encontramos entre el entendimiento de los significados y la comprensión de los sentidos, pues hablar de los significados que los sujetos reconocen está orientado al mundo de los signos que colectivamente usamos para entendernos y que designan las cosas, los fenómenos y las acciones del mundo de la vida, pero al hablar de sentido nos ubicamos en una esfera de lo simbólico, del lenguaje más allá de lo meramente referencial y nos adentramos en el mundo de la experiencia subjetiva que se despliega a partir de algo que no se agota en su referencia inmediata, pues no viene dado por las cosas mismas. El sentido proviene del sujeto, de la necesidad de articular la experiencia de su vida a las palabras que logren dar cuenta de ese vínculo.

De otro lado, abordar el enfoque fenomenológico hermenéutico, nos permitió entender que iniciar este entretejido de sentidos nos ponía en un plano de relaciones entre la subjetividad y la intersubjetividad, en tanto que desde sus postulados se plantea que no es posible concebir la comprensión sin un sujeto que se configura intersubjetivamente. Es así como el sentido siempre será para alguien, pero esto no implica que sea exclusivo para ese alguien, sino que por el contrario conlleva a otro u otros con los que interactúa en un mundo de relaciones intersubjetivas, en el que se habla, se narra para otros y otras que compartirán en el juego interpretativo la comprensión de esos sentidos; es un abrirse del sujeto al mundo y a los otros y otras.

La narración como tejido que permite develar al sujeto político

Desde los aportes teóricos de Ricoeur, se plantea que no puede haber una narración considerada a partir de un sujeto solitario, pues siempre nos narramos para otros, con otros y por la solicitud de otros, a su vez Luna (2004) plantea que "la narración es un tejido enunciativo, fluido y constante, que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadena temporo-espacialmente de acuerdo a la significatividad." Entonces una narración ha de entenderse como una interpretación con potencia para rehacer críticamente el mundo de la acción y exponerlo a nuevos horizontes. Así, el uso de la narrativa se constituye en posibilidad para que el sujeto pueda hacer el recuento de su vida, a través de un contarse y contarle a otros, esta es una vía para articular las experiencias y los acontecimientos de forma retrospectiva con el fin de apropiarse de ellos, de hacerse consciente de su transcurso y a partir de esto acceder a la comprensión del sí mismo y poder proyectarse hacia ese

que se quiere ser. Por esto, desde los postulados ricoeurianos, el comprender que permite la narrativa, será entendido ante todo como un modo de ser, que más allá de ser otra forma, se refiere al nuevo ser que se logra ser después de comprender y comprenderse.

Partir de esta concepción de las narrativas nos permitió reconocerla como una posible ruta para transitar en la búsqueda de la subjetividad política, en tanto se ofrecía como posibilidad para acceder a la conciencia por medio de la introspección de los sujetos participantes, quienes a través de un proceso reflexivo, podían pensar en lo que les había sucedido en el transcurso de sus vidas y además podían entender lo que habían hecho con eso que habían vivido. Este es sin duda un tipo de reflexión sobre los actos, en la que lo vivido se convierte en experiencia y se organiza en la conciencia como acontecimiento. Este ejercicio fenomenológico hermenéutico hizo posible, no sólo el poder acercarse comprensivamente a los procesos de configuración de la subjetividad política de los y las participantes, sino que además permitió su permanente reconfiguración, y la de las investigadoras, quienes no pudimos evitar que esas vidas también nos hablaran de las nuestras y por tanto nos llevaran a repensarnos e incluso a la necesidad de narrarnos las unas a las otras.

¿Con quiénes empezáramos a tejer y cómo hacerlo?

Para dar inicio al trabajo de campo, identificamos algunos/as maestros y maestras a quienes, por sus prácticas pedagógicas, reconocíamos como sujetos políticos y les solicitamos participar en un grupo focal. Un total de 7 maestros y maestras de instituciones oficiales de la ciudad de Medellín participaron del encuentro y luego de la conversación con ellos y ellas, hicimos una deliberación que tuvo como resultado la invitación formal a 2 maestras y 2 maestros para participar en la investigación.

Dado el carácter autobiográfico de nuestra pregunta, la técnica que consideramos más apropiada para la investigación fue la de la **narrativa autobiográfica**, la cual se implementó en encuentros de tipo conversacional en los que las investigadoras más que entrevistar a los y las participantes, nos dispusimos para la escucha y nos aproximamos a sus vidas mediante sus relatos.

Tejiendo los sentidos

Las narraciones orales, que fueron grabadas con el permiso explícito de los y las participantes, se transcribieron convirtiéndolas en textos escritos que requerían ser leídos y releídos tras la búsqueda de las resonancias, las repeticiones y los ecos que, a manera de indicios, nos anunciaban que ahí, en lo dicho había algo más y por tanto nos sugerían preguntas. En este momento

de la lectura de la información nos encontrábamos en una etapa descriptiva y explicativa, que consistía en detectar las frases, las palabras claves que actuaban a manera de marcas-símbolo, las cuales comenzaban a señalar algo y en un primer momento debíamos procurar entender literalmente lo que con ellas se revelaba fenomenológicamente, haciendo un esfuerzo por no afectar lo dicho, con nuestras propias voces. En este proceso, las marcas emergían con cierta naturalidad y esto nos permitió identificar de una manera ágil los acontecimientos, entendidos como ese algo que irrumpe en la biografía de los sujetos e inaugura algo nuevo y transforma su vida, lo cual sólo se revela a partir de la organización discursiva que hace quien narra. Así, en ese ir y venir entre las marcas y el texto en general, comenzaban a emerger las conexiones, los entramados que a manera de tejido iban conectando unas situaciones con otras, unas marcas con otras y se iban configurando los relatos ontológicos.

Después de armar dichos relatos nos adentramos propiamente en el ejercicio de la interpretación, indagando por aquello que se había propiciado a partir de la experiencia. Para hacer esto partimos de las marcas-símbolo identificadas al inicio y en un esfuerzo hermenéutico comenzamos a preguntarnos por eso que "lo dicho" decía del sí mismo de los participantes. En este punto comenzaron a emerger unos rasgos preeminentes en cada uno/a, que marcaban de manera particular su accionar en el mundo y descubrimos que aunque el rasgo esencial era diferente en cada caso, todos los rasgos identificados se interrelacionaban de manera distinta en sus relatos. Esta tematización de la subjetividad política de los y las participantes a partir de los rasgos encontrados (pluralidad, conciencia histórica, resistencia y alteridad) nos condujo a pasar de la narrativa ontológica a una narrativa conceptual, que requería una nueva reconstrucción del relato en la cual comenzamos a tejer un diálogo entre la autointerpretación de los maestros y las maestras, nuestras interpretaciones y los sustentos teóricos que habíamos identificado en torno a la configuración de la subjetividad política.

La construcción de los datos la hicimos primero a partir de las lecturas e interpretaciones particulares de los relatos de cada participante, posteriormente hicimos un ejercicio de horizontalización, en el cual comenzamos a preguntarnos por lo que había de común en sus relatos, por aquellas situaciones y contextos o por las características de los mismos que coincidieran en algunos aspectos y que nos permitieran comprender cómo estos habían incidido en la configuración de su subjetividad política. En este momento nos encontrábamos en la construcción de inferencias y en la elaboración de hipótesis, muchas de las cuales tuvimos que replantear en el camino hasta llegar a elaborar el entretejido de lo que en este artículo presentamos como los hallazgos de nuestra investigación.

Los hilos conceptuales que aportan a la construcción del tejido de la subjetividad política:

En torno a la Subjetividad Política

La inquietud por la subjetividad política, es una preocupación por entender la manera como un sujeto configura sus universos de sentido y se auto produce para actuar con otros y otras en los escenarios públicos, y para transformar las tramas de relación y de poder de sus comunidades. Hablar de ella implica abordar cada uno de los conceptos que la integran, así como precisar de qué tipo de sujeto hablamos cuando de subjetividad política se trata.

Comenzamos entonces afirmando que tomamos distancia con la idea de sujeto cartesiano, del sujeto de la modernidad, que al ser entendido como un ser eminentemente racional, con una condición innata de autonomía de su pensamiento, deja por fuera, entre otras cosas, las condiciones históricas y contextuales que lo enmarcan, y que condicionan su ser. Desde este lugar, la subjetividad es algo estático y completo, algo ya dado, preconfigurado y listo en el sujeto desde su llegada al mundo; además de presentarla como aquello correspondiente sólo a su mundo interno y a su ser exclusivo.

En términos de Alvarado et.al (2008:26) el sujeto propio de la modernidad, "(...) separado del otro, del mundo, de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío, sin historia, sin concreciones...el sujeto racional que se define desde ideales de perfección pierde su propia naturaleza tensional, conflictiva, vital, compleja". Con la ausencia de la propia historicidad se niega y desconoce que la subjetividad es un entramado denso, que se configura y reconfigura a lo largo de la biografía de cada persona, y que se teje siempre en el entre-nos.

Con esta claridad retomamos la concepción de sujeto heideggeriana, que rescata la condición histórica del ser, el hecho de estar situados en el mundo bajo las coordenadas del espacio y del tiempo en las que se es *siendo* como condición de la existencia, y que se convierte en la posibilidad de la historicidad. Heidegger (2003) presentó la historia misma de cada uno, no como algo pasado y acabado sino como el punto de partida para redireccionar la vida, el pasado como referente de lo que se quiere ser. El *Dasein* heideggeriano hace alusión a un sujeto que *está* en el mundo, que actúa en él, y que *es siendo*, que es sólo en la medida en que actúa en dicho mundo, es decir, haciéndose, y hacerse es modificar conscientemente la subjetividad.

La subjetividad que configura a un sujeto como el que presenta Heidegger, si bien está mediada por las condiciones históricas que lo acompañan, es ante todo una subjetividad móvil, con posibilidad de ser reconfigurada por decisión y acción del propio sujeto, quien bajo la conciencia que adquiere de su vida mediante la recuperación de su propia historia, tiene la posibilidad de incidir en ella.

Muchos filósofos, sociólogos, psicólogos, entre otros teóricos, han aportado y enriquecido la discusión sobre la subjetividad con planteamientos acerca de su emergencia y proceso, entre los cuales es importante rescatar a Zemelman, quien afirma que la subjetividad "emerge de las distintas realidades sociales; que es consecuencia y condición de los procesos de construcción individual y social; y que determina la forma particular y singular en que un individuo percibe, interpreta y da sentido a su realidad" (2007:84).

Estos planteamientos permiten afirmar que la subjetividad es lo que configura al sujeto; que ella se teje en el entre-nos a lo largo de su historia; que al tiempo que es configurada y reconfigurada por los contextos en los que se inserta el sujeto, ella también aporta a la configuración de los mismos; además, que no somos conscientes de nuestra subjetividad, pero que es posible y necesario desplegarla para reconfigurarla, y para decidir a partir de ella. De acuerdo con lo anteriormente planteado es posible decir que, todos tenemos una subjetividad que nos configura, sin embargo no todo en la subjetividad es del fuero de la política.

Para precisar esta idea retomamos a Alvarado, et.al (2008), quienes establecen diferencias entre una subjetividad subalterna y una subjetividad política. Estos autores presentan la subjetividad subalterna como una subjetividad pasiva, conformista, acrítica, no lúcida, individualista, y propia del mundo de lo privado -en términos arendtianos-. Esta subjetividad es propia de un sujeto que no se asume como agente del mundo que habita, que sólo se ve a sí mismo, que se encuentra atrapado en sí mismo, y que por lo tanto es estática.

En contraposición a lo anterior, la subjetividad política implica una disposición distinta frente a sí mismo y frente al mundo; se define como una subjetividad activa, reflexiva, crítica, resistente, de esperanza, y de manera especial, en relación con otros y otras; en términos de los mismos autores, propia de un sujeto real. La subjetividad política es propia y configuradora de un sujeto político, es decir, de un sujeto que a la vez que se piensa, también piensa y siente el mundo donde están los otros que con él lo habitan.

El sujeto político es alguien que posee voluntad de construcción, postura crítica y capacidad de juicio para dilucidar lo que acontece en la realidad y direccionar desde allí su acción, porque como afirman Alvarado, et.al (2008), configura diversos universos de sentido sobre el mundo, que son producto de las experiencias y de las narraciones de las mismas. Un ser con conciencia histórica y juicio político para discernir y debatirse consigo mismo al momento de tomar decisiones, y resistir a las lógicas naturalizadas del mundo; con voluntad para actuar y agenciar el mundo, mediado siempre por la esperanza de otras formas posibles de hacerlo. Además y como elemento fundamental, se reconoce en un mundo compartido donde no sólo están aquellos que hacen parte de su propia vida, dándole entonces un lugar de legítimo otro a aquellos

con quienes comparte la existencia, y generando un sentido de responsabilidad y hospitalidad por esos otros y otras de la intersubjetividad.

El sentido de la política y la esfera pública

En relación con el concepto y sentido de la política, retomamos a Hannah Arendt (2005) para quien, desde una perspectiva ontológico-política, significa actuar con otros; la política es fundamentalmente acción que se desarrolla en la esfera pública, y mediante la cual se piensa y se organiza la vida en común. Esta acción representa la natalidad, la posibilidad de un nuevo comienzo, el surgimiento siempre de algo nuevo, acción que está en relación directa con el discurso, que es fundamentalmente discursiva, y que se convierte en la posibilidad de la distinción, de la garantía de ser distinto en medio de iguales. La política como acción conjunta requiere del reconocimiento de la capacidad de acción de todos los "hombres", y desde ahí da la posibilidad de cambiar la historia.

Para que la política, entendida de esta manera, sea posible es necesario recuperar la esfera pública, el mundo común (a todos), ese lugar desde el cual hombres y mujeres de manera conjunta organizan el mundo. Entendemos desde Arendt, que cuando hombres y mujeres tienen la posibilidad de actuar juntos, de "compartir palabras y actos", surge la esfera pública, ese lugar de iguales, creado para la distinción y para la libertad, lugar que precisa y donde se garantiza la pluralidad, donde cada quien puede aparecer ante los demás de manera auténtica y verdadera, y cada uno ve y oye desde una posición diferente, condición ésta necesaria para entender la realidad.

No es la esfera pública un espacio físico, único y formalizado donde hombres y mujeres acuden para llevar a cabo la acción y el discurso, sino un espacio simbólico que existe cuando hombres y mujeres garantizan la pluralidad y todas sus posibilidades, un espacio frágil también, en tanto desaparece cuando acaba la pluralidad.

HALLAZGOS: *Sentidos entre-tejidos*

Urdimbre entre relatos, rasgos e interpretaciones.

Para abordar los hallazgos de nuestra investigación, es necesario precisar que la pluralidad, la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad surgieron como categorías emergentes en el proceso interpretativo de los relatos de los maestros y maestras participantes de la investigación, y como ya se explicó en el proceso metodológico nos vimos en la necesidad de comenzar un diálogo con los autores que los han abordado; por esto presentaremos una síntesis conceptual de cada uno de los cuatro rasgos para luego ilustrar brevemente la manera en la que se hacen manifiestos en la configuración de la subjetividad política de los y las participantes, y cómo éstos se hacen visibles en sus

prácticas pedagógicas y en sus reflexiones sobre el papel de la escuela en la formación de sujetos críticos, reflexivos, con capacidad de acción y de discurso, pero ante todo más humanos.

También es importante precisar que si bien partiremos de mostrar los aportes de cada rasgo, éstos no deben y no pueden considerarse por separado, de manera aislada, porque aproximarse comprensivamente a la configuración de la subjetividad política implicó entenderlos como elementos constitutivos y constituyentes de una urdimbre que en su entrecruzamiento forma una trama densa y compleja, que en cada participante se configura desde la emergencia de un rasgo en particular que actúa como el hilo central, como núcleo que potencia la intersección y la complementariedad de los demás rasgos.

La pluralidad: telar y a la vez hilo conductor

"Los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular. El fin del mundo común ha llegado cuando se ve solo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva".

Arendt, (2005:78)

Hablar de pluralidad, en términos de Arendt (2005) es hacer referencia a la condición humana por excelencia, la cual no sólo es la condición sin la cual no habría una vida política, sino que es la condición por la cual es posible toda vida política. Además implica entenderla como la condición básica tanto de la acción como del discurso, que tiene el doble carácter de igualdad y distinción. La igualdad referida a lo que somos en tanto humanos y la distinción que hace alusión a lo que nos diferencia de los demás, lo que nos hace únicos en medio de iguales.

En tanto condición para la acción y el discurso, la pluralidad concierne al estar con otros y otras, que a su vez gozan, como ya se dijo, de la igualdad y la distinción. Este aparecer es lo que Arendt denomina como el segundo nacimiento, y esta natalidad está referida a la capacidad que posee el sujeto de generar algo nuevo en el mundo.

"Si la acción corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales." (Arendt 2005: 207)

Aparecer ante los otros y las otras mediante la palabra y el acto, implica una decisión del sujeto que toma la iniciativa y emprende algo nuevo en el mundo y ambos, discurso y acción revelan la única y personal identidad de los sujetos

ante los demás. De este modo la acción está concebida como acto de creación, como fuerza e impulso, como novedad, que requiere de un espacio de reconocimiento para poder emerger. Como lo plantea Arendt (op. Cit: 51) "*sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre, ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y sólo esta depende por entero de la constante presencia de los demás*", así entendida, la acción sólo puede darse en el "entre nos", en el espacio del encuentro con los otros y las otras. En cuanto al discurso, es lo que nos permite expresar y hacer manifiesta la distinción entre los seres humanos, porque a través de las palabras podemos comunicar no sólo lo que hacemos sino quiénes somos, por tanto requiere del reconocimiento y la confirmación del otro y la otra como interlocutores válidos, darle valor a su voz, tratarlo con dignidad y reconocer su lugar como otro diferente a mí, pero sin dejar de reconocer que desde ese lugar de la diferencia también podemos encontrarnos, porque compartimos un tiempo y un espacio que es común para ambos. Así, la pluralidad sólo tiene sentido en medio de otros y otras, del colectivo, no en lo particular y privado. Lo cual a su vez requiere del reconocimiento de todos y todas como sujetos de derechos; en igualdad de condiciones de dignidad y humanidad; como seres únicos, distintos, diversos que comparten en un mundo que es común.

Asumir esto nos implicó preguntarnos por las condiciones que se requieren para que un sujeto reconozca y valide a los otros/as y para que permita la configuración del "entre-nos" como el espacio de aparición y reconocimiento. Entonces el interrogante se direccionó hacia la manera en la que dicho sujeto adopta posturas morales frente a quienes lo rodean. Al respecto Taylor (1996), plantea que esto se da a partir de unos marcos referenciales o un conjunto de distinciones cualitativas que se constituyen en su interacción con la cultura, con su acceder al mundo y vivir en él, y desde los cuales el sujeto, al definir lo que es bueno y valioso, se orienta y se ubica en el espacio moral. Según el autor, articular un marco referencial es explicar lo que da sentido a las respuestas morales, porque un sujeto se define desde el marco u horizonte dentro del cual puede determinar lo que se debe hacer y aquello que aprueba o desaprueba y por tanto a lo que se opone y le permite adoptar una postura.

En este orden de ideas, es posible pensar que cuando un sujeto ha vivido en condiciones de pluralidad y por tanto ha contado con la posibilidad de ser escuchado, respetado y valorado como un ser único, es decir cuando ha podido aparecer ante los demás en toda la dimensión de su ser en la esfera pública, es muy factible que reconozca que el mundo que habita es un mundo compartido y que entonces el "entre-nos" opere como un horizonte de sentido, desde el cual buscará garantizar la pluralidad como requisito por excelencia para la vida en común, para la libertad y para la acción conjunta.

Por esto, de acuerdo con Urrego (2013:8), pensamos que:

(...) cuando el sujeto apropia y asume el respeto, la dignidad humana, la solidaridad, la justicia y la equidad como unos valores supremos o hiperbienes como los denomina Taylor, puede orientar sus acciones de forma decidida para que, tanto él o ella como los demás gocen del respeto por la vida en condiciones de dignidad como medida de acceso al mundo común, lo cual hace referencia explícita a la condición de la pluralidad.

Desde estas comprensiones asumimos la pluralidad como la base desde la cual el sujeto moral, al ampliar su círculo ético, puede trascender a configurarse como sujeto político, porque las experiencias de reconocimiento y la vivencia de la pluralidad actúan como hilos de la trama, que se entrelazan en unas puntadas que tejen aquí y allá, favoreciendo la humanización del ser y constituyéndose en horizonte de sentido desde el que puede orientar sus acciones con y hacia los demás.

De esta manera, abordar la configuración de la subjetividad política implica tener en cuenta los entramados de relaciones intersubjetivas en los que se inscribe un sujeto y los marcos referenciales que le dan sentido a esas relaciones que establece con quienes lo rodean, es decir, considerar a un sujeto que siempre está en relación con los otros y las otras, en condiciones de pluralidad. Además será necesario considerar el pensamiento reflexivo, la capacidad de juicio y la voluntad del sujeto, porque es desde su capacidad de discernimiento que puede asumir una posición crítica ante sus propias acciones y ante el mundo, y que estará en capacidad de velar por la garantía de la pluralidad y de la esfera pública como condiciones por excelencia para la vida en común en un mundo compartido y plural. En este sentido el sujeto asume esta tarea como una responsabilidad compartida, como un acto político.

Además, la pluralidad entendida como condición humana por excelencia y como característica propia de la vida y de los asuntos que se tejen en la esfera pública, se constituye en requisito fundamental para la libertad y por ende para la política, puesto que garantizar la posibilidad de ser único entre iguales, implica también la garantía de ser un sujeto libre, y porque la política entendida como el actuar con otros/as sólo puede darse en libertad en medio de la esfera pública y es mediante ese segundo nacimiento que los sujetos pueden configurarse como sujetos políticos.

La pluralidad como rasgo de los y las participantes:

Desde el ejercicio de lectura e interpretación de los relatos de los y las participantes, podría decirse en términos generales, que ellos y ellas contaron con entornos familiares en los que, pese a las diferencias propias de cada vida, vivenciaron el reconocimiento, el respeto, el amor, la solidaridad, la escucha y tuvieron la posibilidad de ser tenidos/as en cuenta como interlocutores/as válidos/as para los otros y las otras con quienes compartieron. En esos escenarios de socialización primaria formaron entonces, sus primeros

referentes de mundo y sus valores de base, los cuales actuaron como los ejes que apuntalaron su configuración como sujetos morales.

Para el caso de Juana retomamos un fragmento en el que esto se evidencia:

"...la relación que él tenía con los hijos (el padre), pues no era la relación que yo veía con los primos, con los vecinos, donde el papá era terror, entonces llegaba y había que quitarle los zapatos, no, era una situación más democrática, mi papá era una persona normal, machista porque la que asumía todo lo de la casa era mi mamá, pero había una relación más equilibrada con nosotros, como iguales como persona, como aceptar que nos equivocamos, siempre fue un apoyo y todavía lo es, siempre nos apoyaba en las decisiones que tomábamos..." (Juana, entrevista 1)

Adicionalmente, en sus relatos se pudo evidenciar que en su acceso a otros escenarios como fueron el sindicato, el semillero de investigación o el movimiento estudiantil también contaron con la posibilidad de ser y aparecer ante los demás en condiciones de respeto y de valoración de la pluralidad. Lo cual sin duda permitió la ampliación de su círculo ético, porque en estos escenarios no sólo pudieron hacer su propia aparición en lo público sino que pudieron reconocer otras voces y otros rostros que a su vez eran iguales y distintos a ellos y ellas. Además pertenecer a estos escenarios favoreció sus propios procesos de deconstrucción y de reconfiguración de manera permanente, en tanto que, gracias a la pluralidad de voces, de puntos de vista, de historias, ellos y ellas pudieron encontrar y construir nuevos sentidos tanto desde lo particular como desde lo colectivo.

"(...) en el semillero de investigación, yo empiezo a tocar temas que en la licenciatura no había visto. Por ejemplo en la licenciatura había mucho esa reflexión por el sí mismo desde el psicoanálisis pero no el sí mismo en lo social sino el sí mismo solo (...) eso me empieza a generar como otro tipo de preguntas, pues porque ya no era solamente yo, con lo que yo quería ser, sino que ya soy yo reivindicándome, primero yo como sujeto político con derechos, que no había entendido eso y me demoré mucho tiempo por entender eso y luego sabiendo que además de eso tengo obligaciones políticas y sociales ahí, o sea ya era como otra dimensión" (Felipe, entrevista 1)

Posteriormente, desde su rol de maestros/as, en sus prácticas pedagógicas, estos sujetos políticos han procurado favorecer y garantizar la pluralidad en el ámbito escolar, a partir de propiciar espacios en los que se asuman relaciones más equitativas, más horizontales, en las que los y las estudiantes también puedan contar con la posibilidad de ser y aparecer en condiciones de igualdad pero respetando las diferencias de cada uno como seres únicos:

"(...)yo considero que tengo la capacidad de tratar al estudiante como un ser humano, como un igual a mí y eso al joven le da tranquilidad, le da confianza, le da un poquito de paz en su interior, porque es que un muchacho hablando con una persona que no le responda, que no lo sepa tratar (...) saber que ese ser humano que está ahí es igual a mí, que somos lo mismo (...) respetándolos como seres humanos que son, y enseñándolos también a eso".(Amalia, entrevista 2)

En este sentido, buscan configurar sus aulas de clase como esferas públicas, como escenarios políticos, en los que sus estudiantes puedan volverse sujetos agentes, que piensan, que participan en relaciones dialógicas y que más allá de acceder al conocimiento, pueden construirlo.

" (...) pero la relación en clase cuando se está pensando, cuando se está discutiendo, es de igual a igual, cierto, no es yo soy la autoridad del saber y del conocimiento... es tratar de que... dejar que sean ellos los que encuentren ese saber," (Manuel, entrevista 2)

Por esto es posible afirmar que la pluralidad actúa como telar y a la vez como hilo conductor en el tejido narrativo que da cuenta de las vidas de estos/as maestros/as, porque se constituye en la base y la condición principal e irremplazable para que se pueda configurar y emerger la subjetividad política. Lo que nos permite entenderla como una condición sin la cual no podría gestarse un sujeto político.

En la experiencia de los y las participantes la pluralidad ha sido vivenciada en diferentes escenarios de socialización como una posibilidad de ser y estar en el mundo. Así, haberla experimentado y reconocido como condición y como posibilidad, permitió el despliegue de la propia pluralidad como uno de los rasgos, que junto con la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad se evidenciaron como constitutivos y constituyentes de las subjetividades políticas de los y las participantes.

La Conciencia Histórica: Las puntadas entre el presente, el pasado y el futuro.

"Desde que trasciendo los límites de mi vida individual y comienzo a reflexionar sobre el pasado, juzgándolo, y sobre el futuro, creando proyectos de voluntad, el pensamiento deja de ser una actividad políticamente marginal"
Arendt (2002: 215)

Hablar de conciencia histórica desde Gadamer (1993), significa tener plena conciencia de la historicidad de todo presente y tener conciencia de que la historia es algo constitutivo de nosotros mismos. Adquirir esta conciencia, implica comprender la influencia del pasado sobre el presente, por eso la conciencia histórica es un diálogo del sujeto con la historia que le antecede, la cual es una historia interpretada. Recuperar la historia implica al mismo tiempo un ejercicio hermenéutico porque es interpretativo, y una experiencia estética porque es reconfigurante, ya que pensar la propia historicidad permite reconocer cómo direccionar el mundo personal y colectivo. Desde esta perspectiva, un sujeto político con conciencia histórica es un hermeneuta

permanente de sí mismo y del mundo, pero esta interpretación no lo lleva simplemente a comprender o a adquirir conocimiento histórico, sino que además, le permite construir nuevas interpretaciones y fusionar diferentes horizontes de sentido.

De acuerdo con Ricoeur, (citado por Méndez 2008) la conciencia histórica es la posibilidad de articular los acontecimientos y experiencias del pasado con la idea de una proyección hacia el futuro, al respecto señala, "sólo pueden existir espacios de la experiencia si estos se están proyectando en el horizonte de espera; ambos irreductibles el uno en el otro, constituyen la conciencia histórica" (2008:9). Lo anterior se hace posible sólo a través de los relatos, porque la narración es el recurso del que dispone la memoria para contar la historia. Cuando se narra la historia, se actualizan las experiencias y se le da sentido al pasado, y todo esto ocurre en el presente, que a modo de conector enlaza lo que viene de antes y lo proyecta hacia un futuro posible, por esto para Ricoeur la conciencia histórica es un concepto dialéctico y dinámico.

Del mismo modo, Arendt (1995) retoma la importancia del pasado para la configuración de la subjetividad y del mundo. Según la autora, en el pasado encontramos las experiencias que nos revelan el significado de los fenómenos políticos, es decir el pasado se convierte en el marco de referencia del presente y del futuro. Así, la recuperación de la memoria permite salvar la brecha existente entre un pasado fragmentado y un futuro amenazador, y dicha recuperación es una tarea de cada generación. La memoria, la recuperación del pasado, es una vía para reconocer la identidad, ya que las historias de la historia al proporcionar un sentido a lo que nos rodea, nos permiten dar respuesta a la pregunta por quiénes somos. Además desde nuestra perspectiva e instaladas en la pregunta por cómo se configura la subjetividad política, reconocemos que recuperando el pasado a partir de las propias narrativas, los sujetos también pueden responder a la pregunta por ¿cómo he llegado a ser quien soy? En este sentido, a la vez que rememoramos los hechos comprendemos el mundo y nos reconciliamos con él; esta reconciliación gracias a la memoria, genera un sentimiento de esperanza en relación con las posibilidades para integrar el pasado y construir un futuro más prometedor.

También Bárcena y Mélich (2000), nos plantean que la memoria nos tiende puentes entre el pasado y el presente, su función es reflexiva y en tanto es interpretativa, es de carácter temporal. Como un opuesto al olvido, la memoria permite que los sujetos, a través de los relatos, reconstruyan su identidad y su relación con los otros y otras, reflexionen y tomen conciencia sobre lo sucedido, permitiendo que al narrar se puedan romper esquemas y hacer deconstrucciones con perspectiva de futuro. Además, la memoria se presenta como una posibilidad de entendernos en el presente, de conocer y dar sentido

a las acciones y a los sujetos de acción, que inciden en la configuración de la subjetividad. Estos autores, consideran la memoria como un asunto ético que garantiza la necesidad de mantener en el recuerdo los crímenes de la historia para que no se olviden y a la vez no se repitan, pues desde esta consideración, no podría haber futuro sin memoria del pasado; un futuro sin memoria es un futuro injusto e inmoral.

Mediante la conciencia histórica el sujeto político se reconoce como parte de una historia que es compartida, que le precede, que lo constituye, y de la cual también es responsable; historia que además de permitirle reconocer su identidad, también le revela las relaciones intersubjetivas en las cuales se ha configurado como sujeto. Esta historia de la que se hace consciente el sujeto político no es una simple enumeración (recopilación) de datos producto de un ejercicio ilustrado, sino que ante todo, parte de una apropiación biográfica, en la que es capaz de reconocer a través suyo y de otros y otras que, tanto lo que le ocurre como lo que ocurre en el mundo le concierne, y por tanto lo pone en un lugar de responsabilidad compartida. Pero para que esto suceda se requiere que previamente esté instalada en el sujeto una pregunta por el otro/a, la cual se apropia en el proceso de configuración como un sujeto moral; por esto se puede afirmar que la configuración de la conciencia histórica aporta también a la ampliación del círculo ético.

La conciencia histórica brinda elementos para que el sujeto político a partir de un pensamiento reflexivo y crítico, descongele doctrinas, dogmas y esquemas preestablecidos, desnaturalice las lógicas del poder basadas en la injusticia, la exclusión y la ley del más fuerte. Además que entienda el mundo como resultado de las acciones humanas, reconociendo así en hombres y mujeres la capacidad de transformación de la realidad para la construcción de un mundo más humano y digno. Por eso un sujeto con conciencia histórica es alguien con capacidad de juicio y de discernimiento a partir de referentes morales que le permiten orientarse en el mundo común; alguien que se posiciona de manera crítica en el mundo, que se asume como agente y se responsabiliza de la vida del otro, como lo enuncia una de las participantes:

"...a mí me inquietan cosas que ocurren en un mundo en el que todos los días nos inquietaremos por cosas, pero que digo que desafortunadamente somos también el producto de lo que unos cuantos hacen con toda la generación, con todo el sistema que vivimos, y siendo así, muy complejo, pero no debemos dejar de indagarnos, ni de preguntarnos, ni de cuestionarnos, ni de pensar el por qué y el para qué las cosas tienen que funcionar de determinadas maneras, a quiénes les interesa, por qué y para qué, hacia dónde nos quieren llevar con todo esto ..." (Amalia, entrevista 1)

En los maestros y las maestras participantes la conciencia histórica ha aportado a la construcción de sentido del entre-nos; a pensarse e implicarse de manera decidida y activa desde su quehacer docente; ha significado la

posibilidad de asumir su trabajo desde una perspectiva ética y política, desde un lugar de responsabilidad frente a sus estudiantes y frente a la sociedad en general; así como a tejer el puente entre el pasado y la proyección de un futuro por otros mundos posibles.

Este aspecto lo ilustramos a partir de uno de los relatos de Manuel:

"...por suerte me tocó esta comuna, que quería estar ahí, o sea esa fue como mi apuesta ahora que me vinculé al sector oficial, y estando allí diría uno, rescatarle a toda esta situación social la mayor cantidad de jóvenes que se pueda, o sea, y yo digo rescatar en el sentido que yo pienso que el joven que se dedica al estudio y al deporte se sale de esa situación de vicio, conflicto y violencia, y un poco esa es como la apuesta" (Manuel, entrevista 2)

Estos sujetos configuran una conciencia histórica particular, lo que obedece a preguntas específicas que están en relación con lo que ocurre en sus vidas; a reflexiones puntuales frente asuntos como la desigualdad y la injusticia social, la falta de reconocimiento ante la diversidad, la violencia y el abuso perpetuado a lo largo de la historia del país o las múltiples formas de opresión y el abuso del poder. La respuesta a estas preguntas les permite hacerse conscientes de que su existencia hace parte de un mundo que se ha construido social e históricamente, y entender que ellos y ellas están y existen en este mundo; y esto de nuevo los vuelca a formularse preguntas pero ahora de un orden más íntimo, más interior y es por cómo ellos hacen parte de esa historia, como se evidencia en uno de los relatos de Felipe:

"... yo finalmente termino dándome cuenta que esos discursos en los que yo incluso llego a formar a otros, eran discursos que iban en contra de todas las cosas que yo era y que yo podía ser. Pero eso lo pienso ya en la universidad, entonces ya me pongo a pensar mucho que no es justo y que... y que es muy duro que ese tipo de cosas pasen pues que uno esté adoctrinado y que esté adoctrinando a otros sin darse cuenta en qué, y que uno al menos debería tener la opción de poder decir, eh hay otras cosas para elegir... sí creo que tiene que ver mucho con comprender como nos adoctrinan o sea como nos hacen creer cosas..." (Felipe, entrevista 2)

Así, acercarse a la historia de la humanidad permite comprender la propia historia, que sólo tiene sentido con otros y otras, es un ir y venir entre el mundo compartido y la propia subjetividad. Este proceso conlleva el reconocimiento de la pluralidad y la valoración de la esfera pública como escenario de encuentro, en el que los sujetos conjuntamente pueden cambiar el rumbo de la historia, lo cual contribuye a la configuración de las subjetividades políticas.

La resistencia: Posibilidad de tejer un mundo nuevo

"La labor de la comadrona socrática, que saca a la luz las implicaciones de las opiniones no examinadas y,

*así, las destruye: valores, doctrinas e, incluso convicciones; es implícitamente político"
Arendt 2002: 215*

En términos de Giroux (2004), cuando hablamos de resistencia nos referimos a conductas de oposición constituidas en la subjetividad, y producidas a partir de discursos y valores en las que se desenvuelve el sujeto. La resistencia expresa una forma de rechazo que enfatiza en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión; ella representa un elemento de diferencia, una contra-lógica, para mostrar el interés en la libertad, y el rechazo hacia formas de dominio presentes en las relaciones sociales.

De acuerdo con el autor, además de contener una crítica de la dominación, la resistencia debe tener una función reveladora y ofrecer oportunidades para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social; y en última instancia, el valor de la noción de resistencia debe medirse no sólo por el grado en que ésta promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, lo que es más importante, por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha colectiva en torno a los problemas del poder y de la determinación social.

Con Foucault (citado por Cubides:2006), entendemos la resistencia como un conjunto de luchas transversales –no limitadas a un lugar en particular- que lleva a cabo el sujeto político al ser consciente de fuerzas y formas de control en las que está inmerso, y que tienen por objeto los efectos del poder como tal; es decir, en tanto el sujeto, a partir de experiencias de vida propias y de otros que le significan, se hace consciente de situaciones y relaciones que limitan y constriñen sus posibilidades de ser y hacer, responde a las mismas mediante actos de resistencia.

Como afirma este autor, se trata de luchas contra el “gobierno de la individualización” y los procesos de normalización ejercidos cotidianamente, que apuntan a que la constitución del sujeto sea de alguna manera un ejercicio independiente a lo que está institucionalizado. Por eso mediante estas luchas contra la sumisión de la subjetividad, se afirma el derecho a ser diferentes en el marco de una sociedad totalizante y estandarizante, y se ataca lo que rompe los lazos con los otros en una sociedad individualizante.

Desde esta perspectiva la resistencia es la manera de enfrentar múltiples formas de sujeción que imponen la configuración de subjetividades prediseñadas, constreñidas y limitadas, y que pretenden determinar quién es uno. Por eso con la resistencia emerge la pregunta por el ¿quiénes somos nosotros? Y en ese sentido ella es un camino para la subjetivación, es decir, para la autoconstitución como sujeto, para la autoconfiguración de la subjetividad.

La resistencia y los procesos de subjetivación están entonces en estrecha relación; estos últimos son ejercicios de libertad a partir de los cuales el sujeto político emprende acciones de transformación sobre sí mismo para decidir qué tipo de sujeto quiere ser y cómo desea actuar, en contraposición a lo que le es impuesto. Estas acciones de autotransformación que Foucault reconoce como "prácticas de sí", trascienden el ámbito personal del sujeto y se implican con la vida de los otros y las otras en la intersubjetividad, convirtiéndolo en un sujeto agente, capaz de comprometerse con el mundo y de aportar a la construcción del espacio común.

Así, la subjetivación se relaciona con la noción de *ethos* o estilo de existencia que, como dice Foucault (citado por Cubides 2006), se refiere al modo como cada uno puede constituirse a sí mismo en vez de quedar sometido a las técnicas de dominación provenientes del afuera. La dimensión política resulta decisiva allí, pues la cuestión del *ethos* "responde a la problemática de lo que estamos dispuestos a rechazar o cambiar en nuestras relaciones con los demás" (2006:12) Por eso la resistencia exige una actitud consigo mismo – actitud estética-, e implica una disposición ética y política del sujeto.

La resistencia es la posibilidad que tiene el sujeto político de enfrentarse a un mundo que le ha sido presentado de manera objetivada –dado e innegable- y que ha aprendido como tal; mediante este enfrentamiento, el sujeto combate y supera la manera reificada como se ha apropiado del mundo, ratifica la condición del mismo de ser una empresa humana, y en coherencia con ello exige su propio derecho a producir la realidad; el sujeto político toma posición ante situaciones que tocan lo profundo de su ser con la intención de confrontarlas.

La resistencia es la vía para hacer efectiva la condición de libertad en la que se reconoce el sujeto político, y a partir de la cual se despliega la acción como ejercicio de la política; una acción con otros y otras para enfrentar y buscar revertir las formas de sometimiento y de injusticia que han sido develadas en la experiencia biográfica, pero también una acción sobre sí mismo como modificación de la propia conducta. Por eso mediante actos de resistencia es posible confrontar los principios y valores deshumanizantes anclados en el orden social, las diversas estructuras y la cultura en general, y propender por otros bajo las lógicas del respeto, el reconocimiento y la justicia social:

"...esa práctica logró transformar a los otros... esa cosa política sencilla en el colegio, en la universidad también, de alguna manera está transformando las casas... Yo pienso que eso también va transformando las familias de alguna manera, pensarse en los sujetos y en las relaciones un poco diferente. Pero no es fácil, creo que no es fácil romper con todo ese esquema que nos metió la cultura, pero se van haciendo..." (Manuel, entrevista 1)

Con la configuración del rasgo de la resistencia, los maestros y las maestras participantes han desplegado capacidades y posibilidades de acción en la búsqueda de estrategias que les permitan enfrentar las formas de sometimiento, de disciplinamiento y de control, que reconocen en la sociedad. Además se han identificado a sí mismos como individuos que pueden decidir, han reconocido diversas posibilidades de empoderamiento individual y colectivo, se confirman como agentes de transformación y no sólo como espectadores del mundo que les rodea, participando y comprometiéndose con la construcción del mundo común, tal como puede leerse en el siguiente relato,

"...esto tiene que ser una micro revolución, si queremos una revolución del imperio tiene que empezar por cada sujeto, si yo como sujeto no estoy empoderado, no me reconozco como un sujeto de derechos, no siento que yo tengo que hacer nada y estoy en capacidad de hacerme valer y hacerme respetar hasta ciertos puntos, todo lo otro que hagan conmigo pues va a ser lo que les de la gana... son como darme cuenta de personas que están empezando a poner esos límites y a reconocer que tienen derechos específicos y que no tienen por qué ser vulnerados..." (Felipe, entrevista 2)

La resistencia requiere y a la vez potencia una actitud crítica y reflexiva y una capacidad de juicio con la que el sujeto político se orienta en el ámbito de lo público. Desde el lugar de la resistencia, los y las participantes han desplegado un pensamiento con perspectiva dialéctica y de esperanza, ya que a las diferentes formas de dominación y opresión no las ven como una fatalidad insuperable, sino como situaciones que pueden y deben ser leídas, enfrentadas y transformadas;

"...yo siempre he pensado que nosotros vivimos en una sociedad que es muy injusta, y desde mirar la injusticia, de mirar la desigualdad, desde mirar cómo no hay equidad, o sea cuestionarse cosas como esas, desde ahí uno dice, bueno, vamos a apostarle a esto por otro lado..." (Amalia, entrevista 1)

En este sentido, la resistencia también contribuye a la ampliación del círculo ético, en tanto implica una confrontación de los órdenes deshumanizantes establecidos, que comprometen no sólo la propia existencia sino la de otros y otras con quienes se comparte el mundo. Esto significa que hay una apropiación y valoración del entre-nos, del mundo compartido como espacio no exclusivo para sí, sino al que tienen derecho los y las demás en paridad de condiciones, develando un sentido de co-responsabilidad con otros y otras, y una conciencia que obedece al sentido del bien y de lo justo, es decir, a los criterios morales que se han ido construyendo en los procesos de socialización.

"...uno ve que el establecimiento (la universidad) le presenta a uno sillas y usted se puede sentar o acomodar (...) usted puede elegir varios caminos, encuentra uno como un cristal que le permite ver mucho más claro la realidad, pero por lo de ser consecuente, entonces uno toma una posición y no admite o le coloca límite a todo eso que lo está invitando a quedarse sentada, porque yo sí soy una convencida, de que esto no puede seguir así, o sea yo no tengo el palito para decir es así, ni la varita mágica para decir es por este camino, pero yo sé que así no debe ser. No podemos seguir pensando que

aprovechándonos del otro, que con tal de que a mí me vaya bien ya todo está bien, no, es una cuestión incluso de la vida, pues de la vida en el planeta, de la vida en general, de que se preserve la vida en todos los sentidos, es decir así no es y entonces hay que inventarse un camino..." (Juana, entrevista 1)

Como puede evidenciarse, la resistencia ha permitido a los y las participantes emprender luchas en contra de actos y situaciones que niegan el reconocimiento y que constriñen la libertad de ser y de actuar no sólo en sí mismo/a sino en otros y otras a quienes reconocen en un mundo compartido. Por eso, es una reivindicación de la política, y por tanto de la pluralidad, en tanto apunta a la dignidad de toda existencia, y a hacer efectiva la capacidad de acción mediante la cual se pueda emprender algo nuevo cada día. En consonancia con ello, una resistencia verdadera apuesta por la creación de esferas públicas, como condición para la aparición de cada quién ante los y las demás, para la libertad del sujeto, es decir, para la posibilidad de ser, hacer, decir y decidir.

La Alteridad: *La posibilidad de tejer siempre con y para con otros y otras*

"Una subjetividad genuinamente humana es una subjetividad desde la alteridad, en la alteridad y para la alteridad"

Melich: (2000:137)

La alteridad, como uno de los rasgos de la subjetividad política, es el modo de relación intersubjetiva que asegura la construcción del mundo común, pues entendida como la decisión de "responder éticamente a la existencia del otro" (Skliar2007: 67-84), permite la implicación del otro en el yo desde su igualdad y distinción, es decir desde la pluralidad. Aquí es necesario considerar que la pluralidad como la condición básica de la vida política, con su doble carácter de igualdad y de distinción, es la base primordial de la alteridad, pues sin el reconocimiento de todos y todas como sujetos de derechos, en igualdad de condiciones de dignidad y humanidad pero además, como seres únicos y diversos, será muy difícil dar una respuesta ética a esa otredad que me interpela y me confronta con la distinción.

Para Lévinas, la alteridad es "la presencia del otro en el yo", la cual acontece en el acceso al rostro del otro, es decir, el otro se me presenta, se me da, mediante el rostro; el rostro no es la cara, el rostro es la huella del otro, es la presencia viva del otro, es un llamado que exige una respuesta (Quesada: 2011: 397). Esta respuesta a la demanda del rostro del otro, es lo que Lévinas entiende como ética, una relación intersubjetiva que supone implicar a los otros en la propia subjetividad.

La alteridad se trata entonces, de una respuesta atenta a la existencia del otro, de una escucha y disponibilidad incondicional a que el otro sea otro, diferente a mí, lo que supone poder darle un espacio en la subjetividad para que el otro pueda existir. En este sentido, una subjetividad que se configura desde la alteridad rompe la idea de un sujeto que se constituye desde la mismidad, para convertirse en un sujeto con otro y para otro, es decir, en un sujeto ético. Esta idea de configurarse sólo a través de una relación de interdependencia con otros y otras, en donde se es sujeto *siendo con los demás*, implica la responsabilidad de estar concernido por el otro, lo que supone un cuidado responsable de sí y de los demás.

Así pues, la alteridad pensada como una relación ética de cuidado supone entablar relaciones de reconocimiento que permitan confirmar al otro y a la otra como una persona individualizada y autónoma, pero también interdependiente en las relaciones con los seres humanos, pues retomando a Honneth "la existencia del hombre presupone la experiencia del reconocimiento intersubjetivo" (1997: 114). A este respecto Hegel propone tres diferentes formas de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad, categorización que le permite explicar el proceso de formación de la eticidad, como una secuencia de relaciones sociales intersubjetivas que surge cuando el amor, por la presión cognitiva del derecho, se purifica hacia una solidaridad universal entre los miembros de una comunidad (citado por Honneth 1997).

Por consiguiente, las relaciones intersubjetivas basadas en la alteridad trascienden las leyes jurídicas que declaran que todos los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos, para declarar que soy responsable de la existencia del otro no solo porque seamos iguales ante la ley, sino también porque somos distintos y tu alteridad asegura mi singularidad. En este sentido, el otro se asume en su radical novedad, con capacidad de emprender acciones nuevas, para expresar sentidos diversos y admitiendo que escapa de mi capacidad de control y dominación, por esto, las relaciones de alteridad se fundamentan en la necesidad de ensanchar el espacio de la mismidad para que el otro con la enteridad de su existencia pueda afectarlo, confrontarlo, cuestionarlo y de ese modo acompañarlo a un devenir permanente.

Esta construcción de la otredad acontece, en experiencias vitales que ponen en juego el potencial cognitivo, ético-moral y afectivo. Para implicar al otro en el yo se requiere descentrarse del sí mismo, movilizar esquemas de pensamiento fundamentados en el egocentrismo y la individualidad a fin de construir nuevos esquemas en donde la fraternidad y la solidaridad afecten las formas de pensar y construir la realidad social. La alteridad también implica tomar decisiones en el horizonte moral, plantearse la orientación al bien, como bien común, en donde el respeto, la justicia y la dignidad humana sean el sustrato moral de las relaciones con los otros y las otras. No hay reconocimiento del otro sin amor

como fuerza que aglutina, por eso la alteridad pone en escena todo el potencial afectivo, la capacidad de amar, de cuidar del otro, de sí y del entorno.

En esta dirección y para pensar la alteridad en el escenario educativo, consideramos con Freire que es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Como señala el autor, "es preciso atreverse a hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, o anticientífico" (2004: 8). Lo anterior, no implica entregarse amorosamente en un proceso de afirmación y aceptación del otro, sino básicamente en establecer relaciones educativas que permitan al hombre su humanización, acceder a su vocación ontológica de ser más, lo que no es otra cosa que desarrollar sus capacidades en plenitud, para crear, para transformar, para pronunciar el mundo, para relacionarse con otros y otras; en definitiva, para superar las condiciones históricas de opresión.

Así pues, la alteridad entendida como una relación ética de cuidado y de atención amorosa para con el otro es una vía para la configuración de subjetividades políticas que se tejen con otros para emprender acciones que conlleven la transformación de las tramas de relación y poder de alguien concreto, de una comunidad en particular, que requiere cambiar condiciones macro y micro estructurales para acceder a una vida más digna, justa y equitativa. En este sentido, la alteridad se trata de un asunto ético, pero también político, se trata de una apuesta decidida por hacerse responsable de la vida del otro como una forma de resistencia a las propuestas hegemónicas del individualismo, el egoísmo y la cosificación del sujeto que nos presenta esta época; a fin de construir con el otro y la otra espacios comunes en donde se puedan emprender acciones colectivas que empiecen por transformar las condiciones cotidianas que nos aquejan.

Desde la alteridad, el sujeto político se confronta con las preguntas por quién es el otro, y cómo relacionarse con él, preguntas éticas por excelencia que le implican reconocerse como un sujeto interdependiente del otro y la otra para actuar en el mundo, pues la acción política siempre depende de la presencia de los demás. En palabras de Alvarado, et al (2008):

"la acción vivida y narrada no significan nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no son apropiadas y recordadas por una comunidad plural o comunidad pública".

Este rasgo ético y político de la alteridad, le supone al sujeto ensanchar los espacios de su mismidad para implicar a los otros y otras en la propia subjetividad, desarrollando una sensibilidad por el mundo y por el otro y la otra que está presente en la historia personal y que requiere preocuparse y ocuparse de él, "meterlo dentro de la propia vida" o en palabras de Melich, hacer del extraño el cómplice. De la misma manera, la alteridad abre las

puertas para que los sujetos políticos reconozcan cómo la mirada del otro interpela y transforma su forma de ver el mundo, cómo la palabra del otro complementa su discurso y finalmente, cómo construirse, cómo humanizarse a partir de lo extraño, a partir de la alteridad y diversidad, como seres abiertos a la reconfiguración permanente a través del encuentro con el otro y la otra. En esta dirección la alteridad también permite reconocer al otro no solo desde la distinción, sino también en su radical singularidad, admitiendo que el otro escapa de mi control o dominación, por lo que dispongo un espacio en mi existencia para que el otro sea otro, diferente de mí, sin necesidad de que siga los modelos sociales para configurar su subjetividad, sino más bien que encuentre sus propios caminos para ser.

En nuestra investigación esa responsabilidad por el otro y la otra, es vivida por cada uno/a de los maestros y las maestras de manera diversa en la escuela, a partir de la forma como entienden al otro/a y su relación con él. Para maestros como Felipe el otro/a, es un sujeto, con capacidad para autodeterminarse, agente y participante activo en la construcción de las soluciones y posibilidades, capaz de responsabilizarse de sus actos y tomar conciencia del alcance de sus acciones. En este sentido para poder posicionar al otro/a como sujeto, desde la escuela, empieza a empoderarlo/a de su rol y le enseña a sus estudiantes a solucionar sus propios problemas a través de acciones concretas a través de la palabra, la resistencia y la creatividad. Así pues, la responsabilidad por la existencia del otro/a consiste en empoderarlo, en acompañarlo y dotarlo de capacidades para que resuelva problemas en la vida y tome conciencia de su rol de agente, constructor de nuevas posibilidades.

En el caso de Manuel, el otro/a, es quien está en busca de reivindicaciones, por eso su lucha es por las poblaciones vulnerables, en este caso por jóvenes de la ciudad que requieren ser rescatados de la guerra, pensar permanentemente sus historias para reinventarlas, para subjetivarse y luchar por la garantía de sus derechos. Su apuesta por aportar a los jóvenes una formación crítica, reflexiva, narrativa, también está fundamentada en la idea de que el otro/a es un actor social que puede y tiene también el deber, de aportar a la construcción de nuevas formas sociales de relación. Por eso, para él la enseñanza implica que:

"el otro se piense y ese se piense es, se piense también en, como ciudadano, en la medida en que va creciendo, de cómo construimos una sociedad más justa, a eso me refiero, o sea y yo pienso que eso cada uno se tiene que pensar qué aporte hace para una sociedad más justa" (Manuel, entrevista 1)

En este sentido, las relaciones que Manuel establece con sus estudiantes tienen a su base el principio de la democracia relacionada con formas equitativas de movilizar el poder, la autoridad y la justicia. Para este maestro, educar implica un pensarse para otros, pensar acciones distintas a las tradicionales, inventar nuevas didácticas y metodologías para encantar con el

saber, para darse a los muchachos, en un ejercicio permanente en el que, aportando a sus estudiantes también está aprendiendo y reconfigurándose.

En el caso de Juana, el otro/a es quien tiene la capacidad de tomar postura, que puede ser coherente o incoherente, que puede quedarse en las apariencias o buscar las causas, que puede resistirse o quedarse callado. El otro/a, en este caso el o la estudiante de la comuna trece, también es para ella quien necesita ser cuidado y acompañado por una maestra que le permita tomar consciencia de su realidad. En este sentido Juana toma posición de cuidar del otro, como una acción de resistencia, pues como ella afirma hay que inventarse otro camino para relacionarnos, *"pues no podemos seguir pensando que aprovechándonos del otro, que con tal de que a mí me vaya bien ya todo está bien"*. Por esto en sus clases hace una apuesta por aportar a la formación de un sujeto integral, un sujeto transformador, un sujeto crítico, en oposición a la formación que se imparte actualmente en la escuela de un sujeto pasivo, un sujeto que reproduce, que no protesta, un sujeto que todo le parece que está bien, que cree que nada se puede transformar.

En el caso de Amalia, la alteridad, es el rasgo a partir del cual se configura su subjetividad política. Las experiencias vitales de la niñez fundamentadas en el cuidado del abuelo y de sus tías, le permiten construir desde muy niña la idea de la otredad, ensanchando su potencial cognitivo; para pensar que no es única en el mundo, su potencial ético; para creer que se es sujeto siendo con otros y otras y su potencial afectivo; para creer que se debe cuidar de otros y otras, para finalmente hacer de la educación una experiencia de acogida y hospitalidad.

En su narración encontramos una referencia constante al reconocimiento del otro como ser humano, a sentirse responsable de él, a detenerse para pensar en el otro e inventar nuevas formas para cuidarlo y para incluirlo. En esta maestra, el cuidado del otro no se limita a la expresión de afecto o ayuda asistencialista sino que es un asunto que le permite libertad, responsabilidad y expansión de su proyecto vital. Por esta razón se ve obligada a hacer uso de su creatividad y de su ingenio para permitir el desarrollo y el despliegue del ser de sus estudiantes, como ella misma comenta:

"yo tengo que ser responsable con esos seres humanos, cierto, o sea, ese niño que yo tengo en las manos yo tengo que ayudar a que sus alas crezcan para que vuele, pero para que vuele bien, cierto, no para que vuele a medias o para que caiga en el primer intento, o para que haga lo que no debe hacer, yo siento esa responsabilidad con ellos, no puedo descuidar lo mío, pero si tengo que ingeniármelas, detenerme y pensar en eso". (Amalia, entrevista 1)

A partir de la vida de esta maestra que configura su subjetividad en la relación con los otros y las otras cercanos/as empieza a asumirse la alteridad no solo como un principio ético, sino también como un asunto político porque en esas relaciones de reconocimiento, solidaridad y cooperación, esta maestra busca la

transformación de las relaciones deshumanizantes, de inequidad e injusticia que priman en la sociedad, para convertirlas en relaciones equitativas y plurales que permitan otras formas de construir en el aula una esfera pública en donde los y las estudiantes puedan hacer uso de su capacidad de acción y discurso. Cuidar del otro y hacerse responsable de él se convierte en una forma de resistencia a la deshumanización reinante en nuestras sociedades y a la hegemonía del egocentrismo e individualismo.

En coherencia con todo lo anterior la formación de los sujetos es política si se configura como la respuesta ética a la existencia del otro y como resistencia a los totalitarismos que desagregan la capacidad de acción colectiva. Por tanto, desde una perspectiva ética y política, educar es hacerse responsable del otro para entablar relaciones auténticas que nos permitan actuar juntos e incidir sobre las realidades sociales.

DISCUSIÓN FINAL: *La posibilidad para tejer nuevos-otros sentidos*

Como hallazgo fundamental de nuestra investigación encontramos que la pluralidad, la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad, son constitutivos y a la vez constituyentes de la subjetividad política de los y las participantes y que a partir de sus experiencias vitales, un rasgo ha cobrado mayor fuerza y actúa como núcleo que potencia el despliegue de los demás rasgos.

Cada participante a partir del rasgo predominante que lo caracteriza, ha logrado desplegar los otros rasgos y configurar su devenir como sujeto político de manera particular. Lo cual nos permite afirmar que son múltiples las vías o los caminos posibles para acceder a la configuración de una subjetividad política.

A continuación puntualizaremos los principales hallazgos que en el ejercicio de horizontalización aparecen comunes en torno a los cuatro rasgos de la subjetividad política:

- En el caso puntual de la pluralidad, es necesario reiterar que logramos entenderla como condición básica para la configuración del entre nos y por tanto de la subjetividad política, pero a la vez, que ésta se pudo identificar como el rasgo que caracteriza a uno de los participantes. Al hacer la lectura horizontal se encontró que los y las participantes han contado con escenarios de pluralidad que les han permitido reconocerse como sujetos únicos y a la vez reconocer a quienes los rodean como sus iguales. Esto ha favorecido su humanización y ha contribuido a la ampliación de su círculo ético, porque han hecho consciente un mundo compartido en el que todos los seres humanos somos y estamos de maneras diversas, plurales y únicas. Además la pluralidad se ha constituido en plataforma desde la cual han buscado orientar sus acciones y han podido resignificar el sentido del "entre nos". Así la experiencia de la pluralidad ha propiciado que cada uno y cada una, desde diferentes formas, hayan asumido como propia la tarea de

garantizar que quienes los rodean también puedan contar con el reconocimiento como sujetos plenos de derechos, con capacidades y posibilidades particulares que merecen ser tratados con dignidad, equidad y justicia.

- La configuración de la conciencia histórica ha permitido que los maestros y maestras participantes puedan develar las lógicas estructurales y las formas de dominación existentes en la sociedad, revelar un mundo social e históricamente construido, y por lo tanto posible de enfrentar y transformar. Así mismo, estas comprensiones han aportado elementos para saberse situados en el mundo, y consecuentemente con ello, comprometerse con el devenir del mismo; para reconocerse con derechos, capacidades y posibilidades que es necesario reivindicar; y para identificar las formas de control y de estandarización que inhiben el despliegue del ser y de todo lo que le da distinción.
- Por su parte, la configuración de la resistencia como lucha para la transformación de todo aquello que lacera la dignidad humana, se evidencia en ellos y ellas desde el despliegue de posturas y acciones que se oponen a las lógicas de exclusión que son impuestas por el sistema. Así, se puede afirmar que la resistencia les ha permitido constituirse como sujetos con capacidad para discernir, decidir y proponer maneras alternativas de entender y generar las relaciones de poder. De esta manera las acciones de resistencia de estos/as maestros/as permean la cotidianidad de la familia, de la pareja, y de las aulas. Estas acciones de resistencia ponen a estos sujetos en una transformación de sí mismos/as, de sus subjetividades, para ser consecuentes y no reproducir las formas de dominación y opresión que reconocen en el mundo. A partir de este rasgo ellos y ellas se reconfiguran de manera permanente, replantean sus prácticas y sus discursos, apuestan por romper esquemas impuestos, y se niegan a reproducirlos; llevando a cabo procesos de subjetivación conscientes y voluntarios, hacia el tipo de sujeto que quieren ser en la construcción del mundo que desean.
- De otro lado, la configuración de la alteridad entendida como la capacidad de sentirse concernido por la existencia del otro y estar unido al él a través de un cuidado responsable, les permite a estos sujetos políticos asumir la acogida de los otros/as que están a su alrededor con apertura y disposición. Además se ha constituido en la posibilidad de reconfigurar sus propios sentidos del mundo, a partir de la riqueza que reconocen en el encuentro con los demás. De esta manera valorar y reconocer a sus estudiantes como otros auténticos se ha convertido en una apuesta ética y política, desde la que permanentemente resignifican su ser de maestros/as y encuentran una alternativa para agenciar el mundo común, como un espacio más humano que requiere de relaciones fundamentadas en la acogida y la hospitalidad.

Todos estos rasgos se configuraron en escenarios de socialización política, tales como la familia, las comunidades académicas, los sindicatos, entre otras, en los que estos/as maestros/as han vivido experiencias de reconocimiento mutuo, que les han permitido darse cuenta que habitan un mundo que es compartido y con ello se ha favorecido la ampliación de su círculo ético.

Otro hallazgo tiene que ver con la relación que encontramos entre el sujeto moral y el sujeto político. Aquí es necesario precisar que, si bien inicialmente no consideramos la pregunta por la configuración del sujeto moral, en el desarrollo de nuestra investigación logramos reconocer que a la configuración del sujeto político le antecede el sujeto moral, el cual se configura a partir de unos referentes morales desde los cuales construye los sentidos del mundo y orienta sus acciones. En el caso de los participantes, encontramos que, a partir de los escenarios de socialización a los que han tenido acceso y que han estado caracterizados por la pluralidad, ellos y ellas lograron asumir el reconocimiento y la valoración del otro/a en toda la dimensión humana, como un *hiperbien*. lo cual fundamenta su orientación en el mundo, desde convicciones morales y éticas, logrando configurar un sentido del bien que no es solo para sí, sino que está en relación con el mundo compartido en el que se deben promover relaciones de justicia y equidad.

Además, la configuración de la subjetividad política hace posible el despliegue de una actitud crítica y reflexiva y una capacidad de juicio para tomar decisiones y orientar la acción, constituyendo un sujeto agente capaz de acción y de discurso, que reconoce la esfera pública como escenario de la política en la que se hace posible la construcción conjunta del mundo común. En la medida en que es un sujeto que está en permanente configuración, es un sujeto que se considera inacabado en un devenir permanente a partir de sus experiencias intersubjetivas.

También comprendimos que la configuración de una subjetividad política no es otra cosa que procesos permanentes de subjetivación por parte de un sujeto que, de manera reflexiva en un constante ir y venir, lee lo que acontece a su alrededor y se lee a sí mismo, a partir de una perspectiva plural y de principios morales y éticos, como base para su posicionamiento en el mundo y para sus decisiones de ser. Estos procesos de subjetivación o tejido de la subjetividad, tienen como hilos a la pluralidad que permite reconocer al otro y la otra; a la conciencia histórica, que revela un mundo socialmente construido; a la resistencia, que implica una postura decidida del sujeto para transformar las lógicas de poder deshumanizantes; y a la alteridad, como acto de hospitalidad y de acogida del otro, que pone a los sujetos ante la responsabilidad por quienes lo rodean. Con estos hilos el sujeto político construye cada vez nuevos sentidos y nuevos significados, que actúan como horizontes a partir de los cuales puede moverse en el mundo.

A través de los relatos de los maestros y las maestras participantes, nos dimos cuenta que la emergencia de cada uno de los rasgos que configuran sus subjetividades políticas, es anterior a su proceso de formación como docentes. En este sentido, se pudo evidenciar que su reflexión como sujetos políticos no fue posibilitada por la oferta curricular de la universidad, sino más bien por la

participación en otros espacios que se caracterizaban por ser dialógicos, flexibles, por favorecer la reflexión crítica, las búsquedas propias y la construcción de intereses colectivos. Por lo que hacen una crítica a la universidad y a las facultades de educación, en relación con el tipo de formación que están ofreciendo y con el perfil de los profesionales que deviene de la misma.

En relación con su ser de maestros/as y con sus prácticas pedagógicas, pudimos evidenciar que el rasgo que los/as caracteriza, está presente como sello particular en su quehacer docente. Así, la pluralidad permite pensar la educación desde la necesidad de rescatar y respetar la diversidad y la diferencia como posibilidades de ser y existir; la conciencia histórica permite pensar la práctica educativa como una práctica narrativa, en la que se recupera la memoria; la resistencia se refleja en una práctica educativa crítica y emancipatoria, y la alteridad como una experiencia de hospitalidad y de acogida en la que los sujetos no sólo se hacen responsables de sí mismos sino que reconocen y asumen el cuidado del otro y la otra como algo que les concierne y que los empuja a emprender acciones de transformación en pro de un mundo más humanizado.

En los cuatro maestros en tanto sujetos políticos, la educación es entendida y asumida como una práctica de humanización, pues para ellos y ellas los participantes del acto educativo no son objetos, sino que deben ser reconocidos en toda la dimensión de la dignidad humana, como interlocutores válidos, y por eso en las formas de relacionamiento permiten la aparición del ser. Para estos maestros/as sus estudiantes son sujetos históricos, en procesos permanentes de configuración, lo cual exige una educación reflexiva. También reconocen en el diálogo que promueven en el aula, la posibilidad de tejer relaciones de poder más simétricas, en las que el reconocimiento del otro aparece como un imperativo en las relaciones educativas; la palabra es además la vía para develar los contextos en que viven los y las estudiantes, para que se reconozcan como parte de una realidad en estrecho vínculo con el mundo, para impulsar el pensamiento reflexivo y desarrollar una visión crítica frente a las realidades en que viven, y para la construcción colectiva de conocimientos y saberes. Esta práctica humanizadora, se convierte en una educación liberadora del sujeto.

Reflexiones y recomendaciones

Haber accedido narrativamente a diferentes experiencias que favorecen la configuración de subjetividades políticas de maestros y maestras, y desde nuestro lugar como maestras, consideramos necesario reflexionar sobre el papel de la escuela para aportar a la configuración de sujetos políticos. Por esto, desde nuestros hallazgos es urgente constituir la escuela como un escenario de socialización política, lo cual implica replantear el carácter

transmisionista, normatizador y regulador que se le ha asignado y que ha desembocado en que allí se configuren sujetos pasivos, acrílicos y desinteresados de los asuntos relacionados con el mundo común. La escuela necesita ser concebida como esfera pública, como foro de discusión donde la experiencia educativa promueva y genere reflexiones, emociones y relaciones que le permitan a los diferentes sujetos que allí interactúan, asumir una postura frente a sí mismos y frente al mundo, para redireccionar y orientar sus acciones en la perspectiva de un bienestar individual y colectivo; a fin de que sea un espacio propicio para la configuración de sujetos políticos.

Este reto de politizar la escuela sólo es posible si se cuenta con maestros y maestras que entiendan su responsabilidad frente al mismo y que estén dispuestos a asumirlo; maestros y maestras que reconociendo la importancia y la potencia de la acción política, se afirmen como sujetos políticos para la vida desplegando en el aula toda su capacidad creadora y transformadora, es decir su subjetividad política.

Al respecto surgen interrogantes para las universidades y su tarea con la formación de maestros sujetos políticos, sobre sus prioridades en los planes de estudio y la presencia del componente político y moral como parte de su formación. Pero el interrogante es también para las instituciones educativas y su funcionamiento interno, en cuanto a las maneras como favorecen o no, la emergencia de la subjetividad política en los maestros y las maestras, a través de escenarios donde es posible debatir y construir juntos, donde se puede ser y aparecer ante los demás, ser considerado como un legítimo otro/a, y tener voz y voto en las decisiones que los y las afectan.

Esperamos que estas reflexiones sean una provocación para continuar indagando acerca de la subjetividad política de maestros y maestras, las acciones políticas que emprenden en el aula desde sus contextos específicos y sobre la manera en que desde diferentes lugares buscan transformar y responder a la crisis social de nuestra sociedad, para que a partir de los hallazgos y las nuevas preguntas que surjan se puedan agenciar procesos que favorezcan la configuración de los sujetos políticos que requieren nuestras realidades.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. En: *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós
- (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barilá, Fabri, y Castillo (2008). *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 9 (5), 1-10
- Bedacarrax, (2009). *Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente*. En: *Cuadernos de Educación*, 7(7), 39-55.
- Cubides, H (2006). *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Díaz Barriga e Inclán, (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En: *Revista iberoamericana de educación*, (25), 17 -41
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- (2009). *Pedagogía del oprimido* La Habana: Caminos
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid. Tecnos.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. España: Editorial Trotta
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Loyo y Rodríguez (2007). *Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción*. En: *Revista Mexicana de sociología*. 69 (1), 139-168
- Luna, M. (2006) *La intimidad y la experiencia en lo público*. Universidad de Manizales. CINDE. Medellín.
- Martínez, C. (2006). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. En: *Educare*, 10(33), 243-250
- (2006b). *Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su configuración*. En: *Revista colombiana de Educación*, (50), 106-121
- Martínez, J. E. (2011). *Módulo de escuela francesa*. Maestría en educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: CINDE.
- Melich, J.C (2000). *Narración y hospitalidad*. *Revista Análisi*. 25: 129-142
- Méndez, J. (2008). *Memoria individual y memoria colectiva*. En *Agora* 11(22).

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

Mórtola (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación*. En: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 4(4), 83-104

Patiño y Rojas (2009). *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la Universidad*. En: Educación y educadores, 12(1), 93-105

Poujol (2004). *Objetividad y Subjetividad en la configuración de la Eticidad en un grupo de profesoras*. En: Revista latinoamericana de estudios educativos, 34 (4), 69-105

Prada y Ruiz (2006). *Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política*. En: Subjetividad(es) política(s). Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. En: Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico (3) 393-405.

Ricoeur, Paul (2005). *Del Texto a la acción*. México: Fondo de cultura económica

Roldan, O. (2006) *La institución Educativa: Escenario de Formación Política que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Universidad Autónoma de Manizales- CINDE. Medellín

Sánchez, M. C. (2005). Hannah Arendt como pensadora de la pluralidad. En: *Intersticios* Año 10/núms. 22-23, Recuperado de <http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/SANCHEZ.htm>

Skliar, C. (2007), *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. En: Entre nosotros, la convivencia entre generaciones. Barcelona: Fundación Viure i Conviure.

Taylor, Ch (1996), *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.

Urrego, A. (2013). *La Pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del "entre-nos"*. (Artículo de resultados de maestría inédito) CINDE, Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.

Zemelman, H. (2007). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México: Antrhopos

LA PLURALIDAD: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del "entre-nos"¹

Ángela María Urrego T.
CINDE- Universidad de Manizales

*"¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?, ¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida
—pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros..."*

Piedra de sol (fragmento)

Octavio Paz, México, 1957

Resumen: En el presente artículo se abordará la pluralidad como uno de los rasgos constitutivos y constituyentes de la subjetividad política, desde la tesis central que señala que ésta se configura en experiencias biográficas que implican el reconocimiento, la distinción y diferenciación de los sujetos, y que a su vez permite simultáneamente la construcción del sí mismo y del otro y la otra. Además se buscará dar cuenta de la manera en que dicho rasgo actúa como el núcleo que potencia la emergencia de los demás rasgos (conciencia histórica, resistencia y alteridad) que fueron identificados en el estudio del que este artículo hace parte, y de cómo la pluralidad, en el caso particular de uno de los maestros participantes se convierte en una marca personal que atraviesa y caracteriza su práctica pedagógica.

Palabras claves: pluralidad, subjetividad política, reconocimiento, conciencia histórica, resistencia, alteridad, práctica pedagógica, escuela.

Introducción.

Para comenzar, quisiera hacer una breve reflexión sobre algunos aspectos que caracterizan las actuales formas de relacionamiento en nuestra sociedad. En primera instancia es evidente que, en el mundo actual, la ampliación de la capacidad y el desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación y la información nos brindan la idea de un mundo sin fronteras, en el que como efecto de la globalización, se ha hecho posible tanto la reducción de las distancias como el acercamiento a las más remotas culturas desde múltiples y

¹ Este artículo hace parte de los hallazgos de la investigación "Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras", que se realizó para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE en convenio Universidad de Manizales.

potentes formas de comunicación. Estas se ofrecen a la vuelta de cada esquina o se promocionan en todos los medios como la posibilidad de estar en contacto, en contigüidad y cercanía a los "otros/as", por más distantes que en términos reales se encuentren de nosotros. Sin embargo, resulta paradójico ver como la xenofobia, la exclusión, el racismo, la homofobia, los conflictos intergeneracionales, los feminicidios y la guerra, entre muchos otros males que aquejan a nuestras sociedades, están presentes de manera alarmante en las realidades que vivimos a diario. Cada vez más se naturalizan e imponen unas lógicas que distancian, atemorizan y acrecientan la ruptura de vínculos entre los seres humanos.

Las relaciones que se proponen en este sistema globalizado son entonces, como lo plantea Bauman, citado por Vásquez (2008), cada vez más difusas, impersonales, precarias y transitorias o si se prefiere "líquidas²", para acuñar el término propuesto por este autor. Además, la idea del otro y la otra como extraño y ajeno se encarna en una creciente representación del enemigo y del peligro potencial que puede atentar contra el mundo privado, en el cual sólo tienen cabida los más allegados, borrando toda posibilidad de construcción y valoración de un mundo común y plural en el que se puedan generar relaciones auténticas de encuentro con el otro y la otra. De acuerdo con Arendt (2005: 78), "Los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular". Estas son formas de relacionamiento que niegan la pluralidad y que invalidan la diversidad como riqueza; que buscan homogenizar a los sujetos y tratarlos como una masa, en la que se pierden o difuminan las características de la distinción y la diferenciación propias de cada ser humano. De acuerdo con Sánchez (2005:3), "El individuo-masa vive inmerso en una situación de pérdida del mundo común, de atomización y carencia de vínculos sociales y políticos. Se trata por tanto, de una situación de desestructuración social y de pérdida de los lazos comunitarios".

Estas son algunas de las consideraciones que motivan el interés por abordar el tema de la pluralidad como rasgo de la subjetividad política, considerando que es relevante no sólo reflexionar acerca de las implicaciones que trae consigo la ruptura del mundo común como escenario para la política, sino también intentando proponer caminos que nos ayuden a re-construirlo, a tejer nuevos, otros lazos de encuentro y de relación más humanos. Particularmente, desde

²La metáfora de la liquidez –propuesta por Bauman– alude entre otros asuntos a la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.

mi formación y mi quehacer como maestra, éstas reflexiones tienen el ámbito educativo como escenario propicio para discurrir acerca del compromiso ético y político que tenemos los maestros y las maestras ante la necesidad imperiosa de contribuir a la transformación social desde los escenarios escolares, haciendo posible que en éstos los sujetos puedan ser y aparecer ante los otros y otras en condiciones de dignidad y respeto como interlocutores válidos, y que en ellos se valore y garantice la posibilidad de construir conjuntamente otras nuevas realidades, convirtiendo la escuela en una verdadera esfera pública que favorezca procesos de socialización política y por ende la configuración de sujetos políticos.

Después de ubicarnos en este contexto, es necesario precisar que el presente artículo hace parte de los resultados de la investigación "*Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras*"³, en la que el objetivo central fue acercarse comprensivamente a la forma en que se configura la subjetividad política de 2 maestros y 2 maestras del sector público de la ciudad de Medellín, cuya práctica pedagógica, de acuerdo a la concepción Arendtiana, puede considerarse como una acción política. El estudio se enmarcó en una perspectiva comprensiva de la investigación, con un enfoque fenomenológico hermenéutico desde los planteamientos de Paul Ricoeur (2005), a partir de los cuales se asume que todo ejercicio de comprensión estará siempre mediado por la interpretación, y que el comprender implica partir de las experiencias de los sujetos y del sentido que éstas han cobrado en su historia vital. Por esto la técnica de las narrativas como camino para saber del sí mismo fue considerada como la apropiada para tal fin, en especial la modalidad de entrevista conversacional, en la que los maestros y las maestras al narrarse pudieran dar cuenta de cómo han llegado a ser quienes son.

Para el desarrollo del artículo se partirá entonces del hallazgo central de la investigación, en el que se sostiene que la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia, los cuales se entretejen de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, a partir de un rasgo que es prominente en su devenir como sujeto y que a su vez actúa como eje articulador de los demás rasgos.

De manera puntual, en el presente artículo se abordará el rasgo de la pluralidad, desde la tesis central que señala que, como rasgo de la subjetividad política, la pluralidad se configura en experiencias biográficas que implican el reconocimiento, la distinción y diferenciación de los sujetos, y que a su vez

³Investigación realizada para acceder al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, en la línea de "Socialización Política y Construcción de Subjetividades" del CINDE- Universidad de Manizales.

permite simultáneamente la construcción del sí mismo y del otro/a. Además, a partir de las experiencias vitales de uno de los maestros participantes se buscará dar cuenta de la manera en que dicho rasgo actúa como el núcleo que potencia la emergencia de los demás rasgos (conciencia histórica, resistencia y alteridad), y de cómo la pluralidad se convierte en una marca personal que atraviesa su práctica pedagógica.

El texto se compone de cuatro apartados, en primer lugar se aborda la pluralidad como rasgo de la subjetividad política desde los postulados de Hannah Arendt; en un segundo apartado se plantea la pluralidad como requisito de las relaciones intersubjetivas que permiten hacer el tránsito entre el sujeto moral y el sujeto político; a continuación en un tercer apartado se analizarán algunas situaciones y condiciones que permitieron su emergencia, en el caso particular de un participante (Felipe)⁴, el cual se caracterizó por el rasgo de la pluralidad, así como la relación de este rasgo con los demás rasgos de la Subjetividad Política identificados en el estudio y finalmente, en el último apartado se presentarán algunas reflexiones que están en relación con el aporte de la pluralidad a los procesos educativos.

1. La pluralidad como rasgo de la subjetividad política.

Para comenzar este apartado será necesario definir desde qué comprensiones se asume la subjetividad política para luego establecer la pluralidad como uno de sus rasgos constitutivos y constituyentes.

En la investigación "*Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras*", de García, Restrepo y Urrego (2013), la subjetividad política se define como "subjetividad activa, reflexiva, crítica, resistente, de esperanza, y de manera especial, en relación con otros y otras", además se plantea que es propia de "un sujeto que a la vez que se piensa, también piensa y siente el mundo donde están los otros que con él lo habitan". En este sentido el reconocimiento de un mundo compartido es un elemento fundamental, pues implica darle lugar a los otros y otras con quienes se comparte el mundo de la vida, en el que las experiencias y vivencias sólo cobran sentido en la interrelación; pero la subjetividad política no se agota en el juego de la intersubjetividad sino que trasciende hasta el punto en el que el sujeto político se entiende como co-responsable de garantizar la vida en condiciones de dignidad para todos sus congéneres en un marco de derechos que son inalienables, por tanto asume posturas éticas y políticas frente a lo que sucede a su alrededor y emprende acciones coherentes con esta responsabilidad. También es necesario decir que la subjetividad política se entiende como un proceso de permanente construcción y reconstrucción,

⁴ En el desarrollo del texto se utilizara el seudónimo de Felipe para identificar a uno de los maestros participantes.

porque no se concibe al sujeto acabado, terminado en su posibilidad de proyección, aprendizaje y crecimiento como ser humano.

Para Arendt (2005: 35) la pluralidad "es específicamente *la* condición- no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*- de toda vida política", lo que significa que, la pluralidad como condición humana por excelencia, no sólo es la condición sin la cual no habría una vida política, sino que es la condición por la cual es posible toda vida política. Adicionalmente, la pluralidad posee el doble carácter de igualdad y distinción, lo cual hace referencia a la igualdad que compartimos como especie, como humanos, y a la distinción que nace de la diferencia, del ser únicos, del tener historias distintas y del ser y estar en el mundo de una manera particular, así todos los sujetos, en tanto humanos, compartimos esa doble cualidad de la irreductible unicidad y de lo que nos es común.

Otro aspecto que se destaca en la pluralidad, desde la concepción Arendtiana, es que actúa como la condición básica tanto de la acción como del discurso, con esto se hace referencia en primer lugar a que la pluralidad es requisito indispensable para que los sujetos puedan agenciar, o emprender acciones, en el mundo común, en el que partiendo del ser "lo mismo", es decir humanos, podemos distinguirnos de los demás mediante la acción, porque se espera que cada ser humano pueda emprender *algo nuevo*, lo cual tendrá sentido únicamente si se hace ante esos otros/as que comparten la esfera pública; de esta manera la acción se convierte en actividad política por excelencia. En segundo lugar el discurso, es lo que nos permite expresar esa distinción y por tanto es requisito para distinguirnos de otros/as mediante el lenguaje, porque es gracias a éste que podemos comunicar no sólo lo que hacemos sino quiénes somos.

De esta manera, acción y discurso mantienen una interrelación directa con el poder aparecer ante los demás, que es lo que Arendt denomina como el segundo nacimiento, el cual hace referencia a esa capacidad de generar algo nuevo en el mundo y se constituye en *la realización humana de la natalidad*, en la que el discurso es el que actúa como distintivo de cada ser y por tanto se establece como *la realización humana de la pluralidad*. Pero este es un nacimiento que implica una decisión del sujeto, quien se dispone y toma la iniciativa para emprender algo nuevo, es decir que es una acción que necesita de la toma de conciencia de dicho sujeto, primero para que se reconozca como parte de un mundo que es común, lo que conlleva el poder reconocer que también hay otros/as que lo habitan con él y segundo para que pueda intencionar su acción como posibilidad de cambio y transformación frente a lo que es dado, instituido, o determinado en las relaciones sociales.

Según Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008):

Sólo en este juego entre lo singular y lo común, lo que me diferencia y lo que me hace igual, soy capaz de reconocermé plural en lo común, soy capaz de reconocer que mis sentidos y mis apropiaciones identitarias no se agotan en mi biografía, sino que me obligan a la vida en común, al entre nos, es decir, me hacen sujeto político.

Entonces la relación que se establece entre pluralidad y subjetividad política es latente en tanto la pluralidad es requisito fundamental para la vida en común, y sólo tiene sentido en medio de otros y otras, del colectivo, no en lo particular y privado, por lo tanto se convierte también en requisito para la libertad y la política. En este sentido se constituye en la base y la condición principal e irremplazable para que se pueda configurar y emerger la subjetividad política. Porque sólo mediante la acción es que hombres y mujeres podemos desarrollar en pleno nuestra libertad, así la acción es la realización de la libertad: "El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable." (Arendt: 208), y como condición para la política implica que ese "algo nuevo" que comienza e impulsa un sujeto debe ser continuado por otros y otras que siempre aportan desde su propia capacidad de acción, generando una acción en cadena: "Puesto que la acción actúa sobre seres que son capaces de sus propias acciones, la reacción, aparte de ser una respuesta, siempre es una nueva acción que toma su propia resolución y afecta a los demás." (Arendt: 218)

Afirmar que la pluralidad es requisito incuestionable para la política, es entender desde Arendt que "La esfera política surge de actuar juntos, de compartir palabras y actos" y que esto sólo puede darse mediante la existencia y la reafirmación de la diferencia, de la diversidad y de lo nuevo y único de cada sujeto, por lo que implica el reconocimiento y la valoración de la unicidad en el mundo común, en el que la acción de los sujetos adquiere el carácter de ser la única actividad que constituye la vida política.

Al respecto Vargas (2009:87) afirma que:

Gracias a la unicidad cuando los individuos interactúan forman un tejido de relaciones cuya principal característica es que resplandece una amplia gama de perspectivas y de opiniones, que corresponden a los sujetos libres que entran en escena mediante sus discursos y obras.

En conclusión, es posible afirmar que la pluralidad, como la posibilidad de ser único entre iguales, es también la garantía para ser un sujeto libre, porque la política entendida como el actuar con otros/as sólo puede darse en libertad y porque es mediante ese segundo nacimiento, en el que se incursiona en el mundo por medio de actos y palabras, que los sujetos pueden configurarse como sujetos políticos.

2. La Pluralidad como requisito para el tránsito entre sujeto moral y sujeto político.

Entender la pluralidad desde los planteamientos Arendtianos, implicó preguntarse por las condiciones que se requieren para que un sujeto reconozca a los otros/as en toda la dimensión de lo humano y para que permita la configuración del "entre-nos" como el espacio de aparición y reconocimiento en el sentido estricto de la palabra. Esto condujo a preguntas acerca de ¿Cómo se configura el sujeto moral que está a la base del sujeto político? y de ¿Cómo se hace el tránsito entre el sujeto moral y el sujeto político?

Para abordar estos interrogantes, es necesario aclarar que cuando se hace referencia a los procesos de constitución de la subjetividad no se trata de pensar o concebir a un sujeto en solitario, aislado del mundo, pues tanto el sujeto moral como el sujeto político sólo se pueden constituir en tanto están imbricados en una urdimbre de relaciones intersubjetivas, porque es a través de esos otros/as que cada uno/a puede apropiarse los significados de la cultura y configurar los sentidos tanto propios como colectivos. De igual forma no es posible pensar un sujeto inmutable, terminado, consolidado en su mismidad, porque siempre estamos en permanente relación con esos otros/as, con los que compartimos el mundo y cobijados por unos tiempos y unos espacios que están en constante cambio, lo cual incide en las formas de ser y estar de los sujetos; por tanto la configuración de la subjetividad adquiere un carácter mutable, es decir, que los sujetos estamos en un proceso de permanente configuración y reconfiguración de nuestro propio ser.

Entonces los procesos de constitución de la subjetividad se dan siempre en el marco de la vida compartida con otros y otras, en la que las relaciones que se tejen están atravesadas por la cultura y por sus referentes, y desde éstos se representan y significan los asuntos humanos en el ámbito de la sociedad. Así, hacerse sujeto implica no sólo un reconocimiento del sí mismo, es también hacer un reconocimiento de las relaciones intersubjetivas, desde las que nos constituimos con otros y para otros. Por esto una pregunta por el sujeto siempre conlleva otra por el mundo intersubjetivo en el que habita, porque es a partir de esos referentes compartidos, que son contextualizados social e históricamente, que un sujeto puede producirse y producir el mundo común.

En este orden de ideas, para comprender cómo se configuran y operan dichos referentes culturales, se retoman algunos aportes de Taylor (1996), desde los cuales se plantea que cuando un sujeto adopta una postura moral lo hace siempre a partir de los marcos referenciales de lo que reconoce como bueno y valioso, es decir, cuando le asigna un significado a lo que sucede a su alrededor, dichos referentes le permiten estar orientado en el espacio moral. Esa orientación, según el autor, define nuestra identidad, porque es la que aporta el sentido de quiénes somos. Así, sólo somos en tanto definimos una

orientación hacia el bien y esto implica tener en cuenta a los otros y otras que nos rodean.

Entonces la idea del *nosotros* está siempre relacionada con un colectivo humano al que se pertenece y desde el cual se define lo que para los sujetos que lo comparten es común. Al llegar al mundo y ser introducidos en una comunidad determinada, se vive un proceso de apropiación de su cultura, el cual se lleva a cabo mediante escenarios de socialización tanto primarios como secundarios, en los que el sujeto moral hace suyos unos marcos referenciales que actúan como el motor que lo impulsa a adoptar posturas frente a los demás en el horizonte moral. Por esto, es posible pensar que cuando el sujeto apropia y asume el respeto, la dignidad humana, la solidaridad, la justicia y la equidad como unos valores supremos o *hiperbienes* como los denomina Taylor, puede orientar sus acciones de forma decidida para que, tanto él o ella como los demás gocen del respeto por la vida en condiciones de dignidad como medida de acceso al mundo común, lo cual hace referencia explícita a la condición de la pluralidad. Esta es la única manera en que se puede hacer efectivo el reconocimiento y la valoración del otro y la otra como seres incomparablemente únicos y diferentes, y esto requiere, como ya se ha dicho de la esfera pública como ámbito propio para ser y aparecer ante los demás, en la que a partir de la ampliación del círculo ético se puedan gestar acciones conjuntas que busquen garantizar las condiciones de bienestar, justicia y equidad para todos y todas. Así el sujeto moral puede trascender a configurarse como sujeto político, porque las experiencias de reconocimiento y la vivencia de la pluralidad favorecen la humanización del ser y le permiten tener conciencia del mundo como espacio compartido, es una construcción del sentido del "entre-nos" en el que él y ella tienen responsabilidades no sólo consigo mismos sino con todos los seres humanos y con la vida en general, lo cual hace de la pluralidad un acto eminentemente político.

Además, en el proceso de configuración de la subjetividad política se requiere de sujetos que, más allá de poseer la capacidad de pensar críticamente, puedan decidir, asumir posturas y actuar en procura de garantizar que hayan espacios de encuentro, de reconocimiento y legitimación de su propio ser y de los demás, es decir, de sujetos que a través del discurso pongan en evidencia su pensamiento y que puedan emprender acciones en procura de crear, mantener y garantizar la esfera pública como espacio de encuentro y de creación conjunta. Así, el sujeto al ampliar su círculo ético, es un sujeto que está en capacidad de actuar con y para otros y por tanto asume como propia la tarea de garantizar las condiciones de pluralidad y de esfera pública, y cuando este requisito es favorable, se facilita que a partir de acontecimientos biográficos particulares, puedan emerger la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad, todos ellos que al igual que la pluralidad son rasgos constitutivos y constituyentes de la subjetividad política.

De esta manera, el contexto, las posibilidades de existencia a las que acceda el sujeto en su devenir, el tipo de relaciones que construya, y los referentes morales desde los que se mueva en el mundo, tendrán una fuerte incidencia en su modo de ser, en el modo de estar ahí en el mundo; pero contrario a pensar que esto lo determinará de un modo específico, es preciso entender que se parte de reconocer que también, como sujeto, él o ella cuentan con múltiples posibilidades para direccionar su actuar, para orientar su pensamiento y su voluntad y por tanto para trazar horizontes de acción y de discurso que vayan en pro de construir sociedades más justas, equitativas y humanas.

3. *La pluralidad como eje central que articula y potencia la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad.*

Buscar acercarse comprensivamente a la manera en la que los maestros y las maestras participantes de la investigación configuran su subjetividad política, condujo a reconocer la pluralidad desde dos aspectos, el primero en el que actúa como un requisito fundamental en dicho proceso, y el segundo en el que se identificó como uno de los rasgos constitutivos y constituyentes de la subjetividad política. En el estudio realizado, los rasgos de la pluralidad, la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad aparecen en los relatos autobiográficos de los y las participantes, y como hallazgo central fue posible establecer que de acuerdo a sus historias de vida, hay un rasgo en particular que actúa como eje central que potencia y nuclea a los demás.

En este punto es preciso aclarar que en el estudio se encontró que estos cuatro rasgos se interconectan permanentemente, por lo que es muy difícil intentar rastrear uno sin entrar en el ámbito de los otros. Sin embargo partiendo de que la pluralidad es el rasgo central, que potencia, vincula y que se entreteje con los demás rasgos en la vida de Felipe, se intentará ilustrar su emergencia, sus trayectorias y entrecruzamientos. Para esto se retomarán algunos apartados de sus relatos, buscando presentar brevemente algunos de los acontecimientos y contextos en los que emerge y la forma en la que éste rasgo se convierte en el eje que articula a los otros rasgos en el transcurso de su vida.

En los relatos autobiográficos de Felipe, se da cuenta de unos escenarios de socialización primaria en los que contó con unos referentes construidos a partir del amor, el cuidado y la valoración de su ser, no obstante es a partir de su vinculación a un semillero de investigación de la universidad, que pudo vivenciar la pluralidad como condición básica para poder emerger como sujeto de acción y discurso, como un sujeto político, en tanto fue un lugar en el que se sintió reconocido, respetado y validado como un ser único, por tanto éste se ha convertido en un espacio en el que él ha podido ser y aparecer ante los otros y otras en toda la integridad de su ser. Entonces, el semillero de investigación actúa, según Berger y Luckmann (2001) como un escenario de socialización secundaria, el cual "adquiere una carga afectiva hasta el grado en que la

inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se definen institucionalmente como necesarios", así Felipe, en éste espacio logra resignificar y encontrar nuevos sentidos en el encuentro con los otros y otras, desde el poder dimensionar un "nosotros" con sus implicaciones morales, éticas y políticas.

Estas condiciones de pluralidad permitieron que comenzara un proceso de reconocimiento de sí mismo, de ser consciente de sus derechos y de las condiciones sociales e históricas que enmarcaban su accionar en el mundo, entendiendo esto como un ser ahí, un sujeto situado, en contexto; un ser en el mundo, que además reconocía como compartido; que ante todo era plural y diverso. Fue entonces en el semillero de investigación, que él entró en contacto con lecturas del mundo que no había contemplado antes y comenzó la reflexión acerca de que no se puede pensar el sujeto aislado, en solitario, por tanto es en este periodo de su vida en el que aparecen preguntas por la acción de los sujetos en un plano más político, al comenzar a sentirse responsable del mundo:

"...en la universidad empiezo a descubrir la acción de uno como una cosa fundamental en un proceso de cambio social...y entonces en el semillero empezamos a ver cosas como los discursos de género, como los discursos poscoloniales, las teorías del pensamiento complejo y entonces son preguntas más amplias que yo antes de eso ni siquiera había podido entender... ya soy yo, reivindicándome primero yo como sujeto político con derechos, que no había entendido eso y me demoré mucho tiempo por entenderlo y luego sabiendo que además de eso tengo obligaciones políticas y sociales ahí, o sea ya era como otra dimensión. (Relato ontológico de Felipe).

Es así como, casi que de manera simultánea, comienza a hacerse la pregunta crítica y reflexiva por el sí mismo y también a problematizar las cosas que ocurrían a su alrededor, lo cual permite que en él comience a emerger la necesidad de saber acerca de la historia que le antecedió, de entender el mundo desde unas lógicas distintas, a partir de las cuales pudo comprender que el presente es el resultado de las acciones humanas y sociales y que incluso muchas de sus experiencias personales requerían de este conocimiento para ser comprendidas. Esto sin duda favoreció y afianzó en él la idea de un mundo que le antecedió, lo cual ya había comenzado a hacer consciente, y fue entonces que comenzó a indagar por las maneras en las que se daba el orden social que conocía y a cuestionarse sobre su propia responsabilidad en ello.

En palabras de Zemelman (2002) podría decirse que es un sujeto que está en una tensión interna que lo pone ante el desafío de convertirse en un sujeto constructor; que comienza con la recuperación de ese sujeto histórico; que es capaz de cuestionar y cuestionarse; un sujeto pensante que entiende que la historia y que lo que conoce como realidad han sido y son construidas por hombres y mujeres y que por tanto son susceptibles de ser cambiadas. Aquí

sin duda se puede apreciar la emergencia de una consciencia histórica, que, como lo plantean García et.al (2013) le permite al sujeto político reconocerse "como parte de una historia que es compartida, que le precede, que lo constituye, y de la cual también es responsable". En el caso de Felipe ésta viene amarrada a una conciencia de clase, en la que puede ubicarse como parte de una de ellas y además comprender lo que esto significa dentro del sistema, de esta manera, desde su propia experiencia, pudo pensar acerca de las implicaciones que tienen las condiciones sociales y materiales en las que se encuentra un sujeto para poder pensar, actuar, dimensionar el mundo y por ende para relacionarse con él:

"...en mi casa nunca hubo esas preguntas por todo lo otro que pasa, porque había más preocupaciones por resolver el día, por ejemplo eso de conciencias de clase eso no, o sea, yo no tuve por ejemplo eso... yo tuve eso hasta después de muchos años... Empecé a darme cuenta que yo era pobre, uno sabe que es pobre, pero como uno no sabe leer las dimensiones de lo que eso socialmente tiene en la acción de uno, yo no me había preguntado nada de eso" "...porque yo sí creo como sujeto que solamente en la medida en que uno logra comprender que las cosas que están ahí en ese momento son cosas de ese... o sea, son construcciones socio históricas de ese momento, uno puede pensar que hay otras maneras de hacer, entonces si hay intenciones explícitas más ahí..." (Relato ontológico de Felipe)

Es también en este punto de su historia vital que paralelamente comienzan a producirse en él unos procesos de resistencia más concientes, porque aunque ya había experimentado otros momentos en los que como sujeto se resistió a las lógicas instauradas, fue en este periodo de su vida en el que esa resistencia se da anclada al pensarse desde la necesidad de reivindicación de un sujeto distinto; uno que pueda oponerse a los determinismos sociales, culturales y políticos. Lo cual requiere, entre otros asuntos, de poder develar lo que se encuentra oculto en los discursos y saber reconocer el lugar desde donde se habla y las intencionalidades que están implícitas en lo que se dice; de hacer una lectura transversal de lo que aparece como verdad y de la necesidad de conocer los diferentes contextos en los que actúan los sujetos, porque los reconoce como requisitos fundamentales para leer el mundo y por ende para poder resistirse abierta y conscientemente a aquello que lo niega y que aparece como imposición desde las lógicas del sistema.

Así, la resistencia entendida como rasgo de la subjetividad política, según García (2013), "está en relación directa con procesos de subjetivación, es decir con la autoconfiguración del sujeto a partir de decisiones éticas", entonces se puede afirmar que cuando Felipe hace consciente esa necesidad de reivindicar el lugar de los sujetos desde miradas más plurales y dignas está llevando a cabo dichos procesos de subjetivación y está decidiendo quién y cómo quiere ser.

Estos procesos le han permitido redimensionar al sujeto desde unas capacidades y posibilidades únicas, reconociendo que cada persona cuenta con una experiencia singular, pero que es necesario que no se quede en la individualidad sino que trascienda a lo plural, pues el reconocimiento de esa pluralidad es la que permite entender los vínculos con los otros y otras, con el entorno, con el conocimiento de la historia y tras la comprensión de los procesos históricos y sociales en los que los sujetos se inscriben, se puedan proyectar hacia horizontes posibles.

"... yo finalmente termino dándome cuenta que esos discursos en los que yo incluso llego a formar a otros, eran discursos que iban en contra de todas las cosas que yo era y que yo podía ser ... y que es muy duro que ese tipo de cosas pasen pues que uno esté adoctrinado y que esté adoctrinando a otros sin darse cuenta en qué, y que uno al menos debería tener la opción de poder decir, eh hay otras cosas para elegir... sí creo que tiene que ver mucho con comprender como nos adoctrinan o sea como nos hacen creer cosas..."
(Relato ontológico de Felipe)

En su devenir como sujeto político comienza entonces a poner en cuestión asuntos de orden moral y ético, que están implícitos en muchos de los discursos que había aprendido y que reproducía de manera automática. Sus reflexiones comienzan a llevarlo a preguntarse por lo que está oculto y por lo que en muchas oportunidades ha sido naturalizado, con lo cual da cuenta del afianzamiento de un juicio político que lo hace capaz de discernir y de tomar una posición crítica ante sus propias acciones. En este sentido su encuentro con las teorías ha significado un recurso válido para leer y comprender el mundo, para él son discursos que ayudan a poner en cuestión las lógicas instauradas, las relaciones de poder naturalizadas y a visibilizar otras posibilidades de acción de los sujetos. Son herramientas que ayudan a empoderar a los sujetos y por ende apalancan movimientos de resistencia frente al sistema, que desde su rol de docente se hacen explícitas en sus prácticas.

Como correlato de la pluralidad, la conciencia histórica y la resistencia que ha ido configurando, emerge también el rasgo de la alteridad, el cual se potencia desde el reconocimiento del valor de la diversidad que hace Felipe en tanto permite la visibilización y valoración de la diferencia como elemento fundamental para el aprendizaje que conlleva la construcción de la vida en común; además como lo proponen Barcena y Melich (2000), está relacionado con un acoger al otro y ser hospitalario, es el poder ofrecer mi ser como la casa que recibe al otro y la otra.

"...por ejemplo en los discursos encontrarse eso y ver lo importante que puede ser la diversidad, en términos por ejemplo de ir más hacia la hospitalidad, hacia el otro, si yo logro entender que yo soy diferente al otro pero yo puedo

recibir al otro amablemente en mi ser que es mi casa, entonces yo simplemente puedo aprender más." (Relato ontológico de Felipe)

Es por esto que la alteridad, como lo plantea Restrepo (2013:5) se trata de "una respuesta atenta a la existencia del otro, de una escucha y disponibilidad incondicional a que el otro sea otro, diferente a mí, lo que supone poder darle un espacio en la subjetividad para que el otro pueda existir". Entendiendo con esto que, también ese recibir al otro/a en nuestro ser nos permite la posibilidad de comprender y construir nuevos sentidos que sin duda enriquecen las propias maneras de leer las realidades en las que participamos.

Felipe ha logrado apropiarse de un conocimiento histórico y social y ha asumido una postura crítico-reflexiva, que permanentemente lo mueven a hacerse preguntas acerca de sus prácticas, sus discursos y de la realidad en la que estos se circunscriben, por esto sus apuestas como maestro, como sujeto político son el resultado de una reflexión constante, en la que se descongela el pensamiento y entonces ese pensar es una actividad que implica juzgar y hacer elecciones, que lo conducen a emprender acciones de transformación, por esto cuando Felipe hace énfasis en que la escuela requiere de maestros reflexivos, se refiere a:

"...un maestro que se pueda pensar a si mismo que piense qué es, qué hace, para qué lo hace, y desde dónde lo hace. Un maestro que no se deje consumir por el día a día, que no se deje de pensar, que no deje de pensar su opción social como una opción política importante..." (Relato ontológico de Felipe)

Esa capacidad de discernimiento acerca de sus propias experiencias vitales y la apropiación teórica que ha logrado lo conducen a la búsqueda insistente por la coherencia, con la claridad de que es desde la relación entre la teoría y la práctica que se pueden configurar unas prácticas docentes contextualizadas, críticas, propositivas y pertinentes, y por esto, más allá de plantear críticas al sistema, como sujeto político busca generar acciones políticas desde sus propias prácticas pedagógicas y educativas. Además está convencido de que los maestros, si se lo proponen, pueden agenciar transformaciones vitales para lograr que la escuela sea un lugar de acogida, de formación de sujetos políticos, críticos con capacidad de acción, donde el reconocimiento de lo diverso, de lo plural se asuman como un potencial.

Este maestro cree en la pluralidad como condición para la libertad, por lo tanto busca generar y garantizar el "entre-nos", por medio de espacios para hablar,

para interactuar, para que los y las estudiantes incluso puedan interpelarlo, en este sentido enseña desde la acción que se debe revisar la autoridad del maestro y la maestra como lugares de poder, que implican unas formas de control que constriñen las posibilidades de los sujetos y los obligan a tener unos comportamientos determinados, negando su ser y su hacer desde la libertad. Por esto desde una forma consciente, se resiste a estas lógicas instauradas en la cultura escolar y busca reconocer al otro y la otra, los y las escucha y les da un lugar como interlocutores válidos y procura reconocer sus necesidades, su situación particular y con ello tiene claro que les está concediendo un lugar principal y fundamental como sujetos.

4. La pluralidad como una marca particular en las prácticas pedagógicas.

En la biografía de Felipe, la pluralidad es el rasgo central que actúa como un sello particular, permeando su discurso y su acción y por tanto sus prácticas pedagógicas. Esto se hace evidente en la forma en la que, desde su rol de maestro, procura favorecer y garantizar la pluralidad, convencido de que es a partir del respeto y la valoración de las diferencias de sus estudiantes, del reconocerlos/as como seres únicos y plurales, del generar espacios para que ellos y ellas puedan hacer su aparición ante los demás, y desde la construcción de relaciones de poder más equitativas, en las que se reflexiona sobre esos micro poderes que se instauran en las relaciones sociales, que es como él puede aportar para que tengan la posibilidad de pensar, decidir, y actuar por sí mismos, para que ellos y ellas pueden acceder a la toma de consciencia frente a las maneras en las que interactúan entre sí y con otros y otras en diferentes contextos.

Además, Felipe reconoce que no hay únicas maneras de aprender, de ser ni de leer el mundo, por esto considera indispensable cuestionar una serie de normas, valores e ideologías, que nos imponen determinadas reglas de relacionamiento con los otros y las otras, y entonces, desde su práctica procura no sólo generar espacios de encuentro, de discernimiento, de diálogo, que se basan y sustentan en el respeto por el otro y la otra. En estos encuentros el valor de la palabra radica en la novedad del descubrimiento y los y las estudiantes pueden descubrir sus propias capacidades, permitiéndoles pensar, elegir y tomar decisiones. También pone todo su empeño en facilitar el desarrollo de un pensamiento crítico frente a todo lo que enmarca las relaciones entre los sujetos y de ellos con la sociedad y con el sistema, propiciando de esta manera la configuración y reconfiguración de sujetos políticos que estén en capacidad de agenciar sus propias vidas y de emprender

acciones que apunten a cambios sustanciales para construir sociedades más justas, más equitativas y más respetuosas de la diversidad.

Para él vivir y formar desde la interculturalidad, significa el reconocimiento del otro como diverso, distinto y debe implicar la garantía de que sea escuchada y respetada la voz de todos y todas, es decir que se posibilite la libertad del discurso y la acción de los sujetos desde sus múltiples identidades, valores y saberes. En este sentido concuerda con Alvarado (s.f:18), quien plantea que "formar desde una perspectiva intercultural implica la descolonización de los saberes", es decir, reconocer otras nuevas, diferentes y ancestrales formas de saber, que han sido negadas y sometidas al olvido y la indiferencia por el llamado "conocimiento científico" y que además implica, según la autora "la configuración de una memoria histórica que permita la recuperación crítica de los acontecimientos vividos y el fortalecimiento de la identidad cultural de los sujetos desde la visibilización y legitimidad de la pluralidad como condición humana".

"nosotros como profesores tenemos que comprender que hay otros sistemas de valores, que tenemos que reconocerlos e intentar entrar en diálogo con ellos porque la interculturalidad si implica interpelar... pero así como interpelo tengo que permitirme ser interpelado porque ese es el problema del diálogo intercultural, que el que supuestamente sabe siempre llega es a increpar y no permite que el otro argumente, o sea, no permite que el otro también plantee sino que es lo que yo le digo porque es que yo sé..."

(Relato ontológico de Felipe)

Por esto, Felipe se muestra crítico frente a las formas en las que se pretende incorporar la interculturalidad en el ámbito escolar, pues a pesar de los discursos que se acogen en estos espacios, se sigue negando lo diferente, lo diverso y se sigue midiendo a todos los sujetos por un mismo parámetro, porque no se hacen preguntas por las condiciones reales en las que viven, ni por sus dificultades o sus posibilidades, sólo se esgrimen argumentos que apuntan a encasillar, a constreñir en aras de arreglar lo que no funciona en la sociedad. Además reconoce que, en tanto diálogo, también debe abrir el espacio para la crítica, para el cuestionamiento, por esto, para él, los maestros y maestras deben dejar de pararse en el lugar del poder y del saber que niega a otros su verdad, y disponerse al diálogo para preguntar, entender y comprender desde la existencia del otro/a.

Reflexión final:

Vivimos en un mundo, en el que cada vez más se ignora y desconoce el valor del otro y la otra, en el que se elimina la pluralidad como posibilidad de ser y aparecer ante los demás, porque la esfera pública como escenario de creación

conjunta está cada vez más desvirtuada. Conformarnos con esto es aceptar el totalitarismo, la alienación, el dogmatismo, el pensamiento único, la segregación y todas las formas de violencia que traen consigo. Además negar la pluralidad como condición humana significa quedarnos atrapados en la mismidad sin poder contar con la presencia del otro y la otra para que tenga sentido nuestra propia existencia, implica silenciar nuestras voces y conformarnos con lo que sucede a nuestro alrededor, lo cual niega nuestra condición de sujetos con capacidad de cambiar el transcurso de la historia, de recrear el mundo desde formas más justas, equitativas y humanas, en síntesis, es renunciar a la posibilidad de configurarnos como sujetos políticos.

Comprender esto nos pone ante la imperiosa tarea de recuperar el sentido de la pluralidad y de asumirla como una respuesta posible ante el aislamiento, la enajenación y la individualidad indiferente que nos impide la creación de acciones colectivas. Porque sólo a partir de escenarios de pluralidad es que podremos concebir nuevas y mejores sociedades, en las que las relaciones estén basadas en el respeto y la dignidad humana, lo cual requiere indispensablemente el poder reconocernos mutuamente desde la diferencia y la unicidad.

Así, como vía alterna, la pluralidad se constituye en una posibilidad invaluable para generar la transformación de nuestras sociedades, porque cuando los sujetos acceden a escenarios que les permiten vivirla, valorarla y considerarla como requisito por excelencia para la vida en común y para la acción conjunta, se espera entonces que puedan asumir una responsabilidad solidaria para que esos otros y otras, sin importar si pertenecen o no a su entorno inmediato, también sean tratados con dignidad; para que puedan ser reconocidos y escuchados; para que puedan aparecer en la esfera pública como seres inigualables y puedan gozar efectiva y afectivamente de todos sus derechos con equidad y justicia.

En este artículo se ha sostenido que la pluralidad se configura en experiencias biográficas, que están basadas en el reconocimiento, la distinción y diferenciación de los sujetos, además se ha retomado la experiencia de un maestro que con sus prácticas busca generarla y garantizarla, desde la convicción de que la educación es ante todo una práctica de humanización y que ésta no podría ser tal si se desconoce al otro y la otra, si se estigmatiza y reduce su ser. Por eso la intención fundamental de este ejercicio es proponer una reflexión acerca de la necesidad que existe de repensar la educación desde el respeto por la diversidad y la diferencia como posibilidades de ser y existir; desde la necesidad de cuestionar y transformar los ejercicios de poder que se dan al interior de las aulas de clase y por ende en las demás estructuras de la sociedad; desde el rol que desempeñan maestros y maestras en la

formación de sujetos críticos, con capacidad de acción conjunta; de concebir la escuela como esfera pública, en la que los sujetos puedan ser y aparecer, lo cual no es otra cosa que convertirla en escenario predilecto para la política.

Para llevar a cabo esta tarea, debemos entonces partir por reconocer a los sujetos en su individualidad desde su carácter de iguales y únicos, para luego poder llegar al ejercicio colectivo de construcción conjunta, en el que partiendo de una lectura crítica de las necesidades y posibilidades de los propios sujetos y de la sociedad a la que pertenecen, se gesten acciones, relaciones y prácticas que busquen el bien común. Esto implica que se deben propiciar escenarios en los que a partir del juego de la intersubjetividad se pueda valorar al otro y la otra como seres únicos, diversos y como compañeros ineludibles en el mundo de la vida. En este sentido, el ejercicio de la política será algo que los y las estudiantes apropien y se constituirá en una forma de acceder al mundo, de ser y de estar en él.

Además se requiere, que los maestros y maestras se cuestionen frente a lo que sucede a su alrededor, y que comiencen a propiciar una consciencia histórica que les permita a los y las estudiantes comprender sus realidades, otorgándoles así la posibilidad de reconocer que existen lugares de poder y de saber desde los cuales se disponen esas realidades y que a partir de estas comprensiones tengan la posibilidad de resistirse, transformar y de proponer otras nuevas formas de relacionamiento, en las que ellos y ellas como sujetos de acción tienen un papel importante y trascendental.

En síntesis, hacer del acto educativo una práctica humanizada y política, implicará favorecer espacios dialógicos, respetuosos; acoger al otro y la otra con un sentido de responsabilidad; permitirle a los sujetos que descubran sus potencialidades y sus limitaciones; deconstruir las relaciones de poder que se tienen legitimadas y naturalizadas y proponer otras formas de relacionamiento más horizontales y democráticas. También propiciar en los y las estudiantes la toma de conciencia como sujetos históricos, que cuentan con la maravillosa posibilidad de trazar horizontes de futuro cada vez más dignos y humanos para nuestras sociedades.

Finalmente, se requiere de una postura ética que, como lo plantean Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), retomando a Levinas, hace alusión a "una relación de "no indiferencia" hacia el otro o, si se quiere, una relación de "deferencia"", en la que nos hagamos responsables del otro y la otra; y de un discurso y una acción eminentemente políticos, desde los que maestros y maestras levanten su voz para exigir que las políticas en materia educativa no sigan implementando medidas descontextualizadas, coercitivas, que sólo buscan regular a los sujetos y estandarizar los contenidos, con lo cual se desconocen la pluralidad, la diversidad cultural y las condiciones reales de existencia de

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

cada comunidad y nos alejamos cada vez más de la esperanza de transformación del mundo.

Referencias Bibliográficas:

- Alvarado, S. (s.f) *Algunas consideraciones para agenciar procesos de formación continua de talento humano en procesos de atención y educación temprana en contextos amazónicos e indígenas. El derecho a un buen comienzo*. Recuperado en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=dP%2FEE9QyqvQ%3D&tabid=1937>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. En: *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. Larrosa, J. y Melich, J.C (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. En: *Revista Portuguesa de Pedagogía*. año 40-1, 2006, 233-259
- Berger, P y Luckmann, T. (1968) *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Amorrortu,
- García C. D (2013) *La Resistencia: Decisiones de Ser* (Artículo de resultados de maestría inédito) CINDE, Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.
- García, D. Restrepo, L y Urrego, A. (2013). *Sentidos Entrelazados: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras* (Tesis de maestría inédita) CINDE, Universidad de Manizales, Medellín, Colombia
- Sánchez, M. Cristina (2005). Hannah Arendt como pensadora de la pluralidad. En: *Intersticios* núms. 22-23, Recuperado de <http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/SANCHEZ.htm>
- Restrepo A. L (2013) *Alteridad, Política Y Pedagogía: Una respuesta ética frente a la existencia del otro*. (Artículo de resultados de maestría inédito) CINDE, Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.
- Ricoeur, Paul (2005). *Del Texto a la acción*. México: Fondo de cultura económica
- Vargas B. J (2009) *El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt*. En: *Eidos*, Revista de Filosofía de la Universidad del Norte. Pag 82-107, diciembre. Recuperado de: <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/eidos/11/Eidos%2011.pdf>
- Vásquez R. A (2008) *Zygmunt Bauman; Modernidad Líquida y Fragilidad Humana*. En: *Revista Observaciones Filosóficas* N° 6 / 2008. Recuperado de: <http://www.observacionesfilosoficas.net/zygmuntbauman>
- Taylor, Ch (1996), *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.
- Zemelman H. (2002) *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. México. Anthopos. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books>

ALTERIDAD, POLÍTICA Y PEDAGOGÍA⁵

Una respuesta ética frente a la existencia del otro

"Una subjetividad genuinamente humana es una subjetividad desde la alteridad, en la alteridad y para la alteridad"

Mélich, J.C (2000)

Por: Lina Raquel Restrepo Aristizabal⁶

Resumen

La alteridad entendida como la capacidad de sentirme concernido por la existencia del otro y estar unido al él a través de un cuidado responsable, es uno de los rasgos de la subjetividad política que permite reconocer al otro no solo porque garantiza la singularidad de mi existencia, sino porque siendo con el otro se puede construir el mundo común, la esfera pública donde puedo aparecer con mi identidad para afectar el mundo y la historia. Este artículo ofrece una mirada política, a la comprensión de la acción pedagógica como una respuesta ética frente a la existencia del otro, desde la lectura comprensiva del relato autobiográfico de una de las maestras participantes de la investigación: "Sentidos entre-tejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras"

Palabras clave: alteridad, política, subjetividad política, acción pedagógica.

Introducción

Plantearnos la pregunta por la alteridad en el escenario escolar implica detenernos en una extensa y compleja gama de dilemas, filosóficos, antropológicos, culturales, jurídicos, políticos y educativos. Algunos de estos dilemas pueden plantearse en los siguientes términos: ¿la alteridad se trata de un asunto de orden moralizante, o de una cuestión de naturaleza jurídica y de establecimiento de derechos o de una cuestión de orden ético, de responsabilidad, de acogida y de atención al otro? ¿Se trata solo de tener que tolerar, de respetar, de reconocer la diferencia del otro? ¿Cómo pensarla más allá de cuestiones legales para reconocer directamente sus implicaciones políticas? ¿Por qué la alteridad en la escuela puede convertirse en una apuesta política que permita la construcción de una esfera pública?

⁵ Este artículo hace parte de los hallazgos de la investigación "Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras", que se realizó para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE en convenio Universidad de Manizales.

⁶ Psicóloga. Universidad de Antioquia.

En nuestra sociedad la alteridad no es una experiencia cotidiana de interacción entre los ciudadanos, somos más bien, testigos de múltiples actos que vulneran los derechos humanos, que destruyen la posibilidad de ser y de actuar juntos, que generan desconfianza en las relaciones sociales e impiden establecer relaciones auténticas con el otro. Acciones que aportan a configurar subjetividades desde el miedo, la apatía, el aislamiento, la desesperanza, dejando a los sujetos sin capacidades para actuar en la historia y emprender acciones políticas.

Sin embargo, también evidenciamos algunas propuestas que desde lo cotidiano buscan cuidar del otro, respetarlo, reconocerlo y considerarlo como legítimo otro, que nos hacen creer que la alteridad es una alternativa para reconfigurar desde la escuela la manera como se constituyen las subjetividades y las formas de relación con el otro. Estas propuestas son pocas ante la magnitud de aquellas que constriñen las capacidades del sujeto, pero la intención es justamente visibilizarlas para que no sigan siendo acciones de algunos, sino de todos y todas.

Hemos reconocido que son los escenarios de socialización política, como la familia y la escuela los que permiten configurar subjetividades constituyentes y humanizadas, sujetos que reconozcan al otro como auténtico otro, puedan actuar juntos para construir el mundo común, sean capaces de reflexionar acerca de su lugar en mundo y desde allí transformar sus realidades. Por lo anterior, este artículo hace una apuesta por la esperanza en la acción pedagógica, como acción política, fundamentada en la alteridad como rasgo de la subjetividad política.

Este artículo hace parte de la investigación: "Sentidos entre-tejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras" la cual buscó comprender las formas cómo se han venido configurando las subjetividades políticas de cuatro maestros y maestras de diferentes instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín. Con esta investigación se pretendía aportar a la reflexión teórica y práctica del maestro como sujeto de acción política, que desde la práctica del aula aporta a la construcción de un mundo común en el que puedan emprenderse acciones nuevas para la transformación de los escenarios cotidianos y en el cual la escuela pueda convertirse en una esfera pública que reconozca la pluralidad, la alteridad, la participación y la libertad como fundamentos de la vida en común.

Este ejercicio de investigación fue **comprensivo**, fundamentado en el enfoque de la **fenomenología hermenéutica**, pues se parte de la experiencia del sujeto, para comprender el sentido que ésta tiene en su historia vital. La principal estrategia metodológica fue la narrativa como el camino predilecto de explicación y comprensión del modo de ser de lo humano. La pregunta por la subjetividad es una pregunta fenomenológica y la pregunta por el sentido de las

experiencias en la configuración de esa subjetividad es hermenéutica. Es así como desde este enfoque buscamos reconocer los acontecimientos narrados por los maestros y maestras, para comprender la manera como estos contribuyeron en la configuración de su subjetividad política.

Durante el ejercicio de investigación y a partir de la lectura de los relatos y los acontecimientos vitales de los y las participantes construimos la siguiente tesis como hallazgo fundamental de la investigación, la cual sostiene que la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entretajan de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, en los que uno de los rasgos actúa como el que nuclea y permite la emergencia de los demás, teniendo siempre a la pluralidad como condición y punto de partida.

Este artículo pretende dar cuenta de las comprensiones acerca del rasgo de la alteridad, teniendo en cuenta la configuración de la subjetividad política de Amalia⁷, una de las maestras participantes de la investigación; a través de la siguiente tesis: la alteridad es un rasgo de la subjetividad política que se configura biográficamente en experiencias que implican hacerse responsable del otro y la otra, y le permite al sujeto (maestro/a) tejer con otros y otras el mundo compartido, a través de acciones políticas (en el aula).

Las preguntas que convocan esta reflexión son: ¿Cómo se configura la subjetividad política a partir del principio ético de la alteridad? ¿Cómo aportar a la comprensión de la acción pedagógica desde la alteridad? ¿Por qué responder de manera ética a la existencia del otro, en el escenario de la escuela, es una acción política? Estas reflexiones se presentarán en tres apartados: 1) La configuración de la subjetividad política a partir del principio ético de la alteridad; 2) La alteridad y su relación con otros rasgos de la subjetividad política; 3) La educación como acción política fundada en el principio de la alteridad.

1. La configuración de la subjetividad política a partir del principio ético de la alteridad

Para pensar la subjetividad política es necesario dejar claro como lo plantea Martínez (2006:126) que no es posible hablar de un único sujeto político, hablamos de sujetos múltiples, plurales y polifónicos, desde diversas nociones construidas o producidas desde los diferentes proyectos de sociedad. Para esta autora:

“la subjetividad política recoge las demandas y las condiciones de la subjetividad constituyente que se expresa como deseo de ser actor; como

⁷ El nombre fue cambiado para proteger su identidad.

planos de fuerza constituyentes y matriz de transformación de praxis política; con la capacidad necesaria para gestar el proyecto emancipador; como un modo de agenciar proyectos instituyentes; subjetividades plurales y no maquínicas, capaces de afectar lo político, de producir el nuevo orden" (Martínez, 2006: 139).

Se reconoce entonces un sujeto político alternativo, actor-productor-realizador-coautor de las producciones de lo social y de las realidades emergentes, que es capaz de relacionarse con otros y otras para tomar decisiones sobre el mundo común.

Desde la perspectiva de González Rey (en Díaz, 2007: 379) la subjetividad se construye por medio de la historia de cada persona a partir de su trayectoria social, es decir que el contexto social va a tener una fuerte influencia sobre cómo el sujeto construye su subjetividad. En este sentido, interactuar con los otros va a crear en los sujetos la capacidad de reconocerse o desconocerse en otros, de aceptar o disentir los valores sociales establecidos, de sancionar o proponer.

El sujeto político se configura con los otros, reconociéndose como sujeto colectivo, pues la política es una acción en el "entre nos", que posibilita hablar entre iguales, en el mundo común, que es el lugar de lo público, para tomar decisiones sobre los que nos afecta a todos. En palabras de Arendt (2005:224) "la esfera pública surge de estar juntos, de compartir palabras y actos", la cual permite construir proyectos históricos de transformación social, donde los sujetos políticos resignifiquen su cotidianidad con miras a vivir un mundo que reivindique las relaciones desde la solidaridad, la justicia, la equidad y la dignidad humana.

Pensar la subjetividad política, desde los hallazgos de la investigación supone reconocer un proceso de configuración permanente, que a través de los acontecimientos biográficos permite la emergencia de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, resistencia y alteridad, los cuales le permiten al sujeto político tomar conciencia de que el mundo es compartido, resistirse a la injusticia y a los modos de relación reinantes, reconocer al otro desde su igualdad y distinción para acogerlo y fundar con él, un proyecto de sociedad en donde el objetivo sea construir el mundo común.

En este sentido, hablar de subjetividad política, implica comprender las relaciones intersubjetivas que posibilitan su configuración, pues "si todo sujeto se constituye por medio de otro, en la distinción del otro y en el reconocimiento del otro, no basta afirmar lo propio; es necesario entonces reconocer, delimitar, y agenciar lo propio y lo ajeno" (Lechner, en Martínez 2006: 138). En la intersubjetividad se asientan las bases de la experiencia compartida y del mundo común y además se construyen los sentidos y significados que articulan nuestra biografía.

La alteridad, como uno de los rasgos de la subjetividad política, es el modo de relación intersubjetiva que asegura la construcción del mundo común, pues entendida como la decisión de "responder éticamente a la existencia del otro" (Skliar, 2007: 67-84), permite la implicación del otro en el yo desde su igualdad y distinción, es decir desde la pluralidad. Aquí es necesario considerar que la pluralidad entendida como la condición básica de la vida política, con su doble carácter de igualdad y de distinción, es la base primordial de la alteridad, pues sin el reconocimiento de todos y todas como sujetos de derechos, en igualdad de condiciones de dignidad y humanidad pero además, como seres únicos, diversos, será muy difícil dar una respuesta ética a esa otredad que me interpela y me confronta con la distinción.

Así pues, en la experiencia de alteridad el otro es reconocido como alguien, no como algo, con quien se quiere establecer una relación de acogida, reconocimiento, responsabilidad, que me permite descubrirme en mi propia singularidad y diferencia, pero además permite valorar las alternativas y los universos de sentidos que el otro me expresa.

Para Lévinas, la alteridad es "la presencia del otro en el yo", la cual acontece en el acceso al rostro del otro, es decir, el otro se me presenta, se me da, mediante el rostro; el rostro no es la cara, el rostro es la huella del otro, es la presencia viva del otro, es un llamado que exige una respuesta (en Quesada: 2011: 397). Esta respuesta a la demanda del rostro del otro, es lo que Levinas entiende como ética, una relación intersubjetiva que supone implicar a los otros en la propia subjetividad.

La alteridad se trata entonces, de una respuesta atenta a la existencia del otro, de una escucha y disponibilidad incondicional a que el otro sea otro, diferente a mí, lo que supone poder darle un espacio en la subjetividad para que el otro pueda existir. En este sentido, una subjetividad que se configura desde la alteridad rompe la idea de un sujeto que se constituye desde la mismidad, para convertirse en un sujeto con otro y para otro, es decir, en un sujeto ético. Esta idea de configurarse sólo a través de una relación de interdependencia con otros y otras, en donde se es sujeto *siendo con los demás*, implica la responsabilidad de estar concernido por el otro, lo que supone un cuidado responsable de sí y de los demás.

Así pues, la alteridad pensada como una relación ética de cuidado supone entablar relaciones de reconocimiento que permitan confirmar al otro como una persona individualizada y autónoma, pero también interdependiente en las relaciones con los otros seres humanos, pues retomando a Honneth "la existencia del hombre presupone la experiencia del reconocimiento intersubjetivo" (1997: 114). A este respecto Hegel propone tres diferentes formas de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad, categorización que le permite explicar el proceso de formación de la eticidad, como una

secuencia de relaciones sociales intersubjetivas que surge cuando el amor, por la presión cognitiva del derecho, se purifica hacia una solidaridad universal entre los miembros de una comunidad (citado por Honneth 1997).

Por consiguiente, las relaciones intersubjetivas basadas en el principio ético de la alteridad trascienden las leyes jurídicas que declaran que todos los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos, para declarar que soy responsable de la existencia del otro no solo porque seamos iguales ante la ley, sino también porque somos distintos y tu alteridad asegura mi singularidad. En este sentido, el otro se asume en su radical novedad, con capacidad de emprender acciones nuevas, para expresar sentidos diversos y admitiendo que escapa de mi capacidad de control y dominación, por esto, las relaciones de alteridad se fundamentan en la necesidad de ensanchar el espacio de la mismidad para que el otro con la enteridad de su existencia pueda afectarlo, confrontarlo, cuestionarlo y de ese modo acompañarlo a un devenir permanente.

Esta construcción de la otredad acontece, en experiencias vitales que ponen en juego el potencial cognitivo, ético-moral y afectivo. Para implicar al otro en el yo se requiere descentrarse del sí mismo, movilizar esquemas de pensamiento fundamentados en el egocentrismo y la individualidad a fin de construir nuevos esquemas en donde la fraternidad y la solidaridad afecten las formas de pensar y construir la realidad social. La alteridad también implica tomar decisiones en el horizonte moral, plantearse la orientación al bien, como bien común, en donde el respeto, la justicia y la dignidad humana sean el sustrato moral de las relaciones con los otros y las otras. No hay reconocimiento del otro sin amor como fuerza que aglutina, por eso la alteridad pone en escena todo el potencial afectivo, la capacidad de amar, de cuidar del otro, de sí y del entorno.

En esta dirección y para pensar la alteridad en el escenario educativo, consideramos con Freire que es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Como señala el autor, "es preciso atreverse a hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, o anticientífico" (2004: 8). Lo anterior, no implica entregarse amorosamente en un proceso de afirmación y aceptación del otro, sino básicamente en establecer relaciones educativas que permitan al individuo su humanización, acceder a su vocación ontológica de ser más, lo que no es otra cosa que desarrollar sus capacidades en plenitud, para crear, para transformar, para pronunciar el mundo, para relacionarse con otros y otras; en definitiva, para superar las condiciones históricas de opresión.

Así pues, la alteridad entendida como una relación ética de cuidado y de atención amorosa para con el otro es una vía para la configuración de subjetividades políticas que se tejen con otros para emprender acciones que conlleven la transformación de las tramas de relación y poder de alguien

concreto, de una comunidad en particular, que requiere cambiar condiciones micro-estructurales para acceder a una vida más digna, justa y equitativa. En este sentido, la alteridad se trata de un asunto ético, pero también político, se trata de una apuesta decidida por hacerme responsable de la vida del otro como una forma de resistencia a las propuestas hegemónicas del individualismo, el egoísmo y la cosificación del sujeto que nos presenta esta época; a fin de construir con el otro y la otra espacios comunes en donde se puedan emprender acciones colectivas que empiecen por transformar las condiciones cotidianas que nos aquejan.

La alteridad, le supone al sujeto político confrontarse con las preguntas por quién es el otro, y cómo relacionarse con él, preguntas éticas por excelencia que le implican reconocerse como un sujeto interdependiente del otro y la otra para actuar en el mundo, pues la acción política siempre depende de la presencia de los demás. En palabras de Alvarado, Botero, Ospina y Muñoz (2008):

"la acción vivida y narrada no significan nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no son apropiadas y recordadas por una comunidad plural o comunidad pública".

El rasgo de la alteridad, le supone al sujeto ensanchar los espacios de su mismidad para implicar a los otros y otras en la propia subjetividad, desarrollando una sensibilidad por el mundo y por el otro y la otra que está presente en la historia personal y que requiere preocuparse y ocuparse de él, "meterlo dentro de la propia vida" o en palabras de Melich, hacer del extraño el cómplice. De la misma manera, la alteridad abre las puertas para que los sujetos políticos reconozcan cómo la mirada del otro los interpela y transforma su visión del mundo, cómo la palabra del otro complementa su discurso y finalmente, cómo construirse, cómo humanizarse a partir de lo extraño, a partir de la alteridad y diversidad, como seres abiertos a la reconfiguración permanente en el encuentro con el otro y la otra. En esta dirección la alteridad también permite reconocer al otro no solo en su distinción, sino también en su radical singularidad, admitiendo que el otro escapa de mi control o dominación, por lo que dispongo un espacio en mi existencia para que el otro sea otro, diferente de mí, sin necesidad de que siga los modelos sociales para configurar su subjetividad, sino más bien que encuentre sus propios caminos para ser.

2. La alteridad en las narrativas de los maestros

En nuestra investigación esa responsabilidad por el otro y la otra, es vivida por cada uno de los maestros y maestras de manera diversa en la escuela, a partir de la forma como entienden al otro/a y su relación con él/ella. Para comenzar

mostraremos la significación que cada maestro y maestra ha construido de la otredad y a continuación en el tercer apartado, profundizaremos en el relato de Amalia, una de las maestras participantes y en la configuración de su subjetividad política a partir del rasgo de la alteridad.

Para Felipe, uno de los maestros participantes, el otro/a es un sujeto con capacidad para autodeterminarse, agente y participante activo en la construcción de las soluciones y posibilidades, capaz de responsabilizarse de sus actos y tomar conciencia del alcance de sus acciones. En este sentido para posicionar al otro/a como sujeto, desde la escuela, este maestro empieza a empoderarlo de su rol y les enseña a los niños y a las niñas a solucionar sus propios problemas cotidianos a través de la palabra, la resistencia y la creatividad.

"Los niños del grupo cuando tienen problemas con otro, van aprendiendo, buscando maneras de solucionar el problema, o sea, no solamente quedándose ahí, sino también yendo donde mí, hablando, entonces yo empiezo a darme cuenta de personas que están empezando a poner esos límites y a reconocer que tienen derechos específicos y que no tienen por qué ser vulnerados. (Fernando, entrevista 2)

Así pues, la responsabilidad por la existencia del otro, para este maestro, implica empoderarlo, acompañarlo a desarrollar capacidades para que resuelva problemas vitales y tome conciencia de su rol de agente, constructor de nuevas posibilidades.

En el caso de Manuel, el otro/a es un sujeto de reivindicaciones, por eso su lucha es por las poblaciones vulnerables, en este caso por los estudiantes de las comunas de la ciudad de Medellín, que "necesitan ser rescatados de la guerra", luchar por la garantía de sus derechos y reconocer permanentemente sus historias para reinventarlas y subjetivarlas. Su apuesta por aportar a los y las jóvenes una formación crítica, reflexiva, narrativa, también está fundamentada en la idea de que son actores social que pueden y tienen también el deber, de aportar a la construcción de nuevas formas sociales , entablando relaciones políticas con ellos, que los y las valida como sujetos políticos . En este sentido, los vínculos que Manuel promueve con sus estudiantes tienen en su base el principio de la democracia relacionada con formas equitativas de movilizar el poder y la autoridad. Para este maestro, educar implica un pensarse para otros, pensar acciones distintas a las tradicionales, inventar nuevas didácticas y metodologías para "encantar con el saber", en un ejercicio permanente de "darse a los muchachos", aportando vitalidad y esperanza, pues en la medida que enseña, también aprende nuevos sentidos y se va reconfigurando.

En el caso de Juana, el otro, la otra, es quien tiene la capacidad de tomar postura, que puede ser coherente o incoherente, que puede quedarse en las

apariencias o buscar las causas, que puede resistirse o quedarse callado. El otro, en este caso el estudiante de la comuna trece, también es para ella quien necesita ser cuidado y acompañado por una maestra que le permita tomar conciencia de su realidad. En este sentido, Juana toma posición de cuidar del otro, como una acción de resistencia, pues como ella afirma hay que inventarse otro camino para relacionarnos, *"pues no podemos seguir pensando que aprovechándonos del otro, que con tal de que a mí me vaya bien ya todo está bien"*. Por esto en sus clases hace una apuesta por aportar a la formación de un sujeto integral, un sujeto transformador, un sujeto crítico, en oposición a la formación que se imparte actualmente en la escuela de un sujeto pasivo, un sujeto que reproduce, que no protesta, un sujeto que todo le parece que está bien, que cree que nada se puede transformar.

3. La configuración de la subjetividad política a partir de la alteridad y su relación con los otros rasgos.

En los relatos de Amalia, nuestra cuarta maestra, encontramos la alteridad como el primer principio ético en la configuración de su subjetividad, que se convierte en el rasgo central de su subjetividad política que potencia la aparición de la conciencia histórica, la pluralidad y la resistencia, motivo por el cual nos detendremos a analizar sus narrativas para reconocer cómo la alteridad aporta a la configuración de subjetividades políticas.

En su historia vital hay una constante referencia al reconocimiento del otro como humano y a sentirse responsable de él, el cuidado del otro para ella, no es solo un asunto de orden afectivo o asistencialista, sino que es un asunto que le permite la expansión de su proyecto vital. Esta tendencia hacia el otro, se convierte en un asunto político porque en la intersubjetividad se establecen relaciones que desde el afecto, la solidaridad y el reconocimiento buscan transformar el poder hegemónico y construir relaciones igualitarias y abiertas a otras formas de entender el vínculo pedagógico. Esa respuesta ética a la existencia del otro, se expresa de la siguiente manera, en las palabras de Amalia.

"yo tengo que ser responsable con esos seres humanos, cierto, o sea, ese niño que yo tengo en las manos yo tengo que ayudar a que sus alas crezcan para que vuele, pero para que vuele bien, cierto, no para que vuele a medias o para que caiga en el primer intento, o para que haga lo que no debe hacer, yo siento esa responsabilidad con ellos, no puedo descuidar lo mío, pero si tengo que ingeniármelas, detenerme y pensar en eso". (Entrevista 1)

Esa responsabilidad por el otro, surge de experiencias vitales como la orfandad y la pobreza, que ella misma relata como los asuntos que después de su resignificación, le han permitido tomar conciencia del mundo y del otro para intentar comprenderlo desde su propia humanidad. Esas condiciones de

empobrecimiento fueron acompañadas por el abuelo y la familia extensa haciéndolas más llevaderas, sin embargo dichas situaciones se convierten en un hito importante en su historia, a partir del cual aprende a mirar las realidades humanas, configurando una forma de comprender el mundo y advirtiendo su necesidad de humanización. Amalia sale de su esfera privada, de la casa del abuelo cuidador y protector, al escenario público de la vecindad con la intención de hacer algo por el otro, animarlo o aportarle desde su ser, movida por la necesidad del reconocimiento del otro.

El otro en este caso, era cualquier alguien que tenía una dificultad, que estaba enfermo, que necesitaba quien lo animara o quien le aportara, pero también era otro con el que estaba configurando su subjetividad, pero no una subjetividad autónoma, sino más bien una subjetividad desde la heteronomía, que ya no se somete a la voz de su propia razón para construirse, sino más bien que se hace responsable de la vida del otro y se construye comunitariamente. Este descubrimiento del otro en la vida de Amalia permite que la configuración de su subjetividad sea desde la alteridad y no desde la mismidad, es decir una subjetividad que se construye desde los otros, en los otros y para los otros.

La alteridad, hace que Amalia salga al espacio de lo público a reconocer las necesidades de sus vecinos, lo que la lleva a ir tomando conciencia de la injusticia y la pobreza, lo que deviene en una toma de conciencia del mundo y de la historia, que se expresa inicialmente a través de interrogantes sobre la equidad, la justicia, la verdad, como sigue a continuación:

"a ver uno por qué piensa, uno piensa porque tiene necesidades, ver que otros tienen demasiado y que a uno le faltan cosas, (...) que llegara por ejemplo un diciembre y decirle a uno que el niño Dios no viene en diciembre, que tal vez en enero viene, que pudo ser que no pudo llegar a tiempo cierto, y uno con esa inocencia pero a la vez yo sí pensaba, bueno y entonces porque a otras partes, donde fulano sí llegó y viviendo tan cerquita cierto, si estaba tan cerquítica por qué hasta aquí no pudo llegar, esas cosas a uno sí lo hacían reflexionar, yo bueno y por qué? (...) Entonces cuando uno ya conoce realidades, que la verdad es otra, entonces uno empieza a cuestionar, bueno y por qué habrá tanta injusticia, por qué será que unos tienen tantas cositas, por qué a éste le trajo aquello y lo otro y por qué a mí no me pudo traer sino esto, y por qué aquellos sí pudieron y por qué nosotros no".

Esta conciencia histórica del mundo es otro de los rasgos de la subjetividad política que le permite inquietar, preguntar, tomar distancia, y observar críticamente las relaciones en las que se ha configurado, además reconocerse como parte de una historia que es compartida, que le precede, que la constituye, y de la cual también es responsable; historia que además de permitirle reconocer la manera como se ha configurado su subjetividad a través

del tiempo, también le revela las relaciones intersubjetivas de poder y desigualdad, en las cuales se ha configurado como ser humano.

Esta conciencia histórica del mundo, va a iluminar las relaciones que ella entabla con sus estudiantes, en las cuales busca desarrollar reflexiones que conlleven a una conciencia crítica sobre las formas hegemónicas de poder que son recurrentes en sus historias personales, pues como ella lo sostiene "no debemos dejar de preguntarnos por el funcionamiento del mundo". Y es que mientras estemos atravesados por condiciones de injusticia, inequidad, guerra, hambre, dolor, deshumanización no podremos olvidarnos de cómo funciona el mundo y mucho menos de reconocer la realidad para emprender el camino de la transformación.

Con esas preguntas sobre el funcionamiento del mundo elige ser maestra, motivada por la posibilidad de estar con otros en relaciones de alteridad, identificada con sus tías maestras que siempre estaban rodeadas de estudiantes, y buscando un espacio donde se pueda ser con otros y acompañarlos en sus procesos de transformación. Su práctica pedagógica inicia marcada por la violencia en uno de los municipios de Antioquia y más tarde en Medellín en una de las comunas más violentas de la ciudad. Enseñar en medio de esas situaciones de violencia le da una visión de nuestro contexto, de la realidad social, política, económica de nuestras comunidades y de los estudiantes en específico. Esas experiencias le han permitido comprender, según ella que la miseria y la injusticia producen más violencias, pero también le han ratificado la necesidad de comprender al otro, de sentirse solidaria con el dolor y el sufrimiento del otro y por tanto responsable, de acoger, y de ayudar a mitigar estos efectos.

*"yo le digo en que época más o menos fue eso... en el noventa y dos, entonces ahí fue muy, muy maluco porque entonces era ver, era sentir, era vivir que amenazas, que lo asesinaron anoche, que lo sacaron de la casa, que lo torturaron; entonces uno cuando vive así uno no está tranquilo y finalmente llega un momento en que uno sueña con eso, piensa que lo están persiguiendo también, ese es el problema de vivir muy cerca a una de esas cosas; bueno Salgar me tocó, yo me quede allá ocho años me tocó también vivenciar mucha cosa, en la misma institución me tocaron cositas muy malucas, y después me vine para San Javier la Loma donde de verdad estaba lo que me iba a tocar.
(Entrevista 2)*

Estas experiencias le han permitido además de solidarizarse con el dolor del otro, identificarse con él, considerarlo en igualdad de condiciones y tratarlo como un ser humano:

"yo considero que tengo la capacidad de tratar al estudiante como un ser humano... como un igual a mí, eh... y eso al joven le da tranquilidad, le da

confianza, le da un poquito de paz en su interior, porque es que un muchacho hablando de una persona que no le responda, que no lo sepa tratar, que le hable todo... obvio que uno si tiene que manejar su autoridad como docente, pero también saber que ese ser humano que está ahí es igual a mi, que somos lo mismo, sólo que la condición de él es estudiante y que la mía es ser docente".

En este sentido puede evidenciarse el reconocimiento que Amalia hace del otro y de la otra como alguien igual, lo cual genera confianza y tranquilidad en la vida de sus estudiantes, pero por el otro lado también es capaz de reconocer la irreductible singularidad humana para acompañar el proceso formativo. Este reconocimiento de la pluralidad humana, entendida con Arendt (2005) como:

"la condición humana por excelencia, la cual no sólo es la condición sin la cual no habría una vida política, sino que es la condición por la cual es posible toda vida política, hace referencia a la igualdad que compartimos como especie, como humanos y a la distinción que nace de la diferencia, del ser únicos, del tener historias distintas y del ser y estar en el mundo de una manera particular" (García, Restrepo y Urrego: 2013).

Así, todos los sujetos, en tanto humanos, compartimos esa doble cualidad de la irreductible unicidad y de lo que nos es común. En este sentido, reconocer la pluralidad humana como otro de rasgos de la subjetividad política y como fundamento de la configuración del sujeto, es lo que la hace, una maestra distinta a los demás, pues el respeto y la equidad que viven sus estudiantes en clase empiezan a ser factores centrales en la configuración de sus subjetividades. De esta manera, la pluralidad le permite a Amalia, asumir el reto del cuidado del otro como base fundamental de su acción educativa, entendiendo la educación como una experiencia de hospitalidad y viviendo la educación como una práctica de acogida, la cual se constituye en una respuesta ética a la sociedad injusta y capitalista en la que vivimos.

La resistencia entendida como la forma de enfrentarse a lo preestablecido para construir nuevas subjetividades, libres de las predeterminaciones de la sociedad, es otro de los rasgos de la subjetividad política y en la vida de Amalia surge al recocer el funcionamiento injusto del mundo y la deshumanización del sujeto. Esta resistencia se expresa como cuestionamiento al individualismo, materialismo y egocentrismo reinante y en oposición a las formas de relación basadas en el egoísmo y la competencia. Su forma de resistencia es desde la alteridad y busca que sus estudiantes tomen conciencia del mundo en el que viven y tomen una postura frente a este.

3. La esperanza de la educación como acción política desde la alteridad.

La educación ha sido desvinculada de la política y por tanto ha sido una práctica que busca reproducir la historia en vez de aprender cómo hacerla, se

trata en palabras de Giroux (2006), de una educación pensada como artefacto que puede resumirse mediante las palabras "transmisión", "imposición" "fabricación" pues los estudiantes son concebidos como un cuerpo unitario alejado de las fuerzas ideológicas y materiales que constituyen sus subjetividades. Se trata de una educación que se instala como instrumento de dominación de ideologías hegemónicas que restringen formas particulares de prácticas maestro-alumno.

En palabras de Freire, en esta educación bancaria,

"el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben. El educador es quien piensa; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción" (2009:32).

Esta educación en la cual, el saber, el pensar y el elegir corresponden al maestro presenta menos opciones al estudiante para desarrollar su conciencia crítica, para reflexionar su mundo e insertarse en él como agente de cambio y transformación, como sujeto constituyente. Esta perspectiva educativa que aniquila el poder creador de los hombres y la radical novedad que pueden introducirle al mundo, se caracteriza por pensar a los seres humanos como seres pasivos que reciben el mundo que en ellos penetra, así pues, la educación es la encargada de adaptarlos al mundo y en tanto más adaptados estén, más "educados" serán. En esta educación, la relación pedagógica es unilateral y vertical, de ahí que el diálogo y las experiencias dialécticas sean anuladas y por tanto la toma de conciencia es reducida a procesos de instrucción o de alienación que no permiten generar procesos de pensamiento crítico.

En el sistema educativo actual el pensamiento y la libertad de las subjetividades parecen peligrosos para las estructuras dominantes, que buscan en el control de los sujetos impedir la acción colectiva y la construcción de una esfera pública, se constriñe la pluralidad de los sujetos esto es, la posibilidad de ser reconocidos como iguales por sus pares, pero también como individualidades diferentes que interactúan a través de las palabras, impidiendo la emergencia de subjetividades constituyentes en la intersubjetividad.

Al negar las condiciones humanas del discurso y la acción, se niegan todas las formas de organización política, pues según Arendt (2005: 228) "actuar y hablar juntos son las condiciones de la política". Desde esta perspectiva la política es entendida como una acción y no como una estructura, se trata de la más elevada y significativa de las actividades que definen la condición humana. Sostener desde la perspectiva de Arendt que la política es una acción, implica entenderla como la posibilidad de un nuevo comienzo, pues los seres humanos tienen la capacidad para actuar juntos, para emitir discursos y palabras, pero

sobre todo tienen la posibilidad de cambiar las condiciones existentes. En palabras de Bedoya y Builes: "Actuar es tomar una iniciativa, comenzar, gobernar, poner algo en movimiento. Sin la presencia del discurso, la acción perdería su carácter revelador; mediante ellos, los sujetos muestran quiénes son, su identidad acontece en lo que hacen y dicen" (Bedoya, Builes y Lenin, 2009).

La acción se inscribe en una esfera de pluralidad humana y es así la condición esencial de toda vida política, esa esfera pública de encuentro entre los demás, donde el otro me garantiza la realidad de mi existencia. La pluralidad, desde Arendt con su doble carácter de igualdad y distinción, confirma que todos los hombres somos iguales, en tanto podemos entendernos, y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después, y a la vez confirma que todos somos distintos en tanto la configuración de nuestra identidad nos hace únicos, lo cual se refleja a través de nuestras acciones y discursos. La pluralidad se refiere a la posibilidad de vivir como ser distinto y único entre iguales (Arendt, 2005:207), por lo que se convierte en la condición básica tanto para la acción como para el discurso.

Pensar la educación como una acción política, significa que tiene todo el potencial para iniciar algo nuevo, para fundar nuevos mundos y nuevas posibilidades para ser y configurar subjetividades desde lo diverso y polifónico. La educación es acción política si rompe lo previsto, si sorprende, pues esta capacidad de innovación del ser humano es lo que lo hace único e irrepetible. Es acción política si está ligada al discurso, a la posibilidad de nombrar el mundo, narrar la identidad y construir nuevas opciones con palabras y actos, pues sin el discurso la acción pierde su carácter revelador y también el sujeto.

Así pues la educación entendida como acción tiene la capacidad de emprender acciones que introducen novedad a las formas de organización reinantes, esto es, tiene el potencial para crear otras formas de relación, lo que indica que es un camino para consolidar la esfera pública y el poder colectivo de las comunidades, empoderando de su capacidad de acción a los sujetos.

En este sentido la educación como acción política que empodera a los otros y otras de su voz, de su capacidad para actuar juntos, de emprender acciones nuevas con palabras y actos, desde el principio ético de la alteridad, permite tres asuntos básicos:

- Actualizar la idea de poder vivir juntos: la convivencia es una pregunta cotidiana en la escuela que se expresa en términos de Touraine ¿Cómo podemos vivir juntos?. Responder a la pregunta por la convivencia en la escuela desde la alteridad supone que reconozco al otro y le doy un lugar en mi existencia no solo desde lo normativo, sino desde la expansión del mundo moral y afectivo como una apuesta de resistencia a las formas de relación hegemónicas basadas en el egocentrismo y la

desconfianza frente al otro. Vivir juntos como una posibilidad desde la alteridad implica reconocer al otro no solo porque asegura la singularidad de mi existencia, sino también porque *siendo con otros* es que tengo la posibilidad de construir con palabras y actos el mundo común.

- Implicar al otro en la vitalidad y posibilitar la esfera pública. En términos de Skliar (2007:83) "La educación consiste en encontrarse de frente con otro concreto, específico, cara a cara". Ese encuentro con un nombre, una palabra, una situación, una emoción y un saber determinados, supone implicar al otro en mi subjetividad para desde allí construir un espacio común, el espacio de la política que fundamentado en la palabra, la capacidad de acción y el reconocimiento de la pluralidad, permita tomar decisiones colectivas sobre lo público, el mundo común, el espacio para aparecer con mi identidad e influir la historia.
- Construir la educación como experiencia de acogida y hospitalidad: "La educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en nombre del otro. La educación es siempre del otro. En esa educación que es del otro la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. (Skliar, 2007:84). En coherencia con todo lo anterior la formación de los sujetos es política si se configura como la respuesta a la existencia del otro y como resistencia a los totalitarismos que desagregan la capacidad de acción colectiva. Por tanto, desde una perspectiva ética y política, educar es hacerse responsable del otro para entablar relaciones auténticas que nos permitan actuar juntos e incidir sobre las realidades sociales.

Así pues, podríamos concluir con Amalia que ser político es pensarse en una perspectiva colectiva, lo que va unido al cuidado responsable de los otros y otras con los que habito el mundo, y estar convencidos de que mi acción es necesaria e incide en el mundo y en la historia. La política es con otros, no es en soledad, y es promoviendo y haciendo efectivos los principios morales de los que se habla; hacer política es hacer justicia.

"ser político es compartir, es ser justo, es saber de las necesidades de los otros, el ser político piensa no tanto para sí, piensa que se mueve alrededor de un mundo que le necesita para que ese mundo salga adelante, por ese lado es que se debe mirar la política, porque no tiene sentido de otra manera". (Entrevista 2)

Así pues el maestro que se asume como sujeto político es capaz de implicarse en los procesos de formación de los y las estudiantes no como resultado de criterios, juicios deberes, sino más bien como una predisposición subjetiva que

va más allá de todo contrato. Implicarse en esos procesos formativos exige ver al otro en condición de igual, sin limitar su irreductible singularidad, lo que conlleva a pensar nuevas maneras de construir el vínculo educativo desde la hospitalidad y el cuidado del otro.

Para terminar, una reflexión de Mélich (2007) sobre la confianza y su importancia en la relación pedagógica, para dejar que el otro sea y poder dar paso a su existencia a partir de un encuentro acogedor y hospitalario.

La sociedad moderna, la sociedad que ha culminado en la muerte del hombre, es una sociedad basada en la desconfianza. El otro aparece como una amenaza. Y en una sociedad basada en estos principios, la educación se convierte, como hemos visto, en una transacción económica. Educar, desde nuestra perspectiva antropológica, es, en primer lugar, dar confianza. El niño tiene que tener la certeza de que el educador está ahí, y que puede contar con él. Desde el punto de vista etimológico, el pedagogo es el que lleva de la mano. Así siempre hay un contacto en la relación pedagógica, un contacto que es "contacto". Un contacto corpóreo, que invita a salir de sí, a lanzarse a la experiencia, al viaje que supone la existencia. Aunque el hecho de que yo vaya delante no es garantía de éxito para ti (porque el mundo no está exento de riesgos y peligros), en la relación pedagógica existe una garantía más importante: no importa para qué, pero yo estoy aquí. Y puedes contar conmigo". Mélich, J.C 2007:20

Referentes bibliográficos

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

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Bedoya, Builes, Lenis(2009). *La acción educativa como acción narrativa*. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*7(2): 1255-1271.

Díaz, A. Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 4 (3): 373-383, octubre-diciembre de 2005. 379

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido* La Habana: Caminos

Giroux, H. (2006). La enseñanza escolar y la política de la voz estudiantil. En: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*.

García, Restrepo, Urrego.(2013) *Sentidos entretejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras*.

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Luna, M. (2006) *La intimidad y la experiencia en lo público*. Universidad de Manizales. CINDE. Medellín.

Martínez, M (2006). *Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su configuración*. En: *Revista colombiana de Educación*, (50), 106-121

Melich, J.C (2000). *Narración y hospitalidad*. *Revista Análisi*. 25: 129-142

Melich, J. C (2007). *Entre nosotros, la convivencia entre generaciones*. Fundación Viure i Conviure. Barcelona.

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. *Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. En: *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico (3) 393-405.

Skliar, Carlos. (2007) *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. En: *Entre nosotros, la convivencia entre generaciones*. Fundación Viure i Conviure. Barcelona. Pp 67-84

La Resistencia: "decisiones de SER"⁸

Diana Patricia García Castrillón

En una sociedad desfigurada por la explotación, la opresión, el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre, es aquella que forma gente capaz de tomar parte de su propia liberación.

H. Giroux

Resumen

En el proceso de configuración de la subjetividad política, la resistencia -como uno de sus rasgos- obedece a procesos de subjetivación que el sujeto emprende, a partir de las reflexiones de sus experiencias en el escenario de lo público, en la intersubjetividad; procesos alimentados por una conciencia de sí y del mundo que permiten comprender la propia historia, y reconocer en ella mecanismos de control y dominación de los que se ha sido objeto, que conducen a asumir decisiones para autodireccionar la vida y definir un estilo de existencia que es expresión de prácticas de libertad. La resistencia tiene como fundamento la relación estrecha entre ética, moral y política.

Palabras clave: resistencia, subjetivación, subjetividad política.

Introducción

Estamos ante un presente injusto e incierto de un mundo subsumido por los intereses del mercado, donde día a día se diseñan estrategias para romper los lazos entre individuos, para provocar la indiferencia y para promover que unos caigamos sobre otros en una lucha por la supervivencia que hace prevalecer al *homo laborans* (Arendt:2005),y que lleva a la desaparición del mundo común. En nombre de la razón hemos alcanzado la sinrazón de poner a los seres humanos en la condición de medios para alcanzar los fines más altos que plantea la sociedad de consumo, y mediante la razón hemos llegado a la enajenación de la realidad. Como seres humanos objetivados, replicamos una y otra vez formas relacionales, prácticas y discursos que nos convierten en

⁸ Este artículo hace parte de los hallazgos de la investigación "Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras", que se realizó para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE en convenio Universidad de Manizales.

sujetos pasivos, sin voluntad, sin capacidad de juicio y concentrados en sí mismos.

No obstante no nos embarga la desesperanza pues aún tenemos un recurso, rescatar al sujeto, recuperar su humanidad, liberar su subjetividad constreñida, y favorecer actos libertarios y transformadores que devuelvan la dignidad de la vida y la dignidad a cada ser. He aquí uno de los grandes retos de la escuela de hoy, he aquí tal vez la principal tarea que tenemos maestros y maestras, la de aportar a la configuración de subjetividades activas, reflexivas, resistentes y transformadoras de esta realidad. Además la esperanza vuelve a nosotros cuando podemos dar cuenta de docentes cuyas acciones políticas en el aula van en esta dirección, al ser sujetos resistentes a la reificación del mundo, sujetos que aportan a la construcción de mundos soñados haciendo de sus aulas de clase esferas públicas donde se teje la política y se arma el mundo común.

¿Pero cómo hacerse un sujeto activo y resistente ante esta realidad? Un poco esto y algo más se deriva de la investigación "Sentidos entre-tejidos: una aproximación a la subjetividad política de maestros y maestras" (2013), ejercicio fenomenológico-hermenéutico en el que, mediante la técnica de relatos autobiográficos, construidos a través de entrevistas conversacionales, buscamos acceder a los sentidos y significados que los y las participantes asignan a los acontecimientos que en su vida les han llevado a configurar una subjetividad política, y que despliegan en su ejercicio de maestros/as.

En esta investigación, la subjetividad política como categoría central, es una construcción en la que aportan diferentes autores, de manera especial Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) quienes establecen diferencias puntuales entre una subjetividad política y una subjetividad subalterna, precisando esta última como pasiva, conformista, acrítica, y propia del mundo de lo privado -en términos Arendtianos-, de un sujeto que no se asume como agente del mundo que habita, que sólo se ve a sí mismo, y que por lo tanto es estática. En contraposición, la subjetividad política implica una disposición distinta frente a sí mismo y frente al mundo; se define como una subjetividad activa, reflexiva, crítica, resistente, de esperanza, y de manera especial, en relación con otros y otras; en términos de los autores, propia de un sujeto real.

En relación con el concepto de la política, los planteamientos de Arendt fueron referente fundamental (citada por García, Restrepo y Urrego 2013:12), para quien, desde una perspectiva ontológico-política, significa actuar con otros,

"la política es fundamentalmente acción que se desarrolla en la esfera pública, y mediante la cual se piensa y se organiza la vida en común. Esta acción representa la natalidad, la posibilidad de un nuevo comienzo, el surgimiento siempre de algo nuevo, acción que está en relación directa con el discurso, que es fundamentalmente discursiva, y que se convierte en la posibilidad de la distinción, de la garantía de ser distinto en medio de iguales."

Como hallazgos de dicha investigación hay que resaltar dos aspectos centrales, el primero es que la subjetividad política de los maestros y maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos que son, la pluralidad, la resistencia, la conciencia histórica y la alteridad; y el segundo, que en cada uno de ellos y ellas, a partir de sus experiencias biográficas uno de los rasgos se instala como central nucleando y potenciando los demás rasgos.

Este artículo se centra en el rasgo de la resistencia, y pretende desarrollar la tesis que afirma que, la resistencia se configura biográficamente con la mediación de una experiencia de subjetivación constante, a partir de referentes morales, éticos y políticos que ponen al sujeto en un lugar de transformación de sí y del mundo. Para su efecto, en el primer apartado se caracterizará este rasgo retomando la voz de todos los y las participantes, en el segundo se tratará de evidenciar cómo la resistencia configurada como eje central en la subjetividad política de una de las maestras participantes potencia los demás rasgos de su subjetividad, y en el tercero cómo permea sus prácticas en el aula.

I. La resistencia como rasgo de la subjetividad política

Para entender la resistencia como uno de los rasgos de la subjetividad política, es importante retomar a Foucault (2006), quien la define como un conjunto de luchas transversales que afirman el derecho a ser diferentes, que atacan lo que rompe los lazos del individuo con los otros y lo que constriñe la subjetividad. Es la respuesta de un sujeto que al instalarse políticamente en el mundo confronta las lógicas y las formas de dominación y control; es la existencia de posibilidades contrarias a la normalización, a los procesos de subjetivación institucionalizados y al gobierno de la individualización. Por eso la resistencia tiene por objeto los efectos del poder ejercido cotidianamente, la imposición de cierto tipo de identidad, y la sumisión de la subjetividad.

Desde la voz de los y las participantes, sujetos de carne y hueso que a lo largo de su biografía han venido configurando una subjetividad política, la resistencia se evidencia como un acto de lucha por parte de sujetos que se hacen conscientes de realidades a las que deciden oponerse y transformar, que exigen desacomodarse y, desde una actitud crítica y coherente, ocupan un lugar de desacuerdo activo, superando la sumisión y la pasividad. En este sentido, la resistencia se estructura a partir de las reflexiones sobre las propias vivencias, convirtiéndolas en experiencias que sustentan las decisiones y orientaciones de la vida. De acuerdo con esto es posible afirmar que la resistencia es una reacción contundente, desde el sentir, ante lo que no está bien en el mundo; que no aflora a partir de divagaciones teóricas y construcciones conceptuales, aunque se alimenta de ellas, sino de

apropiaciones que pasan por la piel a través de los sentidos, de lo que se ha experimentado en la propia biografía y en la de otros con quienes se comparte la existencia, y que quien *resiste* es un sujeto cuerpo a quien le duele el mundo:

*(Juana 2-1,1) "...Simplemente **me han tocado** cosas de la vida que a uno lo ubican y que le dicen, bueno usted va a tomar posición o no va a tomar posición, y yo siempre he tratado de hacerlo actuando en coherencia con lo que pienso..."*

(Felipe 13, 2-1) "...yo siento que logro darme cuenta de cual inconsciente era, termino dándome cuenta que esos discursos en los que yo incluso llego a formar a otros, eran discursos que iban en contra de todas las cosas que yo era y que yo podía ser... entonces ya me pongo a pensar mucho que no es justo y que es muy duro que ese tipo de cosas pasen, pues que uno esté adoctrinado y que esté adoctrinando a otros sin darse cuenta en qué, y que uno al menos debería tener la opción de poder decir, eh, hay otras cosas para elegir...yo aprendí que desde el discurso se pueden hacer resistencias, desde la investigación se pueden hacer resistencias mucho más interesantes y de hacer devoluciones sociales de lo que uno ha recibido..."

El sujeto resistente confronta aquello que le ha sido presentado de manera objetivada en su *mundo de base*, y los submundos o realidades parciales interiorizadas posteriormente; también lee el mundo con una lógica crítica para no dejarse encasillar; y realiza múltiples interpretaciones de lo que acontece, en un ejercicio de pensamiento que, de acuerdo con Arendt (2005) "implica examinar lo que se dice y lo que se hace, examinar los asuntos propios para hacer de la vida algo auténtico", haciendo del pensamiento un requisito para la acción, como se evidencia en una de las participantes,

(Juana 3, 1-1) "...yo en el colegio empecé a ver todo eso, que hablaban de democracia y nunca teníamos la palabra, que hablaban de respetar al otro y una cantidad de atropellos que uno dice no, pues mientras que en mi casa todo lo contrario a eso..." (7-1,1) ...la relación que él tenía con los hijos (el padre), pues no era la relación donde el papá era terror, que entonces llegaba y había que quitarle los zapatos, no, era una situación más democrática; mi papá era una persona normal, machista porque la que asumía todo lo de la casa era mi mamá, pero había una relación más equilibrada con nosotros, como iguales como persona, como aceptar que nos equivocamos, siempre nos apoyaba en las decisiones que tomábamos...mostraban esa relación del buen trato...eran relaciones muy equilibradas..."

Como afirman Berger y Luckman (2001), en la realidad de la vida cotidiana, en la intersubjetividad, el sujeto internaliza el mundo como una realidad social significativa; en ella, las estructuras, las lógicas y los referentes dados como *el mundo*, se convierten en los parámetros con los que cada ser se moverá en el mismo; sin embargo es posible acceder a otras significaciones y a la construcción de nuevos universos simbólicos, en tanto el sujeto encuentre suficiente credibilidad y coherencia como para ubicarse en un lugar de resistencia con lo que ha sido previamente objetivado.

Los relatos de los y las participantes también permiten afirmar que a la base del sujeto político que resiste en un mundo normalizado y que toma decisiones

para asumir formas de existencia más conscientes y humanizadas, se halla un sujeto moral en quien la construcción del sentido del *bien* y lo *justo* toca con lo humano. Esta *posición* que deriva en acción, aflora a partir de las distinciones morales realizadas desde unos marcos referenciales que sirven de orientación en el espacio moral, que son el transfondo de sus juicios, intuiciones y valoraciones acerca de lo que se establece como bueno y valioso, y que aportan los significados del mundo (Taylor: 1996). Como afirma este autor, los marcos referenciales le permiten al sujeto pensarse en una relación consigo mismo y con otros y otras porque son tejidos en la intersubjetividad, en el mundo del entre-nos, en el que se definen y redefinen las orientaciones de la vida moral a medida que devenimos como sujetos; como puede leerse a continuación,

(Felipe, 2-1) "...en la experiencia formativa en el semillero de investigación empezamos a ver diferentes discursos, y entonces son preguntas más amplias que yo antes de eso ni siquiera había podido entender, preguntas más por lo social que solo por lo personal...ya no era solamente yo, con lo que yo quería ser, sino que ya soy yo reivindicándome como sujeto político con derechos, y luego sabiendo que además de eso tengo obligaciones políticas y sociales, o sea ya era como otra dimensión..."

(Amalia 4-2) "...quienes me criaron no fueron tan cultos, pero si sabían del respeto, si sabían que el otro estaba ahí...ellos también ayudaban a otros...la parte pues de formación de la familia, claro que eso tiene que ver porque pues eso fue lo que le inculcaron a uno, valores, valores en la casa..."

Estos sujetos políticos han construido sus marcos referenciales en el diario vivir del hogar, del colegio, de los grupos de estudio, entre otros escenarios de socialización, en medio de formas relacionales basadas en el reconocimiento, el respeto, la autodeterminación y la reflexión, en las que pudieron hacer la principal distinción para un sujeto político, reconocer que el mundo es compartido, y entonces apropiarse de principios fundamentales para el entre-nos. Con reflexiones acerca del lugar social de la mujer, de la violencia y el desplazamiento, de las formas de poder, de la pobreza, y muy especialmente del sentido de la vida, han hecho visible la existencia de los *otros* como legítimos en el marco de relaciones respetuosas y solidarias, y han construido como categorías morales, el reconocimiento, la libertad, la justicia y la solidaridad, las cuales no ordenan un mundo para sí mismos sino un mundo compartido:

(Juana 2-1, 1) "...uno toma una posición y no admite o le coloca límite a todo eso que lo está invitando a quedarse sentada, porque yo si soy una convencida, de que esto no puede seguir así, o sea yo no tengo el palito para decir es así, ni la varita mágica para decir es por este camino, pero yo sé que así no debe ser. No podemos seguir pensando que aprovechándonos del otro, que con tal de que a mí me vaya bien ya todo está bien, no, es una cuestión incluso de la vida, pues de la vida en el planeta, de la vida en general, de que se preserve la vida en todos los sentidos, es decir así no es y entonces hay que inventarse un camino..."

A partir de los relatos de los y las participantes puede afirmarse que en la configuración de la subjetividad política y del rasgo de la resistencia, las distinciones entre lo correcto y lo incorrecto, y entre el bien y el mal, juegan un papel fundamental para definir lo que es importante o banal, lo que tiene sentido en la existencia o no, y con ello determinar qué lugar ocupar en el mundo; estas distinciones son la base para discernir en la cotidianidad en una orientación hacia un sentido del bien general. Tanto los criterios y orientaciones de la vida moral como la manera en que se han construido, han sido una base importante para desplegar su actitud de resistencia, pues en su narrativa se evidencia que cuando los significados del bien y de la justicia son construcciones colectivas en condiciones de reconocimiento mutuo, el sentido de la moral vincula con el otro y le asigna un lugar en la propia existencia; por eso es en el espacio del mundo común, que une y separa a individuos singulares, al mismo tiempo, en el marco de la pluralidad, donde se gestan los principios morales y la acción política del sujeto resistente.

Puede afirmarse que la experiencia de la pluralidad es fundamental para la construcción de una idea del bien colectivo, para la configuración de subjetividades resistentes a la deshumanización, porque la construcción de sentidos y significados morales en común, generan una ampliación del círculo ético al hacerle visible al sujeto un mundo que es compartido, en el que cada vez hay un mayor número de personas cuyas vidas importan, no por su cercanía, sino por su humanidad. Pues de acuerdo con Alvarado (2012), la ampliación del círculo ético es la capacidad de reconocerse plural en lo común, es cuando la propia identidad obliga a una vida en común, al entre-nos, configurando un sujeto político.

Estos maestros y maestras leen el mundo en perspectiva plural porque han podido reconocer y contrastar diferentes formas de ser, de vivir y de pensar, y han tenido la posibilidad de elegir entre ellas desplegando una capacidad de autodeterminación para decidir cómo actuar. Los escenarios de socialización en que se han formado, en condiciones de pluralidad, les han permitido hacerse *públicos/as* mediante la acción y el discurso, ser visibilizados/as, vivir en medio de palabras y de la persuasión, y ser reconocidos/as como sujetos con posibilidades de decisión; en palabras de Arendt (2005), han podido hacer su segundo nacimiento, en el mundo de lo público. Por eso retomando a esta autora es necesario decir que la pluralidad es condición de toda vida política, y en consecuencia, de la configuración de una subjetividad política, en tanto concierne al estar con otros/as en condiciones de iguales y distintos al mismo tiempo. Y como afirma Urrego (2013:6),

la relación que se establece entre pluralidad y subjetividad política es latente en tanto, la pluralidad es requisito fundamental para la vida en común, y sólo tiene sentido en medio de otros y otras, del colectivo, no en lo particular y privado, por lo tanto se convierte también en requisito para la libertad y la política.

Gracias a las experiencias en espacios constituidos como esferas públicas, ellos y ellas han comprendido que la alternativa para provocar las transformaciones no es un asunto de idealizaciones sino de acciones que se gestan y concretan en escenarios colectivos, donde hoy hacen sus apuestas para reorientar el mundo por la vía del discurso y de la palabra, por la vía de la deliberación.

Por eso generan formas de resistencia a las relaciones de poder que se reproducen en la cotidianidad de la familia, de la pareja o de las aulas, y a los discursos adoctrinadores en que nos movemos, negándose a perpetuarlos como una forma de promover el cambio, y apostando por formas más democráticas, respetuosas, responsables y solidarias. Desde su lugar de resistencia estos maestros y maestras buscan romper esquemas que validan a unos y niegan a otros, hacen un reconocimiento de los derechos de diferentes colectivos y los validan al interior de una misma lucha, la lucha por la dignidad y el reconocimiento.

Como se mencionó anteriormente, las luchas de un sujeto resistente son un rechazo a las formas de poder que determinan quién es uno, y en esa medida apuntan a la pregunta ¿quiénes somos nosotros? De acuerdo con esto, la resistencia como rasgo de la subjetividad política está en relación directa con procesos de subjetivación, es decir con la autoconfiguración de la subjetividad a partir de decisiones y orientaciones propias, pues lo que se pone en juego al resistir es el "cómo orientar la acción en situaciones concretas que se presentan"(Gadamer:1993), reflexiones que, como afirma este autor, remiten al sujeto a la clarificación de la propia conciencia y le permiten ubicarse en un lugar de acción frente a sus propias experiencias, frente a sí mismo y a los otros/as, hacerse cargo de su voluntad, y direccionar la propia vida.

(Juana 13-3, II) "...entonces eso me hizo tomar también una determinación en mi vida: yo quiero ser así, yo no quiero seguir diciendo una cosa y haciendo otra como yo lo veía por ejemplo en el colegio, o como yo lo veía en otros espacios..."

(Felipe 8-1, II) "...si queremos una revolución del imperio tiene que empezar por cada sujeto..."

Estos procesos de subjetivación, que Foucault (citado por Cubides: 2006) llama "prácticas de sí", son entendidas como acciones que el sujeto ejerce sobre sí mismo y por las cuales se hace cargo de sí, se modifica, y se transfigura; son prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales el sujeto –para Foucault el sujeto de verdad- procura transformarse y moldearse haciendo de su vida una obra de arte, para resistir a la individualización y a la dominación. Tales procesos tienen implicaciones éticas en tanto hay una reorientación consciente y voluntaria del propio estilo de existencia, y de la forma de vida que se quiere asumir, e implicaciones políticas ya que el sujeto revisa y reorienta las formas relacionales de sí mismo con los otros. Así, la subjetivación deriva en un sujeto

que se autoconstituye a partir de decisiones existenciales, en un sujeto crítico de sus propias acciones, en un sujeto no enajenado sino subjetivado.

En un ejercicio de reflexividad, en un ir y venir entre la conciencia de sí y la conciencia del mundo, estos maestros y maestras han recogido elementos para hacerse cargo de su propia subjetividad al entender cómo han llegado a ser lo que son, y entonces decidir cómo quieren ser y qué quieren hacer, llevando a cabo procesos de subjetivación primero como sujetos empíricos y luego como maestros/as; por eso puede afirmarse que ellos y ellas han sido subversivos de su propia historia. Estos procesos les han permitido también reconocerse con capacidades y posibilidades para decidir, como sujetos agentes en la dialéctica del orden social. La decisión de asumir procesos de subjetivación, "la determinación de lo que debe ser el sujeto, la posición que asume para llegar a ser sujeto legítimo" (Cubides: 2006), es además un ejercicio de libertad propio de las maneras en las que estos/as maestros/as se han formado, desde las que han podido decidir el tipo de sujeto que quieren ser, y a partir de las cuales se han orientado hacia la transformación de formas sociales y políticas deseables.

A partir de los relatos de los y las participantes es posible decir que la subjetivación y la resistencia precisan de un sujeto con confianza en sí mismo, autodeterminación y autorreconocimiento, características necesarias para enfrentarse con otros y consigo mismos para asumir la transformación que les exige su lectura del mundo. Dichas características han sido resultado de los procesos vividos en escenarios de reconocimiento, acompañamiento y libertad, en situaciones de acogida y visibilización, en medio de la pluralidad, propiciada por quienes les han dado un lugar válido en el mundo, la posibilidad de la voz, y de la acción; escenarios en los que al mismo tiempo que desarrollaron la capacidad de reflexión y de crítica que impulsa a la acción, confirmaron que no eran la única voz sino una entre muchas otras, lo que significa ponerse en el lugar del entre-nos, del mundo compartido, que deriva en un sentimiento vinculante con los demás, y en la necesidad de rescatarse y favorecerse mutuamente. Finalmente la subjetivación exige al sujeto asumirse en permanente construcción, vivir la vida como un permanente aprendizaje, no sentirse nunca listo ni acabado sino siempre en proyecto.

II. La resistencia como eje que articula los demás rasgos de la subjetividad política

Como ya se dijo, uno de los hallazgos fundamentales de la investigación, es que la subjetividad política de estos maestros y maestras se configura biográficamente a partir de cuatro rasgos que son, la pluralidad, la conciencia histórica, la resistencia y la alteridad, y en cada uno de ellos y ellas un rasgo se

vuelve central nucleando y potenciando los demás, por eso hablar de uno de los rasgos implica mostrar sus entrecruzamientos con los demás. En la biografía de Juana el rasgo que emerge como central es la resistencia; este comienza a configurarse tempranamente en su historia, y se reconfigura a lo largo de experiencias vitales que comienzan en el hogar, pasando por el colegio, los grupos de estudio de la universidad, los espacios laborales, el sindicato, entre otros. A partir de sus relatos puede afirmarse que las reflexiones y cuestionamientos a las lógicas con las que funciona el mundo pudieron ser apropiadas e interiorizadas, gracias a que los principios y valores sobre los que se tejieron no se le presentaron como formas aparentes, sino que hicieron parte de prácticas vividas coherentemente en su familia, y posteriormente en otros espacios significativos en su proceso de formación. La subjetivación hacia la resistencia se convierte en una actitud propia de su personalidad desde muy joven, y se afianza con la llegada a la universidad y a otros escenarios del mundo de lo político donde participó en la reivindicación de derechos fundamentales, y en los que recogió argumentos para validar su actitud de resistencia. Desde la resistencia, como rasgo central, esta maestra se ha configurado como sujeto político.

Los criterios de decisión desde los cuales esta maestra se desacomoda y se dispone a la acción, son alimentados y forman un tejido de trama densa con una **conciencia histórica** que le permite acceder a comprensiones y explicaciones lógicas de las estructuras de la realidad, para entender por qué las cosas son o funcionan de cierta manera; se conoce el mundo para cambiarlo, y se toma conciencia de las lógicas propias de la cultura para enfrentarlas y transformarlas. La conciencia histórica posibilita desarrollar una capacidad de juicio, que en términos de Arendt (1997) implica pensar desde el punto de vista del otro y asumir la pluralidad que somos; como espectadores de un mundo común, juzgar es pensar con mentalidad extensa, poniéndonos en el lugar del otro, pero pensar por sí mismos; por eso el juzgar sólo es posible en un espacio potencialmente público, desde el cual disponerse con actitud firme ante lo que debe ser el mundo,

*"...lo que me ha hecho de verdad tomar una postura, es haber aprendido el método materialista dialéctico, eso es lo que me ha permitido mirar la realidad desde otra óptica, buscar **no quedarme en las apariencias** sino tratar de buscar las causas; esa manera de ver la vida hace que uno aprenda a tomar postura desde la relación con mi compañero, con mi hija, la relación con el trabajo, la relación con el sindicato, todo ha hecho que tenga esta posición..."*
(5-3, I)

El rasgo de la conciencia histórica se ha venido configurando en esta maestra a partir de planteamientos teóricos construidos en comunidades académicas, en las que alcanza comprensiones y explicaciones de las estructuras, de las lógicas y del funcionamiento del mundo, que le aportan claridades teóricas para entender lo que pasa, y sobre las cuales puede teorizar, argumentar, y en general abordar discursivamente; pero ha sido principalmente desde sus

experiencias vitales como ella ha develado realidades con las que supera las apariencias y llega a las verdaderas causas de las cosas:

(Juana 16-2, 1) "...haberme tocado la operación Orión con los muchachos, ver matar los niños, ver que los vistieron de camuflados, que aparecieron de falsos positivos, toda esa guerra con los bombardeos en los helicópteros todo ese asunto, pues uno no puede quedarse sin posición...Cogían a todos los muchachos y los amarraban así en la subida en postes, todo el día los muchachos al sol y al agua, entonces son cosas que lo hacen a uno tomar posición. Entonces ahí me parece que acaba de reafirmarse todo esto...luego en la Divisa pos-operación Orión, igual, pues las condiciones no cambiaron, que les hubieran dado empleo, vivienda, no, pues la guerra siguió. La guerra siguió soterrada, las condiciones de las familias igual..."

Gracias a la conciencia histórica, Juana ha podido revelar un mundo social e históricamente construido, un mundo resultado de acciones humanas en el transcurrir del tiempo, develando así el sentido de la dialéctica de la realidad, y la posibilidad de ser transformada mediante su agenciamiento. Desde la resistencia Juana ha accedido a la conciencia histórica y con ella se ha sabido contextualizada e histórica, ha salido de su propio yo y ha puesto la mirada en los otros del mundo al reconocer discursos, poderes, y acciones naturalizadas que afectan a muchos y no sólo a sí misma; ha formulado preguntas que antes no tenía, se ha hecho consciente de cosas de su propia existencia, de exclusiones y dominaciones compartidas, y del papel que juega el maestro en la sociedad, disponiéndose a no descuidar su ejercicio ni abandonar la pregunta por quién es. La conciencia histórica y la resistencia se anudan en una sola madeja que desacomoda al sujeto y le pone en un lugar de acción; las comprensiones del mundo aportan elementos para saberse situado y responsabilizarse con el devenir, son una fuerza de resistencia y una herramienta para la construcción del sujeto agente.

Las vivencias y sus respectivas comprensiones le han permitido hacer de la conciencia histórica un puente entre pasado y futuro, como plantea Gadamer (1993), convirtiéndola en el fundamento para la construcción del mundo propio y social; comprender y explicar las realidades del mundo ha posibilitado además hacer visibles a muchos otros que (también) padecen dolores e injusticias, pues al develarse la verdad se develan esos "otros" con quienes se habita el mundo. Como ella afirma, la explicación-comprensión del mundo **des-automatiza** al sujeto, lo saca de la lógica instrumental en la que lo inserta el sistema, y por esta vía se **humaniza**, se sensibiliza frente a los demás, se devela el rostro del mundo que deviene en resistencia. Mediante las narraciones del mundo ella no sólo ha podido saber y repetir las historias, sino ante todo desarrollar esa capacidad de juicio necesaria para actuar en él, desacomodarse y generar un compromiso político frente a lo que acontece, que despliega en su actuar como maestra.

Con Ricoeur hay que decir (2005) que la interpretación del mundo es un proceso de pensamiento que va de la explicación a la comprensión; en su

búsqueda el sujeto se desplaza en un ritmo incesante entre el campo de las significaciones del texto del mundo, de los signos de la humanidad, y el sentido o proposición de mundo que se ofrece, llegando finalmente al sí propio, al cuestionamiento del sentido de la vida y a la pregunta por la dirección que debe tomar, y que en últimas le permite comprenderse mejor.

Descongelar el mundo por la vía de la conciencia histórica e identificar opciones de transformación a través de la acción resistente, alimenta un sentimiento de esperanza hacia otros mundos posibles, mundos más justos, más solidarios y respetuosos, más humanos, donde se dignifique la existencia, donde se supere el sentido instrumental en el que se ha puesto a cada ser, y donde la vida en colectivo cobre sentido e importancia. Pero –como afirma Juana- desde el lugar de la resistencia sólo el desencanto y la inconformidad puede salvarnos, sólo así podremos construir nuevos caminos, formas alternativas a las actuales, como politizar el mundo, la escuela, la familia, y reconstruirlas bajo nuevas lógicas.

Tal como ya se expresó, las reflexiones de esta maestra no han sido el resultado de monólogos en solipsismo sino deconstrucciones en colectivo, en escenarios de socialización donde fue visibilizada, en múltiples espacios en los cuales por la vía de la palabra y en comunidad académica ha abordado la realidad. Ese *estar con otros*, vivido en el marco familiar y de los amigos, o en escenarios de acción colectiva en los que se fortalece la acción conjunta, le ha permitido un reconocimiento como sujeto público desde la infancia, ser un *alguien* que siempre ha podido poner en juego su palabra y su acción. Así ha recogido elementos para pensarse a sí misma y al mundo, para hacerse cargo de su voluntad y emprender acciones para la transformación.

(Juana 18-3,1) "...fue con ellos, mis hermanos y mi compañero, y el asunto en la universidad, pero desde la universidad no, por eso es que decimos que uno va a la universidad pero no solo a clase, o sea lo que se mueve en la universidad es el cine, el teatro, la cafetería, las personas tan diversas que uno se encuentra...el aprendizaje fue más en los grupos de estudio, en participar en las asambleas, en escuchar que se podían hacer asambleas, que el estudiante tiene palabra, ahí yo me entendí como un sujeto, que ya era una profesional pero no para resolver mi problema individual solamente, eso no quiere decir que no estuviera preocupada por mi problema individual, pero que ese no era lo más importante; sino que era necesario pensarse y transformarlo".

La resistencia además de requerir de la pluralidad y de la esfera pública como escenario para su configuración, potencia la emergencia de las mismas como condiciones de aparición con otros/as, como requisitos para garantizar una realidad del mundo desde la que es posible crear otras realidades. La creación de la esfera pública es necesaria como escenario en el que pueden unirse las fuerzas de muchos/as dejando de lado, como afirma Arendt (2003), los intereses privados para tener en cuenta el punto de vista de los demás, para compartir interpretaciones y con ello permitir que se revele cada *quien* en un espacio común. A partir del rasgo de la resistencia el sujeto busca revelar su

iniciativa de crear algo nuevo para el mundo, lo cual sólo puede darse mediante la acción y el discurso en la esfera de los asuntos humanos, en el entre-nos, y en condiciones de pluralidad.

En dicho espacio común se afianza el sujeto político con la posibilidad de la palabra y de la acción, y a través de éstas se logran comprensiones de la realidad que por sí mismo el sujeto no alcanza pues carece de la perspectiva plural que ofrecen los demás, ya que sólo conversando en colectivo se hace visible el mundo, como lo explica Arendt (1997):

"lo decisivo de la libertad de hablar, de hablar los unos con los otros, no es de ninguna manera que cada cual pudiera decir lo que quiera, o que cada hombre tenga el derecho inherente a expresarse tal como sea. Aquí de lo que se trata más bien es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su plena realidad porque se le muestra y manifiesta siempre en una perspectiva que se ajusta a su posición en el mundo y le es inherente. Sólo puede ver y experimentar el mundo tal como éste es «realmente» al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí sobre él, intercambian sus perspectivas."(p 79)

En tanto la resistencia es una reivindicación de la acción, es una exigencia de la esfera pública, único lugar donde se hace efectiva la libertad como posibilidad del sujeto para ser y hacer, y consecuentemente es un rescate de la pluralidad. Como afirman García, Restrepo y Urrego (2013) la acción está concebida como acto de creación, como fuerza e impulso, como novedad que requiere de un espacio de reconocimiento para poder emerger, y que sólo puede darse en el "entre nos"; en este sentido, la resistencia propende por la pluralidad, condición humana en la que cada uno hace su aparición en el mundo de lo público mediante acción y discurso, y lleva a cabo su segundo nacimiento, que es requisito para la acción porque sin mundo común no hay política. Al propender por el rescate de la dignidad y de las posibilidades propias y de los "otros", la resistencia rescata la pluralidad y la experiencia política.

Igualmente al asumir una posición en contra de las dominaciones Juana también ha desplegado el rasgo de **la alteridad**, entendida como acogida y hospitalidad de los otros y las otras –sus estudiantes- por fuera de cualquier contrato previo, asumiéndolos como un compromiso ineludible; esto significa tejer lazos que unen existencialmente con esos otros, ocuparse de ellos y darles un lugar. Además como dice Restrepo (2013:5)

en la experiencia de alteridad el otro es reconocido como alguien, no como algo, con quien se quiere establecer una relación de acogida, reconocimiento, responsabilidad, que me permite descubrirme en mi propia singularidad y diferencia, pero además valorar las alternativas y los universos de sentidos que el otro me expresa.

Esta disposición a hacerse responsable de otros y otras obedece, como ya se dijo, a una ampliación del círculo ético y al reconocimiento de la condición de humanidad de los demás, reconociendo se el sujeto en un mundo compartido del cual también es responsable.

El rasgo de la **alteridad** en Juana también se ha configurado a lo largo de su biografía, como resultado de la acogida y el acompañamiento vivido en los diferentes escenarios de socialización. Hoy este rasgo de su subjetividad política es la respuesta a un sentido de corresponsabilidad con los otros/as que la lleva a replantear su papel como maestra, a realizar acciones de acogida en el aula como parte de un compromiso social, y a aportar en el rescate de algo de las vidas de niños y niñas en contextos de vulnerabilidad, en los que ha confrontado lo que creía conocer. Por eso desde su rol de maestra ya no simplemente enseña, sino que busca protegerlos, acompañarlos y ayudarlos a sobrevivir desde sus particularidades:

"...Ahí tocaba que la educación física era simplemente una excusa para acercarse al muchacho y ver cómo le ayudaba a sobrevivir en esa situación tan horrible..." (Juana 14-1, I)

Como puede evidenciarse, los rasgos de la subjetividad política se tejen a lo largo de la biografía de esta participante en una trama densa desde la resistencia, que los enlaza y re-direcciona en permanente fluir; así, resistencia, conciencia histórica, pluralidad y alteridad, son en Juana diferentes hilos de un mismo tejido que la hacen un sujeto político, un sujeto de acción.

III. La resistencia como rasgo que transfigura su ser y su rol.

"...la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro..."
C. Skliar

Recogiendo la propia historia, las experiencias y aprendizajes, que le han permitido configurar los rasgos de la subjetividad política, y confrontar las realidades sociales que han atravesado su existencia, Juana, maestra de primaria, se la juega en la cotidianidad de la escuela resistiendo a lógicas de dominación que invisibilizan, coartan o niegan al sujeto, negándose a reproducirlas y a permanecer inerte frente a ellas. Allí se resiste al sentido instrumental y mecanicista de la educación que cosifica a las personas, y en contravía busca convertir el aula en un espacio de respeto, reconocimiento y solidaridad, en una esfera pública en la que se garantiza la pluralidad, la posibilidad de palabra y acción en cada niño y niña, para que puedan develar y construir su identidad. También promueve derechos y deberes, fomenta

valores, el cuidado del otro y el autocuidado, en la búsqueda de vincular a cada uno con los demás. Además apunta a cualificar los procesos de pensamiento y la capacidad reflexiva de sus estudiantes, inculcando una conciencia del mundo y una actitud reflexiva frente al mismo, como forma de empoderarlos y de contribuir a que no sean sujetos deficitarios sino sujetos de posibilidades. Su resistencia y su búsqueda de transformación de la escuela, la llevan a hacer del aula un espacio de debate, un espacio para la palabra, para que mediante el decir y hacer cada uno tenga la posibilidad de ser una promesa para el mundo.

"...en la medida que yo trate al niño como un sujeto y lo haga sentir como una persona que es un ser íntegro y que tiene toda una potencialidad, y que ese sujeto pertenece a una familia, y que esa familia pertenece a una sociedad, entonces yo sé que se está haciendo algo..." (3-3,II)

Sus convicciones sobre la educación como un ejercicio humanizado y humanizador, la llevan a darle un carácter político a su tarea de maestra, a reconocer en cada estudiante su condición histórica, y su capacidad de palabra y de acción, como vía para llevar a cabo lo infinitamente improbable. Su compromiso por fomentar otro tipo de relaciones con los y las estudiantes, parte de entender la educación como la posibilidad de acoger a los otros/as de manera responsable; y esto obedece a que asume su rol como un aporte social y una responsabilidad ineludible, y no simplemente como una forma de ganarse la vida; por eso su apuesta por el mundo se concreta en una apuesta educativa en la que promueve reflexiones y explicaciones de la realidad para desnaturalizar lo que acontece, mostrando con ello que hay diversos caminos y posibilidades de ser y hacer, humanizando su práctica a partir de procesos de reconocimiento, y aportando a la configuración de subjetividades políticas.

Entender lo que han sido la educación y la escuela, la lleva a actos de resistencia con prácticas y discursos tradicionales, y a la contextualización de sus acciones para responder a las características y necesidades de sus estudiantes. Esto la lleva a revisar y confrontar permanentemente su práctica pedagógica para no reproducir los procesos de subjetivación que constriñen la subjetividad, y en su lugar apostar por el despliegue de múltiples subjetividades, revisando su relación con los estudiantes desde las lógicas del micro-poder.

"...Yo pienso que es hablar con el muchacho, estar ahí, persuadirlo, explicarle, escucharle, y simplemente era preguntarle al muchachito, acercarse, no regañarlo en público, llamar a la mamá para averiguar que pasó ahí...no acabarlos, terminarlos y aplastarlos, no pararse en la dificultad, eso no sirve para nada, eso acaba con el otro..." (21-2,II)

Humanizar su trabajo es una de las formas de resistir a las lógicas instrumentales del ejercicio docente, y es lo que le permite abrigar la esperanza por otro mundo soñado; es rescatar al sujeto, dignificar su existencia, darle un lugar en el mundo, en medio de los otros y las otras, y por la vía de la palabra.

Humanizar la escuela es garantizar la política allí, es decir, la existencia del mundo común que une y separa al mismo tiempo a todos y todas; por eso su apuesta es política en términos Arendtianos, porque política significa libertad para hablar y actuar, posibilidad de ser y aparecer ante otros, es tejer vínculos entre diversos en medio de relaciones de reconocimiento.

Discusión final

A partir de los relatos de los y las participantes y de las interpretaciones de los mismos, se puede afirmar que la configuración del rasgo de la resistencia mediante procesos de subjetivación, es la posibilidad del sujeto de rechazar lo que se le impone y de hacer efectiva su libertad; la resistencia es una confirmación del *Dasein* Heideggeriano que afirma que "no sólo estamos en el mundo sino que hacemos parte de él" (2003), que tenemos un papel activo en el mismo; es concretar la posibilidad histórica de *ser siendo* y de hacer-se (en) el mundo.

La resistencia es la vía para que un maestro sujeto político se oponga a la reproducción de discursos hegemónicos y de estructuras que no permiten la construcción del mundo común; para la construcción con otros/as de nuevas significaciones sobre la vida, abriendo así nuevos horizontes de existencia. Desde el lugar de la resistencia, maestras y maestros tienen elementos para liberar antes que constreñir subjetividades, para favorecer la emergencia de subjetividades plurales, reflexivas y conscientes que permitan a cada sujeto tomar distancia con la historia personal y colectiva que le enmarca, y disponerse a la creación de otras nuevas.

En la configuración de subjetividades resistentes es crucial develar la existencia del colectivo, y promover la formación de una conciencia histórica que se cruce con la biografía de cada quién, para ayudar a emerger así un sujeto que pueda pararse políticamente en el mundo; pues como afirma Husserl (citado por Luna:2006) la conciencia del mundo-el afuera-remite al sujeto; si no hay conciencia del mundo que pase por la piel no habrá procesos de conciencia internos que devuelvan al mundo con reflexión y acción.

Con los relatos de los y las participantes se evidenció que desde temprana edad, en el marco de esferas públicas, los sujetos pueden configurar subjetividades activas, reflexivas, resistentes y reconocedoras de un mundo plural, pueden empezar a develarse como actores políticos. En este sentido la escuela tiene la tarea de comprometerse en la formación de niños, niñas y jóvenes como sujetos de acción, sujetos críticos que se conviertan en una promesa para el mundo porque pueden añadir algo nuevo al mismo, alimentando de esta manera la esperanza de la transformación. Pero esto requiere de maestros/as que sean sujetos políticos, ciudadanos de la escuela,

potenciadores de ciudadanías y constructores de mundos posibles, a quienes les quepan muchas significaciones del mundo y no sólo las propias, maestros comprometidos con una causa que es social, en la que sientan y asuman al otro y la otra como su propia responsabilidad.

Afirmar que a la escuela no le corresponde asumir una postura política es afirmar que no le corresponde preocuparse por los asuntos del mundo, es dejar de reconocer que todo lo que acontece está mediado por decisiones que emanan del espacio de lo político y se determina políticamente, y es aportar a hacer de la política y de lo político ejercicios exclusivos de algunos con objetivos particulares. Por eso es urgente que hoy desde la escuela, maestros y maestras tomen posición frente a lo que políticamente pasa o no, emprendan en sus aulas acciones políticas que contribuyan a la creación de un mundo común. Esta tarea comienza en las facultades de educación con la creación de espacios de debate y deliberación donde se visibilicen las personas y las realidades del mundo, y donde se reflexione acerca del papel de cada quien en ellas, contribuyendo así a la configuración de subjetividades políticas en los ciudadanos del presente y los profesionales del futuro.

Finalmente es posible decir que la subjetividad política, ese ámbito propio del sujeto, se configura en lo público y vuelca al sujeto al mundo de lo público; que la subjetivación mediante prácticas de sí, diluye las fronteras entre el sí mismo y los otros; y que un sujeto que configura la resistencia como rasgo de su subjetividad política es verdaderamente una promesa para el mundo al volverse un sujeto de acciones, acciones que pueden convertirse en la radical novedad en el devenir de la historia. Por eso, y retomando a Freire

...“Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia, de la violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las huellas físicas de las memorias culturales e históricas; de la violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas; de la violencia contra los discriminados; de la lucha contra la impunidad que estimula el crimen, el abuso, el desprecio de los más débiles, el desprecio ostensible a la vida; vida que continúa siendo un valor sin precio.” (2006: 146).

Referencias bibliográficas

Alvarado, S. (2012) Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina. Módulo virtual-CLACSO.

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

Arendt, H.(1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós

_____ (1997) Qué es la política. Barcelona: Paidós.

_____ (2005). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Berger, P y Luckmann, T. (2001) La construcción social de la realidad. argentina: Amorrortu editores.

Cubides, H (2006). Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (2006) Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata. Recuperado de http://books.google.com.br/books?id=aZ0UYuRf_kUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Gadamer, H. G. (1993). El problema de la conciencia histórica. Madrid. Tecnos.

García, D. Restrepo, L. y Urrego, A. (2013) Sentidos entre-tejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras. Tesis de maestría. CINDE-Sabaneta.

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI editores.

Heidegger, M. (2003). Ser y tiempo. España: Editorial Trotta

Luna, M. (2006) La intimidad y la experiencia en lo público. Universidad de Manizales. CINDE. Medellín.

Restrepo, L. (2013) Alteridad, política y pedagogía. Una respuesta ética frente a la existencia del otro. Tesis de maestría. CINDE- Sabaneta.

Investigación: "Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín". Cinde- Universidad de Manizales

Ricoeur, P. (2005). *Del Texto a la acción*. México: Fondo de cultura económica.

Skliar, C. (2007). Convivencia, hospitalidad y educación en tiempos desalmados. En: *Revista Novedades Educativas*. N°200, año 18, agosto. P 48-51.

Taylor, Ch (1996) *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.

Urrego, A. (2013) *La Pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del "entre-nos"*. Tesis de maestría. CINDE-Sabaneta.