

Cómo citar este artículo

Pineda Martínez, E. O. y Orozco Pineda, P. A. (2018). La formación política como humanización mediada por la experiencia estética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (53), 53-68.

| La formación política como humanización mediada por la experiencia estética

The political formation as humanization mediated by the aesthetic experience

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Universidad Santo Tomás
edgarpineda@usantotomas.edu.co

Paula Andrea Orozco Pineda

Corporación Universitaria Minuto de Dios
paulaorozpi@gmail.com, paula.orozco@uniminuto.edu

Recibido: 17 de noviembre de 2016

Evaluado: 01 de abril de 2018

Aprobado: 24 de abril de 2018

| Resumen

El presente artículo de reflexión, pretende caracterizar los conceptos generales para la comprensión de la formación política, como potencia humanizadora en estudiantes universitarios. Para alcanzar este propósito se asume la perspectiva de la estetización de la política que se viene adelantando en las prácticas sociales y las expresiones estéticas en los jóvenes. Concluye con unos lineamientos educativos generales para implementar este enfoque dentro del ejercicio de aprendizaje universitario. Este artículo de reflexión surge del análisis de categorías sobre currículo, subjetividad, formación política y pedagogía problemática, originadas en ejercicios de cartografía social pedagógica con estudiantes universitarios, en el marco del proyecto de investigación *Cartografías pedagógicas y narrativas* educativas en contextos de paz y democracia¹.

Palabras clave: Educación para el desarrollo, Experiencia estética, Formación política, Humanización política, Pedagogía problemática.

| Abstract

This reflection article pretends to characterize the general concepts for the politics formation comprehension, such as a humanizing power in college's students. To overtake this proposal, it is assumed the perspective of the political aestheticization that is being overcoming forward in the social practices and in the youth aesthetic expressions. It is concluded with a general educational guidelines to implement the focus into this college learning exercise. This reflection article rises from the analysis of categories about the curriculum concern, the subjectivity, the political formation and the problematic pedagogy originated in pedagogic social cartography exercises with college students in the framework of the investigation project *Pedagogical Cartographies and educational narrative* in peace and democracy contexts.

Keywords: Education for the development, aesthetic experience, political formation, political humanization, problematic pedagogy.

| Introducción

Las diferentes tensiones y posibilidades que poseen y manifiestan los jóvenes en el ejercicio de la política, demuestran una fuerte tendencia al desarrollo de expresiones estéticas y artísticas, expuestas en diferentes medios y contextos, generando de este modo un fenómeno social plural y altamente creativo, denominado: la estetización de la política. Estas expresiones, en su mayoría, se orientan hacia diversas formas de expresión estética y artística, generándose un fenómeno social que antes no existía, o, al menos, no con la fuerza, pluralidad y creatividad que actualmente se presenta. Sí en los años sesentas y setentas se consideraba que el arte debería reflejar y promover las luchas y reivindicaciones del pueblo y los oprimidos (Sierra León, 2014), es decir, el arte debería ser político por principio y, por tanto, el arte al servicio de la política, lo que hoy en día se propone es casi lo contrario: la política como forma de expresión artística y estética, la política al servicio del arte desde las narrativas transmedia y de la cibercultura.

De esta manera, la experiencia estética tecnomediada y transmediática (Scolari, 2009), constituye uno de los ejes nucleares para entender los procesos de constitución de la subjetividad contemporánea (Amador, 2010). En tanto prácticas sociales, las expresiones estéticas han configurado universos de significados de una alta densidad simbólica y política, con la consiguiente proliferación de una ingente cantidad de identidades colectivas que garantizan, y a la vez restringen, paradojas y contradicciones de la subjetividad, manifestadas en sus nomadismos, devenires, metamorfosis y mutaciones (Amador, 2010). En otro modo, uno de los principales efectos de la estetización de la política, ha sido la configuración de subjetividades que, ante la variedad en la oferta de diversos mundos posibles, desde el punto de vista estético y la unidimensionalidad de oferta de mundos políticos, ha llevado a que la gente, y principalmente los jóvenes, se adscriban doctrinaria y ortodoxamente a un mundo de sentido unilateral y unívoco, o, por el contrario, se desplacen, muten o coexistan en o hacia ámbitos estéticos, cuyas manifestaciones políticas pueden ser contradictorias o paradójales (Amador, 2013).

De esta forma, la experiencia estética conlleva una nueva actitud y posicionamiento frente a la política, la cual, a su vez, ha comenzado a caracterizarse por los mismos atributos del arte: es creativa, autónoma, libre, desatada y no canónica. En efecto, las adscripciones a universos de sentido que las expresiones estéticas poseen, no pertenecen a un lugar político específico; por tanto, no deben verse como localizadas necesariamente en un lugar único y unidimensional, sino como un ámbito anamórfico, múltiple y heterogéneo. Estos *no lugares* de construcción de la política, a través de la experiencia estética, es lo que se va a desarrollar en este artículo, desde la perspectiva de la pedagogía crítica y problémica, y los elementos transmedia de una cultura de la convergencia (Pineda y Orozco, 2016).

Para alcanzar este propósito, se revisarán inicialmente algunos problemas de la educación política formal para mostrar las bondades del concepto de experiencia, de cara a la formación de subjetividades. Enseguida, se identifican los principales desafíos que actualmente tiene la pedagogía problémica como educación política, desde la perspectiva de la experiencia estética, destacando, entre otros, el arte como humanización, la relevancia de una pedagogía del acontecimiento, las narrativas como espacios biográficos (Orozco y Pineda, 2017) y, la educación como relato de formación, todos estos resultantes de grupos focales y ejercicios de cartografías sociales con estudiantes universitarios.

| Metodología

En este sentido, respecto de la investigación que dio origen al presente artículo de reflexión, esta se abordó desde el enfoque cualitativo, utilizando técnicas propias de la investigación social (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se trata de una sistematización de experiencia educativa desde el enfoque praxeológico (Pineda y Velásquez, 2015), que aborda la realidad a partir de rasgos cualitativos de una situación particular, donde las experiencias objeto de sistematización son producto de una construcción colectiva, que obedecen a procesos complejos e indeterminables, dada la naturaleza subjetiva que caracteriza todo un hecho social (Zarate, 2010).

De esta manera, para la elaboración, aplicación y análisis de los instrumentos de recolección de información se identificaron como categorías de análisis las siguientes: narrativas de formación política y ciudadana, escuela de formación ciudadana, cátedra de la paz, transmedia, experiencia estética, intereses, motivaciones, apropiación y aplicación de aprendizajes de los participantes, logros y dificultades del proceso. Para el proceso de observación del curso objeto de reflexión, se utilizó la técnica de la observación participante (Hernández et al., 2006), dada la interacción que el docente, como investigador de su práctica, hizo con los participantes del curso. De ahí que, para indagar por la apropiación y aplicación de los aprendizajes adquiridos, los logros y las dificultades, se haya utilizado una matriz denominada informe de narrativas y subjetividades políticas, la cual permitió realizar una observación estructurada, con base en las categorías seleccionadas.

Dicha matriz, estaba compuesta por las siguientes variables: actividades realizadas, avances del proceso (cualitativos), dificultades y recomendaciones, experiencia estética, compromisos asumidos y responsables de los mismos. Así las cosas, el registro narrativo subjetivo mencionado se complementó con tres grupos focales de socialización de las experiencias estéticas, en torno a la formación política, para la discusión e identificación de los logros, las dificultades, los aprendizajes y las narrativas sobre formación y educación política. Entonces, la metodología para el desarrollo de los grupos focales se tuvo en cuenta bajo los preceptos conceptuales del enfoque praxeológico (Juliao, 2011) y metodológicos de la investigación educativa desde la pedagogía praxeológica (Orozco y Pineda, 2017).

Seguido, en el desarrollo del marco referencial y teórico, al interior de la clase, se trabajó la prospectiva social y educativa como estrategia metodológica; esta permitió generar imágenes e imaginarios, en palabras de Nussbaum (2010) “Imaginación narrativa” (p. 132), sobre temáticas específicas en el campo de la ciudadanía, la paz, los escenarios de postconflicto y los agenciamientos juveniles, permitiéndoles a su vez entender la problemática, proyectarla y diseñar una adecuada planificación de eventos y/o acciones que incidan en los objetivos de acercamiento a la realidad.

Hay una semilla en América Latina, se llama prospectiva crítica y está rompiendo paradigmas. Su osadía es plantear que una utopía puede ser posible que sus ciudadanos puedan construir una mejor calidad de vida y transformar su destino colonizado. Ahí se ubica a la prospectiva social. Poco a poco ha empezado a tomar forma una corriente latinoamericana que pretende construir futuros para transformar la calidad de vida de la gente, y esto ha de ser desde la gente misma. Un tema fundamental en la prospectiva social es la seguridad humana en todos los campos, alimentaria, ambiental, de salud, comunitaria, física, política, económica, y esta estrategia metodológica puede dotar las herramientas para construir su futuro deseado. La seguridad con enfoque prospectivo pasa del concepto estatocéntrico al concepto antropocéntrico, esto es, a los seres humanos como el centro vital de esta seguridad. (Baena, 2009, p. 17).

En consecuencia, el grupo de estudiantes del curso objeto de estudio estuvo conformado por 28 sujetos, 20 de ellos hombres y 8 mujeres, de programas profesionales como Psicología, Ingeniería Civil, Administración de Empresas Agropecuarias, Ingeniería Ambiental y Negocios Internacionales. La media de edad es de 23 años, todos los estudiantes participaron activamente del curso que conllevó a una formación teórica sobre la política y lo político, agenciamientos juveniles, bioresistencias y cultura de la paz. Las experiencias estéticas de los estudiantes se trabajaron en múltiples plataformas, siendo la más utilizada la red social Facebook; se trabajaron además expresiones como muralismo, grafiti, fanzine y poster.

Los límites de la educación política

La lucha por la singularidad, y las reivindicaciones por unas identidades particulares, en donde haya mayor equidad de las condiciones materiales de participación y reconocimiento identitario, constituye sin lugar a dudas uno de los mayores retos que el mundo contemporáneo presenta, frente a los procesos de globalización y transnacionalización de la economía y la cultura (Gómez-Esteban, 2009). Sin embargo, la construcción de cultura política en la educación colombiana se ha reducido al problema de las competencias ciudadanas -en donde brillan por su ausencia los Derechos Humanos-, y las expresiones estéticas, artísticas e identitarias son reducidas a un mero formalismo procedimentalista, promoviendo el simulacro perverso que denuncia Martín Barbero (2004) y las falacias y peligros que encuentran Castillo y Sánchez (2003) en los rituales de la democracia en el ámbito educativo.

Probablemente, lo más grave desde el punto de vista educativo en la formación política y en particular de la educación ciudadana, sea el hecho de que los niveles de razonamiento moral puedan ser identificados con competencias ciudadanas. En efecto, en los documentos oficiales (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2009) se asimilan las competencias ciudadanas a las competencias de razonamiento moral, para explicar fenómenos y dilemas morales, y para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas sociales que enfrentan los estudiantes. Esta interpretación lleva a creer que un sujeto, por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral, asimismo se va a desempeñar en sus prácticas de convivencia ciudadana, sin importar el problema político y el contexto social (por ejemplo: ¿qué significan los poderes o las funciones de la rama ejecutiva o legislativa para los niños de comunidades indígenas que estudian en escuelas comunitarias?) o, en el contexto particular (se debe ser optimistas y tener actitud positiva frente a la política, sin tener en cuenta las acciones y prácticas de abandono de los políticos regionales).

En este sentido, la diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral, en forma mínima, se involucra con la competencia ciudadana (el uno es abstracto y formal, y la otra son contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorrespeto y legitimación). Ahora, es claro que sus niveles de desarrollo tienen que ver más con un mayor grado de flexibilidad, que da la variación o enriquecimiento del universo de presuposiciones que los actores sociales permanentemente están realizando en sus comunidades de práctica (Barragán, 2011).

De este modo, son muchas y contundentes las investigaciones empíricas en psicología política que demuestran la falta o nula correlación entre desarrollo cognitivo y conciencia moral (Seoane, 1988), así como la no correspondencia entre desarrollo moral (Kohlberg, 1982) y la conciencia política (Adelson, 1971, Haan, 1968, como se citó en Seoane, 1988). En estos trabajos, quedan tres aspectos en claro, a pesar de que muchos investigadores insisten en clasificar en los estadios kohlbergianos a sus sujetos: (i) Las reglas lógicas que los niños, las niñas y los jóvenes aplican sin problemas al mundo físico, resultan muy problemáticas de usar en el

mundo social. Además, (ii) si se acepta que la conciencia moral es neutral frente a los valores (Kohlberg, 1982), la conciencia política no lo es frente a los contenidos; los datos demuestran que la conciencia política no solo se involucra con la respectiva etapa de desarrollo moral, sino que depende de otras variables más asociadas con experiencias individuales (son trabajos realizados desde la perspectiva de la psicología política); y (iii) en un mismo nivel de desarrollo moral un sujeto puede desarrollar posturas políticas contradictorias con las de otro, dependiendo del lugar económico y cultural que ocupe en la sociedad y su condición religiosa, étnica o de género. Queda claro, que el desarrollo de la conciencia política (es decir, de cultura política) no puede subordinarse a totalidad al desarrollo moral, y mucho menos, cuando éste se entiende en términos formales deontológicos.

Entonces, es a partir del intercambio -negociación, transacción, interpelación- de significados, como el sujeto se va autorreferenciando con sus procesos identitarios, apropiándose de una(s) cultura(s) política(s), lo cual puede realizarse de diversas maneras, lateral y simultáneamente, descentrándose y autorregulándose en los contextos que se lo demanden o se lo posibiliten. Pero, este intercambio de significados sólo es posible mediante unas *condiciones políticas* que garanticen la aplicación de diversas formas de dialogicidad, alteridad y juridicidad.

De esta manera, proponer como objetivo de la educación política la potenciación de lo humano mediante la expresión estética, implica, por principio, tener en cuenta la tensión entre lo universal (o una idea abstracta de humanidad) y lo particular (o una idea situada y concreta de lo humano); asumir la dignidad como atributo central de lo humano en su singularidad, como espejo del género humano en general (Arendt, 2003), y entender que, la libertad está íntimamente ligada al devenir de los sujetos, al respeto, al diálogo y a sus múltiples formas de expresión.

Así, el principal riesgo que corre la tensión entre lo universal y lo particular, en materia de educación política, es la confusión muy común en ciencias humanas, en considerar lo universal como *universalizaciones* al estilo de “todo el mundo tiene que ser o tiene que tener”, en *generalizaciones* del tipo “todos somos iguales”, o con *leyes taxativas* sin ninguna consideración por las particularidades del sujeto y sus posibilidades de cumplimiento (Geertz, 2006, p. 103). Esta confusión, no sólo desvirtúa cualquier expresión estética, sino que despoja la posibilidad de que la educación política se convierta en una herramienta de potenciación de lo humano, en donde las capacidades de los individuos se asuman como el motor de la emancipación y la libertad, en el camino de búsqueda de la vocación ontológica de ser sujeto (Pineda y Orozco, 2016).

| La pedagogía problémica como reflexión de la praxis

Aunque la consideración de la relación entre lo teórico y lo práctico tiene una larga trayectoria en la historia de las ideas, no es hasta la última década de los noventa (90) y la primera década del siglo XXI, que se encuentra una teoría formal que se ocupa, particularmente, de dar cuenta de dicha relación. En este sentido, la tesis fundamental del enfoque praxeológico planteado por Juliao (2002, 2007, 2011), busca la fundamentación de la acción educativa para la pedagogía, donde se carga de significado y pertinencia el quehacer docente, a través de la reflexión sobre las prácticas. Lo anterior significa que, además de la perspectiva lógica, se tiene también en cuenta las dimensiones ontológica, ética y hermenéutica de la acción, entendiendo la acción humana desde una perspectiva prudencial para la transformación humana (Restrepo, 2017).

En ese sentido, Juliao (2011) retoma la postura de Jacques Grand'Maison, quien asume la praxeología como un proceso de investigación-acción “capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo de los

actores, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva” (Grand’Maison, 1975, p. 11). Al respecto, se entiende la educación como camino hacia la virtud, en este caso política como bien común. De esta forma, asumir la política como bien común (Tomás de Aquino, 1981;1997), el enfoque praxeológico de Juliao (2011), las bases epistemológicas de la praxeología (Juliao, 2014), la acción como prudencia en la praxis educativa (Restrepo, 2017) y las posturas de Freire (1990), hacen enfocar que la calidad en el proceso educativo depende directamente de la importancia social y moral del ejercicio de la profesión docente, que se manifiesta en el bien común y específico que esta aporta a la sociedad en general o a los miembros de la misma. Esto indica el valor que la praxeología le da al docente como actor social, sujeto político constructor de conocimiento, a partir de la reflexión constante de sus propias prácticas y accionares sociales y profesionales, como ejercicio reflexivo de las posturas surgidas en el acto educativo (Juliao, 2011).

De esta manera, si se entiende la praxeología como la disciplina científica que estudia la praxis, se comprende esta como una teoría de la acción humana, tal y como es postulada por la Escuela Austriaca de Economía (Von Mises, 1949, como se citó en Pineda y Velásquez, 2015). Por tal razón, una visión de la profesión docente desde la praxeología debe comprender los aspectos de la acción humana que son captados a priori; es decir, una profesión que identifica las leyes universales de los actos humanos, aplicando la lógica de cómo actúan los docentes a la hora de determinar sus preferencias, acciones y esquemas de medios y fines, a través de la acción humana que es la acción de la praxis, una acción que vincula a sus ejecutantes como principales protagonistas de sus experiencias.

Para la praxeología, el docente y sus estudiantes, en sus propias realidades del aula, son capaces de construirse y reconstruirse como sujetos y como ciudadanos, a través de las múltiples co-relaciones sociales, mediadas por las relaciones de saber, que en último son relaciones de poder, y que están presentes en el quehacer pedagógico (Juliao, 2011). Entonces, la labor educativa, desde la praxeología, tiene la capacidad para analizar su propia realidad socio-profesional, actuando sobre ella, interpretando la subjetividad que esta acción carga, y entendiendo que el quehacer educativo no es objeto, sino sujeto de investigación, cargado de particularidades y subjetividades que le imprime cada docente a su profesión misma, y cada estudiante a su proceso de aprendizaje.

En este sentido, cuando los actores del proceso educativo adquieren, apropian, ejercitan y hacen suyas en forma íntegra sus capacidades, se construyen y reconstruyen como ciudadanos y como sujetos éticos y morales. Esta posición praxeológica convoca a una revolución moral de la vida, siendo necesario apuntar a la formación de profesiones y profesionales que contribuyan a una sociedad civil decente y vigorosa (Cortina, 2000). De tal forma, que estas acciones de la pedagogía praxeológica se acercan a los postulados de la pedagogía crítica social, en cuanto “(...) es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores” (Freire, 2005. p. 118).

De esta manera, tanto Juliao (2014) como Restrepo (2017), proponen que, para la construcción de una identificación y existencia reflexiva, el sujeto debe seguir unas etapas de conciencia, reflexión e introspección, basados en una reflexión crítica de lo que hace, buscando la mejora de sus prácticas en un entorno social y cultural específico. En este sentido, se toman los elementos del enfoque praxeológico como categorías para la reafirmación política de las praxis y la subjetivación de los sujetos, en su vocación ontológica y su compromiso político.

En consecuencia, la práctica analizada desarrolla un espiral de análisis, basado en las categorías praxeológicas del observar, el juzgar, el hacer y el devolver (Juliao, 2011).

En primera instancia (observar), los jóvenes estudiantes y el profesor participante realizan procesos de identificación y autodeterminación, desde sus subjetividades como sujetos políticos. Seguido, los actores del proceso educativo (docente y estudiantes), analizan y constatan agenciamientos, prácticas políticas, movimientos juveniles y participaciones ciudadanas, donde los jóvenes son los protagonistas; en este momento se hace un énfasis teórico y metodológico a los elementos de las narrativas y las hipernarrativas presentes en la convergencia cibercultural (Orozco y Pineda, 2017). De esta manera, se aborda la fase del hacer, en la cual, a través de ejercicios introspectivos y desarrollos pragmáticos, los actores educativos generan visualmente un compromiso ciudadano.

Es precisamente en esta fase, llamada por Juliao (2011) como devolución creativa, en la cual se centra la reflexión de este artículo. Entonces, es en el ejercicio de expresión estética donde se evidencian las diversas acepciones, sentidos e intencionalidades que tienen los jóvenes hacia la política. De esta forma, las representaciones simbólicas, expresadas en las narrativas estéticas y transmedia sobre políticas, lo político y la política, significan y les dan sentido a las transformaciones sociales y a los agenciamientos, bioresistencias y actitudes democráticas de los jóvenes ante la realidad política. Es en estas expresiones estéticas donde se evidencian las tensiones de las representaciones simbólicas políticas, y por ende de la cultura política; donde según Lechner (2002), se evidencia el ámbito no- consciente, emocional y subjetivo de la política, donde los viejos dogmatismos, las antiguas visiones radicales en blanco y negro de la sociedad, las posturas irreconciliables, dan paso a una radicalización de la democracia, que implica una transformación de las relaciones de poder, en donde los acuerdos y los consensos siempre van a tener un carácter provisional, dado que las inequidades y exclusiones sociales siempre van a estar presentes; es en la experiencia estética donde florecen las posturas y posiciones sobre la política y lo político en los jóvenes.

| La experiencia estética

La ciencia moderna, apoyada en Descartes y el empirismo, ha convertido la experiencia en el principal criterio del método. De esta forma, la experiencia deja de ser ese saber que conforma lo que se es, o, para decirlo desde los postulados de Nietzsche, en ese saber que permite entender cómo se ha llegado a ser lo que se es. Con la ciencia moderna, la experiencia se convierte en experimento, en la base de la predicción y el control, de la verdad demostrable y nomotética. Se hace necesario, por tanto, replantear (y recuperar) una idea de experiencia que implique e involucre la subjetividad; hable del sentido que se le da al pasado, y del horizonte que se plantea a futuro; y permita *contar* y *relatar* lo que ha ocurrido o lo que hubiera gustado que ocurriera. En fin, una idea de experiencia que refleje y revele las diversas formas en que nos hemos hecho más humanos y nos abra las puertas a una interpretación narrativa de nosotros mismos.

De este modo, la experiencia, como dice Larrosa (2007), es lo que nos pasa, y su saber “se adquiere en el modo como va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex -per- ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través” (p. 34). Entonces, la experiencia implica estar abierto al acontecimiento, a lo que llega y acaece y, por tanto, nos vuelve vulnerables y frágiles; sus verbos describen hechos y acciones como padecer, sufrir, gozar, sentir, aprender, viajar, cambiar, proyectar y, sobre todo, formar (con todos sus prefijos: de-formar, con-formar, re-formar, pre-formar, trans-formar).

Por consiguiente, las historias mediante las cuales deviene la subjetividad no son pues totalmente propias; también, son historias contadas por otros, compartidas por otros; demasiadas son las voces que ocupan los ámbitos más recónditos de la propia vida y de la memoria; y permanentemente interpelan, juzgan, conciernen al propio sujeto, “nuestra historia es siempre una historia polifónica” (Larrosa, 2007, p. 612), para indicar que se puede aprender a componer la propia historia, a modificarla, a reinterpretarla.

Por tal razón, esta forma de interpretar la experiencia, proporciona la base conceptual y metodológica para entender la experiencia estética como apuesta filosófica y social, y por esa vía, asumir la educación política como proceso de potenciación de lo humano. Se puede continuar afirmando que, la experiencia estética se produce en el acontecimiento que subvierte y trastoca el deseo y el gusto, en la vivencia profunda de lo bello o lo horroroso, de lo sublime o de lo siniestro que le pasa y le acaece al sujeto; la que va conformando los gustos, las tendencias, los deseos y los imaginarios mediante los cuales, en virtud de su propia libertad, convierte y transforma la realidad en algo distinto, justamente al tamaño de sus gustos. Es así, que mediante la experiencia estética se trasciende la apariencia, la tozudez, y en muchas ocasiones, la vulgaridad de la realidad, tal y como se revela a los sentidos. Lo anterior, reafirma cómo en el arte siempre se esconde, cifrada y crípticamente, la liberación y humanización de la sociedad, mediante esa urgencia de negar, enriquecer, ficcionar, añadir o, simplemente, de expresar una inconformidad con la realidad.

La educación como relato de formación y la formación de subjetividades

El relato de formación, es considerado como la narrativa por excelencia de los años de aprendizaje, de los viajes iniciáticos y de la formación de la subjetividad (Gómez-Esteban, 2009). Aunque tiene sólidos y quizás mejores antecedentes literarios -como *Tristram Shandy* de Sterne o *Tom Jones* de Fielding-, el relato o novela de formación (el *Bildungsroman*, concepto nuclear en el humanismo alemán) alcanza su máxima expresión en Wilhelm Meister de Goethe, aceptada como uno de los tres factores que posibilitaron la emergencia del Romanticismo²; el impacto de esta obra no sólo se hizo sentir en los procedimientos narrativos canónicos de sus contemporáneos, sino que transformó y subvirtió patrones de comportamiento y relaciones sociales, profundamente arraigadas y tributarias del imaginario monárquico dominante (Gómez-Esteban, 2009). No obstante, la moraleja de la novela de Goethe es que, a pesar de los desvíos, errores y desventuras, el personaje alcanza su meta -ahora se diría, realiza su proyecto de vida- impulsado por una suerte de espíritu superior, en cuyo seno, la voluntad y la autoconciencia son sus principales motores.

Los relatos de formación posteriores a Goethe se distancian abiertamente de esta perspectiva edificante y, en el fondo, profundamente moralizante. Aunque el *David Copperfield* de Dickens o *La educación sentimental* de Flaubert quieren alejarse de esa visión ejemplarizante y autodirigida de Goethe, asignándole más espacio al azar y a la imprevisibilidad, es hasta el siglo XX con novelas como *El guardián en el centeno* de Salinger, *Retrato del artista adolescente* de Joyce o *En el camino* de Jack Kerouac; y en el ámbito latinoamericano, algunos cuentos de Andrés

² Los otros dos fueron la filosofía idealista de Fichte y la Revolución francesa. (Gómez-Esteban, 2009)

Caicedo o *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa, y más actuales, relatos urbanos como *Rosario Tijeras* de Mendoza, entre otros, que el relato de formación va a mostrar ese abismo entre el yo y el mundo tan propio de los jóvenes. Los personajes de estas novelas se ven inmersos en un mundo ajeno a ellos, sin posibilidades de afirmación y sin necesidad de proyección; viven el presente furiosamente sin importar si lo están haciendo bien o mal, el valor y el sentido de su propia existencia quedan subordinados a la experiencia inmediata, a los acontecimientos por venir, a las vivencias sentidas. El mundo, con todas sus instituciones y sus normatividades, se convierte en un obstáculo a superar, en un desafío a vencer, en un precepto que hay que transgredir.

Entonces, la subjetividad se entiende como intersubjetividad que viabiliza las múltiples interacciones frente al otro y frente a sí mismo. Esta concepción de la subjetividad, básicamente desde la perspectiva de su proceso de formación, es decir, como construida en las relaciones interpersonales a partir de las tensiones y conflictos con el otro y con el propio inconsciente, es compartida por la mayoría de teorías sociales (Torres, 2006; Zemelman, 2006), psicológicas (Wallon, 1985) y psicoanalíticas (Benjamin, 1997; Winnicott, 1992).

De este modo, desde el nacimiento construimos y nos representamos el mundo y la vida en función de los enmarcamientos y el tipo de relaciones que el otro nos propone, y que nosotros vamos asimilando y adecuando a nuestros deseos, necesidades e intenciones. Las formas de atribución de sentido y significado que hacemos de la realidad exterior y de nuestra vida interior, son resultado de ese proceso de ser constituidos, pero a la vez constituyentes, de esas relaciones sociales. Lo anterior, retomando algunos criterios del desarrollo de la teoría evolutiva de Henri Wallon (1985), no sólo por ser compatibles con el planteamiento, sino por sus profundas implicaciones educativas y pedagógicas.

Ahora bien, es importante resaltar que esta forma de entender la formación de subjetividades le debe mucho al Romanticismo. En efecto, fueron los jóvenes románticos (Schlegel y Novalis), quienes, reelaborando las tesis de Fichte, propusieron al arte y no a la autoconciencia, como el medio de despliegue de la subjetividad.

Lo que los jóvenes románticos toman de Kant no es otra cosa que la posibilidad latente en el pensamiento kantiano de pensar la *Bildung* humana (lo que nosotros entendemos como la historia de una cultura o como el desarrollo de un individuo en particular) como un proceso sin principio y sin fin determinados: como un devenir cuya *arché* es arbitraria y cuyo *telos* remite al infinito, literalmente an-árquico y a-teleológico. (Larrosa, 2007, p. 39).

Lo anterior, permite confirmar la hipótesis propuesta sobre cómo la formación de esa subjetividad desatada y sensible, característica de los jóvenes románticos, sigue siendo vigente y válida en el plano político y cultural de las juventudes contemporáneas.

| Relato de formación y acontecimiento

El acontecimiento constituye un hito, y un hiato en el relato de formación. Su naturaleza intempestiva hace que la experiencia se fracture y se abra a eso nuevo que está acaeciendo. El acontecimiento rompe e irrumpe en la narrativa de un individuo en la medida que se convierte en experiencia de sentido, en sucesos particulares que alteran el devenir del sujeto, generando nuevas configuraciones de su lugar en el mundo y en la realidad social (Bárcena, 2005).

Ahora bien, es importante reconocer las diferentes acepciones y definiciones que disímiles autores le dan al concepto de acontecimiento. En consecuencia, siguiendo a Badiou (1999) este entiende acontecimiento como momento creado, es decir, es el resultado contextual de una situación previa. En este sentido, el acontecimiento lo interpreta Badiou (1999) como una anomalía surgida de un evento previo, que a la vez se convierte en un nuevo hecho situacional, en muchos casos con sus propias características y significados. De esta forma, siguiendo a Piedrahita (2015), se entiende que la validez del acontecimiento radica en la huella histórica y en el hito narrativo que este configure, reconociendo su peso semántico y subjetivo.

Así, el acontecimiento produce nuevos significantes y nuevas subjetividades que logran afectar el evento originario y que, en muchas oportunidades procrea un nuevo hito narrativo, que explique y le dé sentido al evento que lo origina o que propicia un nuevo campo de estudio. Entonces, es en el análisis del acontecimiento como huella de subjetividad política, la que permite que los jóvenes restablezcan sus posiciones políticas o en algunos casos surjan dichas posiciones, ambas situaciones propias del devenir humano (Ortega, 2008). Por tal razón el acontecimiento es considerado una categoría fundamental en el desarrollo de subjetividades, en este caso, la experiencia estética y artística es el acontecimiento que genera un nuevo hito narrativo, la subjetividad política.

De esta forma, el acontecimiento también puede ser entendido como un analizador que hace hablar a la sociedad y hace revelar su dimensión oculta, y puede presentarse como accidente o catástrofe, pero intereses inmediatos o lejanos de algunas fuerzas sociales no permiten darle el (o los) sentido(s) que les corresponden (Marzouk, s.f.). Otras definiciones ponen el acento sobre el carácter histórico del acontecimiento, como es el caso de Gelibert (1973, como se citó en Marzouk, s.f.), quien considera que el acontecimiento es “una historia que se hace, que se está haciendo”, “un desenvolvimiento inédito” que hay que fijar. Algo diferente es lo que Morin (como se citó en Marzouk, s.f.) propone, al considerar que los sistemas sociales, al menos los sistemas sociales complejos, serían generadores de acontecimientos, y los procesos autogenerativos quedan en la mitad del camino entre el desarrollo embriogénico y los desarrollos accidentales, abandonados a los encuentros aleatorios entre sistemas y acontecimientos.

¿Qué implicaciones tiene el acontecimiento político en la educación como relato de formación?

El acontecimiento político es un hito narrativo en la construcción de subjetividades, es un evento significativo en la construcción de relatos y metarelatos sobre la autodeterminación del sujeto (Bárcena, 2005). Por ende, el acontecimiento político es un proceso de reflexión sobre las mismas prácticas de ser sujeto, se puede entender como una experiencia praxeológica (Juliao 2015) o, como una praxis humana con perspectiva de acción prudencial (Restrepo, 2017). En ambos casos, el acontecimiento político, es reflexión; por tanto, su influencia en relatos de formación es altamente significativa, debido a que el proceso reflexivo del acontecimiento político permite al sujeto analizar los pliegues de la subjetividad, de la autodeterminación y de su vocación ontológica.

En este sentido, el acontecimiento político como proceso de reflexión y construcción de subjetividades permite a las discusiones sobre los modos de la formación y educación política tener un hacedero de realidad y contexto. En este sentido, un solo acontecimiento político permite la generación de diferentes hitos narrativos y subjetividades, dando una polisemia de significados y significantes que, al ser analizados y reflexionados en comunidad, permiten

generar una verdadera formación política y ciudadana, tanto hacia afuera como hacia adentro del aula de clase. Es decir, que ante las dificultades que los sistemas educativos tienen al presentar corpus argumentativos y de formación que permitan garantizar la democracia, la convivencia, la seguridad ciudadana y demás obligaciones políticas y sociales, surge el acontecimiento político como posibilidad de educación divergente que promueve proceso de subjetivación política, que a su vez fortalecen la praxis ciudadana, la educación para la convivencia y la construcción democrática.

Así, la reconstitución retroactiva y la reflexión que los jóvenes de hoy en día hacen de sus acontecimientos políticos están inextricablemente ligadas a la experiencia estética y a los relatos fundacionales de nación. Si el acontecimiento conlleva una apertura hacia nuevos sentidos, al comienzo de otras posibles subjetivaciones, la estetización de la política abre la posibilidad de formas alternativas de relación con lo público y del ejercicio de la ciudadanía.

De esta forma, la experiencia estética permite trascender la política entendida únicamente como trasfondo abstracto o como práctica concreta que se produce a través del voto, para pasar a entenderla como la acción o actividad pública que sustenta la identidad y las narrativas propias de un sujeto individual y colectivo. Es así como las expresiones estéticas, corporales y artísticas, en general, pasan a convertirse en lugares y nichos sociales de manifestación e identificación política. Entonces, estas posibilidades de expresión son coherentes con una forma de entender la política como un espacio de participación plural, en donde tienen cabida y expresión las diversas singularidades, que además permite múltiples modos de subjetivación política (Mouffe, 2005; Lechner, 2002), así como de asumir explícitamente la diferenciación entre la política y lo político.

De esta forma, la experiencia estética trasciende la realidad inmediata del goce y se disemina por los genes culturales y atávicos de una propia idiosincrasia, y regresa a la conciencia cargada de una energía liberadora que quiere salirse de lo que instituye y oprime, de lo que coarta y reprime, de lo que impide la utopía y el sueño. De esta forma, la violencia, el principal mito fundacional de los colombianos, puede ser rechazada, exaltada, defendida, negada o incorporada a la experiencia estética y, por esa vía, contribuir estructuralmente en la formación política de la identidad narrativa de los sujetos.

Ahora bien, conscientes de la pluralidad y de las diversas formas de subjetivación, los y las jóvenes han encontrado en los acontecimientos estéticos y experiencias artísticas otros ámbitos, otras voces para desplegar la dimensión política de sus subjetividades. Estos acontecimientos separados de formas estructuradas y estructurantes de ser, sentir y hacer política, les permite expresar las emociones vinculados al ejercicio ciudadano, mostrando de esta forma las relaciones ocultas entre política y subpolítica. En consecuencia, siguiendo a Beck (1999), el fin de la subpolítica, no es más que, rescatar y recuperar las prácticas políticas de sujetos y colectivos marginados o automarginados de esquemas canónicos de acción política. En este sentido, el arte, el grafiti, las narrativas transmedia, las redes sociales, la instalación y la ocupación de espacios urbanos se configuran como espacios y mediaciones interesantes para la movilización y participación política de los y las jóvenes. Es así, que estos espacios y actitudes subpolíticas conforman subculturas políticas que propugnan por la autodeterminación, la libertad de elección, la construcción de nuevos ámbitos de lo político (como los grupos ambientalistas, las luchas feministas, la objeción de conciencia, etc.), con un fuerte énfasis en el equilibrio entre intereses individuales y acciones colectivas (Gómez-Esteban, 2005)

La potenciación de lo humano como objeto de la educación política (*a manera de conclusión*)

Ya no es posible seguir desestimando o descalificando el papel que las emociones, la sensibilidad, el deseo, las pasiones y la empatía juegan en la dimensión política de la subjetividad (Bolívar, 2006; Lechner, 2002; Mouffe, 2005; Braidotti, 2009). Es más, no se concibe cómo pueden darse los procesos de subjetivación ético-política sin referencia a los sentimientos y afectaciones, mediante los cuales los seres humanos nos relacionamos como alteridades e identidades. De esta manera, las emociones, las pasiones y la afectividad en general constituyen, en efecto, el motor que posibilita la interdependencia y, con ella, la emergencia de nuevas formas de “ser más con los demás”, concepto introducido por Marx (como se citó en Freire, 1996) en *La cuestión judía*,

No creo en ninguna búsqueda ni tampoco en ninguna lucha a favor de la igualdad de derechos, a favor de la superación de las injusticias, que no se base en el profundo respeto a la vocación para la *humanización*, para el *a* de mujeres y de hombres.

De este modo, el *ser más con los demás* nos asume como seres inacabados, y puede relacionarse con el problema ontológico planteado por Heidegger como el “ser con el otro”, esto es, que no podemos ser, sino con los demás; es la alteridad la que nos da nuestra razón de ser, para profundizar en las implicaciones educativas de la ciudadanía como humanización (Gómez-Esteban, 2005).

Por tal razón, la educación ético-política implica, por consiguiente, un discurso que asume la formación del juicio político, permeado por las fuerzas, los deseos y los afectos que son los que, en últimas, orientan las prácticas múltiples, contingentes y a menudo dispersas que contribuyen a configurarnos como sujetos instituidos e instituyentes, y a proyectarnos al futuro a través de lo impensado y lo virtual. Esto significa que el aprendizaje ético-político no está sólo en el sujeto ni es un proceso puramente individual, sino que se produce en los acontecimientos que marcan un nuevo modo de subjetivación política y, en consecuencia, promueve otras formas de humanización en donde el ser más con los demás constituye su característica más distintiva.

¿Cómo emplear los acontecimientos, la experiencia estética y las narrativas de los jóvenes para una educación política como potencia humanizadora?

Para responder este cuestionamiento, Freire (1996), quien da la clave, utiliza una categoría importante, que es el “*inédito viable*”; ¿en qué consiste?, los seres humanos son conscientes, relativamente, de sus condicionamientos y su libertad, encuentran obstáculos que necesitan vencer. Estos obstáculos son llamados por Freire situaciones límite. ¿Qué actitudes adoptar frente a estas barreras, a estas *situaciones límite*? Ellas pueden ser percibidas como imposibles de ser superadas; o pueden asumirse como que no quieren ser superadas; también, como posibles de ser superadas. En este caso, la situación límite es percibida en forma crítica, y aparece como un desafío que llama a la acción. Un obstáculo que se convierte en “posibilidad”, en virtualidad plausible y materializable. Aquí entra con toda su fuerza la dimensión ficcional del pensamiento narrativo, del pensamiento del afuera que le apuesta a la incitación y la utopía, del deseo y la necesidad de cambio, de trazar una línea de fuga más justa y más humana.

Adicionalmente, es interesante comprender cómo la estetización de la política y de lo político en jóvenes universitarios permitió anteponer temáticas curriculares, en torno a una cultura para la paz, donde se proponía (por parte de los estudiantes y a través de expresiones de arte) desaprender la capacidad adquirida de una cultura de la guerra, “es algo que hemos aprendido los seres humanos y que, por tanto, ni es un impulso innato, ni está en nuestro código genético” (Martínez Guzmán, 2001, p. 139), y establecer una emergencia a la pluralidad de formas de organización humana de las relaciones, en prelación a la prevención y resolución creativa de los conflictos, a través del diálogo y la experiencia estética.

Las anteriores tesis, conllevan a entender el ejercicio de exteriorización estética de imaginarios y saberes sobre la paz, lo político, la política y la filosofía política desde narrativas transmedia (Scolari, 2013), como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y se esfuerzan por prevenir los conflictos, y utilizando expresiones, actos y actitudes estéticas basados en los principios de libertad, justicia y democracia. Por lo cual, se puede concluir que, desde la formación política, y a través de expresiones estéticas subjetivas, se pueden identificar y co-existir diferentes culturas de paz, diferentes maneras de vivir políticamente, permitiendo el reconocimiento intercultural e intergeneracional, y la posibilidad del aprendizaje más allá de las culturas logopédicas, y más centrado en las expresiones subjetivas de lo político y la política, desde el arte como narrativa estética particular en jóvenes.

| Referencias

Amador, J. C. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 142-161. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2514>

Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24.

Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía de Kant*. Barcelona, España: Paidós.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Baena- Paz, G. (2009). *Técnicas de prospectiva social*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.centropaz.com.ar/publicaciones/publicaciones17.pdf>

Bárcena, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano, (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 49-78). Barcelona, España: Anthropos.

Barragán, D. F. (2011). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.533>

Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bolívar, I. (2006). *Discursos emocionales y experiencias de la política*. Bogotá, Colombia: Uniandes-Ceso.

Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Madrid, España: Gedisa.

Castillo, E. y Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (45).

Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Freire, P. (1990). *Informe final del encuentro Latinoamericano de alfabetización*. Bogotá, Colombia: Celadec.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. Coyoacán. Madrid, España: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, España: Ediciones Siglo XXI.

Geertz, C. (2006). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, España: Paidós.

Gómez-Esteban J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez-Esteban, J. H. (2009). El romanticismo como mito fundacional de lo joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 59-81.

Grand'Maison, J. (1975). *Des milieux de travail à réinventer*. Montréal, Canadá: PUM

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Juliao, C. G. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-.

Juliao, C. G. (2007). *Educación Social. El Minuto de Dios: Una experiencia y un modelo*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-.

Juliao, C. G. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-.

Juliao, C.G. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-.

Juliao, C.G. (2015). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-.

Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En T. I. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 33-52). New York, United States: Holt, Rinehart and Winston.

Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

Martín Barbero, J. (2004). *Prólogo a Martha C. Herrera, et al. La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, Colombia: UPN.

Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, España: Icaria

Marzouk, Kais. (s.f.). *Acontecimiento*. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Estándares Básicos de Competencia Ciudadana. Serie Guías N° 6*. Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mouffe, C. H. (2005). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

Orozco, P. y Pineda, E. (2017). *La investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto–.

Ortega, F. (julio-diciembre, 2008). Violencia social e historia: El nivel del acontecimiento. *Revista Universitas Humanística*, 66(66), 31-56.

Piedrahita, C. (2015). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Pineda, E. y Orozco, P. (2016). Ecosistemas de aprendizaje con gestión de TIC. Una estrategia de formación desde la pedagogía praxeológica. *Revista Docencia Universitaria*, 17(1), 71-95. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/6777>

Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto–.

Restrepo, J.A. (2017). *La acción humana en perspectiva prudencial, valor y alcance para la educación superior*. Bogotá, Colombia: USTA.

Scolari, C. A. (enero-junio, 2009). Alrededor de la(s) convergencia(s) 1: Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 44-55. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232009000100003&lng=en&ting=

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona, España: Deusto.

Seoane, J. (1988). *Psicología política*. Madrid, España: Pirámide.

Sierra-León, Y. (enero-junio, 2014). Relaciones entre el arte y los derechos humanos. *Derecho del Estado*, (32), 77-100

Tomás de Aquino. (1981). *Summa Theologica*, Nueva York, Estados Unidos: Christian Classics.

Tomás de Aquino. (1997). *On the government of rulers: De regimine principum*. Philadelphia, United States: University of Pennsylvania Press.

Torres, A. (enero-junio, 2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.

Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona, España: Critica.

Winnicott, D. W. (1992). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Zárate, L. X. (2010). La Complejidad como referente teórico en la sistematización de experiencias educativas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29). Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/69/143>

Zemelman, H. (enero-junio, 2006). Pensar la sociedad y los sujetos sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 14-33.